



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ-SC
CURSO DE PEDAGOGIA

NAIRA TAMIOSO

A “AFETIVIDADE” NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA E DA
ALFABETIZAÇÃO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

CHAPECÓ-SC

2023

NAIRA TAMIOSO

**A “AFETIVIDADE” NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA E DA
ALFABETIZAÇÃO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Marocco Maraschin

CHAPECÓ-SC

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Tamioso, Naira

A "afetividade" nos processos de ensino-aprendizagem na e da alfabetização: desafios e possibilidades em contextos de inovação educacional / Naira Tamioso. -- 2023.

63 f.

Orientadora: Doutora Maria Lucia Marocco Maraschin

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2023.

I. Maraschin, Maria Lucia Marocco, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com o gênero textual e com as expressões de busca.....	16
Gráfico 2 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com as regiões	30
Gráfico 3 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com as regiões e as expressões de busca	31
Gráfico 4 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com as áreas inquietas.....	31
Gráfico 5 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com o recorte temporal, 2010-2022.....	32
Gráfico 6 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com os autores subsidiários	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

3 MPs	Três Momentos Pedagógicos
<i>apud</i>	Citado por
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
PC	Proposta Curricular
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SC	Santa Catarina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

NAIRA TAMIOSO

**A “AFETIVIDADE” NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA E DA
ALFABETIZAÇÃO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

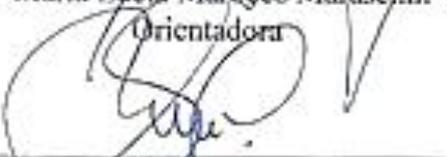
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em .../.../....

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Marasco Maraschin – UFFS
Orientadora



Prof. Dr.ª Solange Maria Alves – UFFS
Avaliadora



Prof. Dr.ª Ione Inês Pinson Slonigo – UFFS
Avaliadora

RESUMO

O estudo em tela ancora-se em desafios, percepções e demandas inerentes aos processos de ensinar e aprender, observados e operacionalizados na condição de estudante em processo de formação inicial no Curso de Pedagogia em atenção à docência na alfabetização. Em decorrência disso, definimos como problema desta pesquisa: o que apontam as produções científicas nacionais, no concernente a afetividade, a emoção e o cuidado em contextos de inovação educacional? E como estes estudos se ocupam da perspectiva da alfabetização/letramento dos anos iniciais do ensino fundamental? São propósitos deste refletir acerca do exposto, tendo em vista a importância de acolher o ser humano em processo de humanização e aprendizagem na sua diversidade e singularidades ao ingressar no Ensino Fundamental I. Em razão disso, definimos como objetivo geral: Identificar e analisar a produção científica nacional relativa a abordagens de emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional atentas a processos de alfabetização/letramento destinados aos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório que, de acordo com Severino (2002), apresenta os caminhos e opções a serem adotadas no decorrer da pesquisa, também, aqui, denominada de estado do conhecimento, conforme Ferreira (2002). Quanto aos resultados, foram localizados e catalogados 17 (dezessete) trabalhos de diferentes gêneros acadêmicos, provenientes da base eletrônica do IBICT, capturados com expressões de busca previamente definidas, situados em recorte temporal 2010-2022. No tocante à busca e aos resultados, podemos afirmar que há uma inquietude nascente em relação à temática/problemática ensejada. Há autores de renome em ambas as áreas, alfabetização e afetividade e suas interfaces, atentos às peculiaridades de um processo de desenvolvimento humano impactado e que impacta nos processos de aprendizagem particularmente das crianças em fase inicial de escolarização, subsidiados pela atenção a afetividade/cuidado/inovações. No entanto, ensejamos, a partir de uma análise inicial, a identificação de aspectos relativos à discussão produzidos a partir do início desta década, no durante e no pós-pandemia, o que ainda não ocorreu. Reiteramos a necessidade de continuidade de estudos desta natureza, subsidiadas pela sinalização advinda da categoria da produção acessada e das categorias inferenciais capturadas das discussões inventariadas descritas em: abordagens de emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional; as dificuldades de aprendizagem e a relação, emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional; afetos e cuidados com o(a) docente na alfabetização; inovações e aspectos inovadores nas práticas formativas da alfabetização/letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Afetividade. Cuidado. Inovação educacional.

ABSTRACT

The study on screen, anchors itself in challenges perceptions and demands inherent in the processes of teaching and learning, observed and operationalized in the condition of student in the process of initial training in the Pedagogy Course in attention to teaching in literacy. As a result, we defined the problem of this research as follows: what do the national scientific productions indicate, regarding affectivity, emotion and care in contexts of educational innovation? And how do these studies deal with the perspective of literacy/learnedness in the early years of elementary school? The purposes of this are, to reflect on the above, in view of the importance of welcoming the human being in the process of humanization and learning in the drought diversity and singularities when entering Elementary School 1. Because of this, define you as a general subject: Identify and analyze the national scientific production relating to approaches to emotion/affectivity/care and educational innovation attentive to literacy processes aimed at the early years of elementary school. As for the methodology, it is an exploratory bibliographic research that, according to Severino (2002) presents the canons and options to be adopted in the course of the research, also, again called the state of knowledge. According to Ferreira (2002). As for the highlighted, 17 (seven) works of different academic genres were located and cataloged, from the electronic base of IBICT, captured with previously defined search expressions, located in time frame 2010-2022. Regarding the search and results, we can say that there is a nascent concern in relation to the theme/problems raised. There are renowned authors in minutes the areas, literacy and affectivity and their interfaces attentive to the peculiarities of a human development process impacted and that impacts the learning processes particularly of children in the Initial phase of schooling, subsidized by attention to affectivity/care/innovations. However, we give rise, from an initial analysis, to the identification of aspects related to the discussion made from the fifth of this decade, during and after the pandemic, which I do not yet occur. We reiterate the need for continuity of studies of this nature, subsidized by the signaling arising from the category of the production accessed and the inferential categories captured from the inventoried discussions described: emotion/affectivity/care and educational innovation; learning difficulties and the relationship, emotion/affectivity/care and educational innovation; affects teacher total care in literacy; innovations and innovative aspects in the formative practices of literacy/reading.

KEY WORDS: Literacy. Affectivity. Care. Educational Innovation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAMINHO INVESTIGATIVO	15
3 OLHARES E PERSPECTIVAS ATENTOS ÀS ESPECIFICIDADES DA AFETIVIDADE E O CUIDADO HUMANO NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO	18
3.1 A AFETIVIDADE E O CUIDADO COMO PRECURSORES DO	18
ENSINO-APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	18
3.2 A EMOÇÃO, A AFETIVIDADE, O CUIDADO E A INOVAÇÃO EDUCACIONAL NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA E DA ALFABETIZAÇÃO.....	20
3.3 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: VIVÊNCIAS DISTINTAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E LEITURAS DE MUNDO	23
3.4 PROCESSO DE ENSINAR APRENDENDO E O APRENDER ENSINANDO: IMPLICAÇÕES QUE PERMEIAM A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	26
4 EMOÇÃO/AFETIVIDADE/CUIDADO E A INOVAÇÃO EDUCACIONAL: ENCONTROS E (DES)ENCONTROS	29
4.1 RESULTADOS DA PESQUISA	29
4.1.1 Características da produção nacional acerca da discussão em tela.....	29
4.1.2 Categorias reflexivas que emanam da discussão catalogada.....	33
4.1.2.1 Abordagens de emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional	35
4.1.2.2 As dificuldades de aprendizagem na relação emoção/afetividade/cuidado.....	38
4.1.2.3 Afetos e cuidados com o(a) docente na alfabetização	41
4.1.2.4 Inovações e aspectos inovadores nas práticas formativas da alfabetização/letramento	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	53
REFERÊNCIAS DOS ESTUDOS CATALOGADOS	57
APÊNDICES	60
APÊNDICE A – Expressões de busca; tema; pesquisadores; autores subsidiários; áreas inquieta e instituições de vínculo dos pesquisadores	60

1 INTRODUÇÃO

Com o advindo da pandemia Covid-19¹, cujas consequências ainda perduram no contexto mundial, nas escolas, bem como nos processos educativos vivenciados nos diferentes níveis de ensino, particularmente no ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, os/as quais passaram e ainda passarão por severas/rápidas transformações, dentre elas, e principalmente, a emergência da demanda do cuidado com o ser humano, consigo e com os outros, há desafios e possibilidades que precisam ser explicitados de forma mais atenta e sistemática. Por conseguinte, há intensificação de estudos e pesquisas acerca deste processo, no cenário em destaque, vez que estamos sendo mobilizados por novos e intensos desafios, dentre eles, o olhar inovador impresso a esta destinação social e socioeducativa, em meio a tantas rupturas e (des)cuidados.

Não sendo possível redigir toda a magnitude de aspectos que englobam o cenário pandêmico e suas consequências diretas e indiretas, este estudo teórico não se isenta quanto aos atravessamentos e às contradições. No entanto, ousa debruçar-se no que está envolto nos processos de ensino-aprendizagem no que tange o quesito inovação educacional. Paralelamente, às formas relacionais humanas que se fazem fundantes no decorrer da aproximação e aprofundamento para com este estudo, em destaque estão algumas abordagens e/ou manifestações, tais como: a afetividade, a emoção e o cuidado (indissociável da cognição). Logo, essas concepções aparecem e desaparecem por serem demasiadamente abrangentes. Em razão disso, requerem neste estudo um recorte, sob o qual nos debruçamos: os anos iniciais do ensino fundamental. Neste nível/etapa de ensino, ensejamos nos ocupar do ciclo da alfabetização dando destaque às ausências e permanências das concepções anteriormente elencadas.

Tem-se, com isso, indicativos de estudo circunscritos e que necessitam ser conceituados e analisados, particularmente os que emergiram durante e na pandemia ainda vigente. Para tanto, entendemos que se faz relevante compreender a afetividade no processo de ensino-aprendizagem nos processos educativos na/da alfabetização: em atenção aos desafios sinalizados em contextos de inovação educacional. Com esse tema em pauta, o objeto deste estudo teve sua gênese em um formato de indagação: O que apontam as produções científicas nacionais, no concernente a afetividade, a emoção e o cuidado em contextos de

¹ Informações que datam seu início podem ser acessadas na íntegra em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos.>

inovação educacional? E como estes estudos se ocupam da perspectiva da alfabetização/letramento dos anos iniciais do ensino fundamental?

Contudo, afirmando o compromisso moral e ético de um trabalho acadêmico, é que estamos explicitando esta construção, que dá início à nossa caminhada na iniciação científica. O problema apresentado será o balizador desta busca e suas implicações na alfabetização/letramento e no percurso formativo que viemos fazendo nesta trajetória.

Nosso olhar, acerca da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, ancora-se em leituras prévias, em problematizações, desafios e reclames de professores e pesquisadores, diante das especificidades deste processo prescrito temporalmente de forma linear pela legislação vigente, ante um fosso temporal ocorrido nos dois anos de isolamento pandêmico.

Para mais bem elucidar o problema descrito, elencamos algumas questões de pesquisa, as quais orientaram nossa busca: a) Quem são os autores e pesquisadores inquietos que abordam questões relativas à emoção, afetividade e cuidado, em atenção aos processos de alfabetização/letramento, em contextos de inovação? b) Que concepções de emoção, de afetividade, de cuidados e de inovação educacional emergem das produções que se ocupam dos processos de alfabetização/letramento catalogados? c) Como as discussões dos processos de ensino-aprendizagem, particularmente as relativas à alfabetização/letramento, contemplam e/ou discutem demandas, desafios e possibilidades inerentes à inovação educacional e/ou de práticas educativas inovadoras? d) Que desafios são situados na produção científica analisada, decorrente de processos de intervenção e que podem ser caracterizados como inovadores? Que contribuições deles emergem, em atenção à alfabetização/letramento nos anos iniciais do ensino fundamental?

Para darmos guarida à busca em destaque, definimos como objetivo geral: Identificar e analisar a produção científica nacional relativa a abordagens de emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional atentas a processos de alfabetização/letramento destinados aos anos iniciais do ensino fundamental. E como objetivos específicos: a) Identificar e analisar as características da produção científica nacional, os autores inquietos, bem como as concepções abordadas acerca da emoção, da afetividade e do cuidado, e com implicações nos processos de ensino-aprendizagem da alfabetização/letramento dos anos iniciais do ensino fundamental; b) Identificar as concepções de cuidado, de emoção e de afetividade e inovação que emergem das produções acessadas, cotejando-as com as demandas de alfabetização/letramento destinadas à aprendizagem da criança e para a formação do alfabetizador como (possibilidades e desafios); c) Construir com quadro sinóptico acerca dos pesquisadores e

autores inquietos quanto às problemáticas da emoção, da afetividade, do cuidado e da inovação, atentos às perspectivas da alfabetização e do letramento, em tempos de inovações educacionais.

O percurso descrito deve-se que, atualmente, paralelo aos desafios da alfabetização e do letramento, outra expressão tem sido usada com bastante frequência e insistência, sobretudo, ao que ocorreu durante a pandemia do Covid-19, adentrando aos contextos educacionais: inovação, e inovações, no e em contextos educacionais. Assim, ousamos problematizar: Que inovação é essa? Como se configura? Que contribuições traz para a educação na contemporaneidade? Seriam discursos? Seriam práticas? Novas incursões, as quais reverberam/reverberariam em outras perspectivas e formas para dar efetividade aos processos de aprender a ler e escrever?

Esta discussão emerge de discursos, falas, políticas e, sobretudo, em produções científicas, cujos destaques respaldam-se em: Teixeira (2011); Nogaro e Battestin (2016); Albuquerque (2017); Cardoso e Mendonça (2020), dentre outros, em que situamos alguns desdobramentos e representações polissêmicas, as quais necessitam ser acompanhadas na sua transversalidade.

Ademais, igualmente, há outras muitas produções científicas relativas à afetividade, emoção e cuidado, igualmente com desdobramentos na e para a educação inicial, junto às quais queremos fundamentar à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC). Essa teoria aproxima/une a cognição como processo que se vincula ao desenvolvimento/aprendizagem da criança, tendo em vista dimensionar seu impacto junto na correlação com os processos de inovação educacional.

Portanto, sabendo que muito foi e está sendo produzido, e buscado por estudiosos/pesquisadores, evidenciamos ser realmente uma preocupação, embora ainda tênue acerca da edificação de uma *práxis emancipadora*. Em acordo com as contribuições de Cunha (2012), em sua obra *O bom professor e sua prática*, e na correlação com as discussões e abordagens referendadas em Facci (2010), assumimos e problematizamos a função social da escola, abraçando-a e buscando o professor na interface descrita.

Tendo em vista o alcance sinalizado, a imersão na pesquisa ousa validar a relevância deste estudo, vez que, por meio dela, ousamos buscar indicativos que corroboram com análises que possam chegar até a sala de aula, garantindo potência através de incessantes questionamentos que dali decorrem e se estruturam.

Outrossim, é importante salientar, dentre tantas contribuições, uma das mais recentes de Nóvoa e Alvim (2021), autores que trazem à tona preocupações com uma educação

escolar, cujo olhar vem sendo clamado ante os acometimentos atuais, que foram escancarados com o advento da pandemia do Covid-19, caracterizados *a priori* como ilusões. Ilusões, essas, que negam o ser docente, a escola e os processos pedagógicos para dar espaço às tecnologias de modo cego, sem críticas e/ou objeções que se fizessem necessárias. No escopo deste estudo, o que está no centro da problemática não é adentrar ao mérito do *bom ou ruim* acerca da tecnologia e suas interfaces, mas o processo de mobilização dos profissionais em formação e atuantes na apropriação das discussões relativas às implicações educacionais a partir das quais ousamos ponderar sobre a (in)capacidade temporal de reflexão que permeou e está permeando a sociedade contemporânea.

Em vista deste percurso é que apresentamos a caminhada de iniciação científica, tendo em vista o fortalecimento da atitude investigativa, compromisso ético-político do Curso de Pedagogia, através da qual valoramos o reconhecimento desta estratégia formativa, conectando-nos a conceitos estratégicos do desenvolvimento humano, da aprendizagem/desenvolvimento na alfabetização, cotejando-os com as inovações educacionais/tecnológicas que perpassam o processo educativo/formativo desta formação inicial.

Destacamos, na sequência, a organização deste estudo, de modo a orientar o leitor acerca da caminhada desenvolvida. Apresentamos o caminho investigativo empreendido para a busca que traçamos e ensejamos realizar neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); apresentamos autores e olhares teóricos que permearam nossos compromissos atentos às particularidades das contribuições dos textos elucidativos buscados, com o propósito de caminharmos coletivamente na e para a construção de concepções de práticas coerentes com os atendimento e desenvolvimento humano demandado para os processos de alfabetização e letramento na contemporaneidade. Na sequência trazemos os resultados da pesquisa e sua respectiva análise, à luz das contribuições teóricas e do processo de construção do conhecimento viabilizado pelas contribuições dos autores inquietos atentos à especificidade em destaque.

2 CAMINHO INVESTIGATIVO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório que, de acordo com Severino (2002), apresenta os caminhos e opções a serem adotadas no decorrer da pesquisa, também, aqui, denominada de estado do conhecimento, conforme Ferreira (2002). A pesquisa do tipo estado do conhecimento, utilizada como ferramenta complementar nesta busca, apresenta como desafio mapear e discutir produções acadêmicas, inventariando e analisando a produção catalogada sobre este tema, explicitando o silenciado e anunciando-o, a partir de categorias de estudo definidas *a posteriori*.

Caracterizada como estado do conhecimento, esta pesquisa de iniciação científica tem a intencionalidade de capturar especificamente pesquisas-intervenção², tendo em vista construir um referencial atento às especificidades da alfabetização/letramento e as singularidades buscadas no contexto reiterado. Para capturar os trabalhos, definimos como base eletrônica de dados o portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por ter concentrado uma das maiores quantidades de pesquisas em primeira busca e por ter contemplado a coleta das produções científicas de acordo com os gêneros textuais e com o âmbito nacional, no recorte temporal definido. A navegação nesta fonte fora guiada por três expressões de busca: 1) Afetividade “*and*” alfabetização; 2) Alfabetização “*and*” inovação educacional; 3) Cuidado “*and*” alfabetização. As expressões não foram somente acompanhadas do operador booleano *and*, mas também do *entre aspas* por mais bem apreenderem o objeto.

Para mais bem circunscrever o objeto de estudo, definimos o recorte temporal correspondente ao período de 2010 a 2022, pois, em primeira busca de dados nas plataformas, esperávamos obter maior quantidade de produções científicas relativas, de modo especial, nos dois primeiros anos da década subsequente, entretanto, isso não ocorreu. Para além de uma delimitação temporal, supomos que, durante a segunda década, o período pandêmico possa sinalizar mudanças impositivas distintas em decorrência da inserção e impacto tecnológico forjados à escola e aos processos educacionais. Em atenção às mudanças mais abruptas, decorrentes tanto de discursos quanto de práticas caracterizadas como inovadoras,

² “A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa.” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66). “O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67). “Na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto.” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

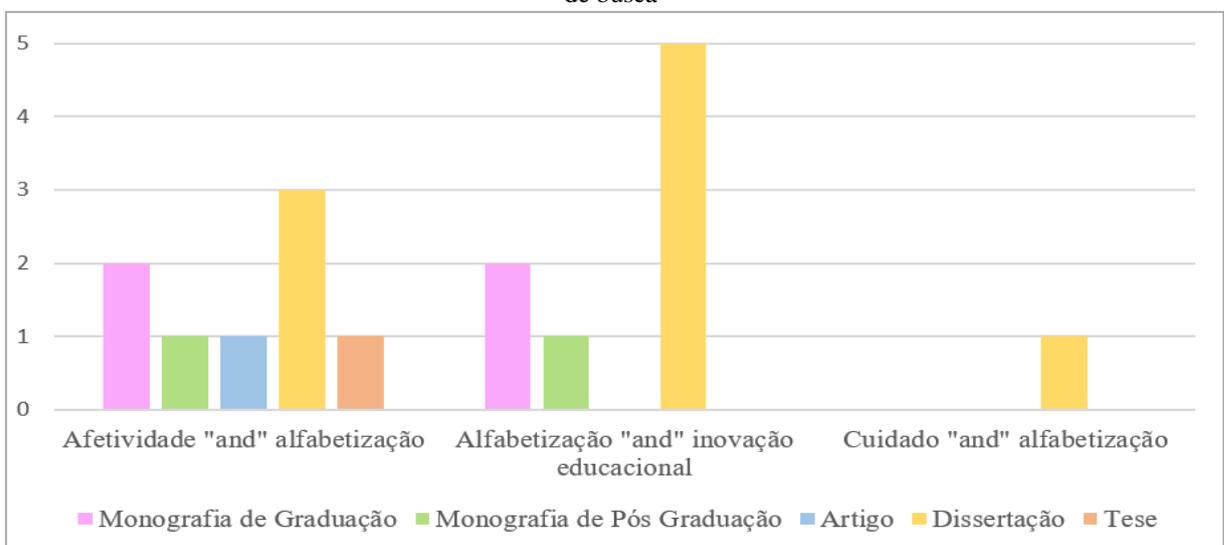
acreditamos neste período terem sido escancarados desafios, problematizações e discussões acerca do impacto das tecnologias para além de um recurso subsidiário.

Por fim, a análise e interpretação dos resultados se deu subsidiada pelas contribuições da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2011) e sintetizada por Triviños (1987), como pré-análise (organização dos documentos para a leitura prévia, com enfoque ao reconhecimento dos aspectos importantes para o estudo), análise categorial (leitura dos documentos, definindo-os como indicadores de categorias) e análise inferencial, ancorada nas discussões sinalizadas.

A seleção e coleta das produções acadêmicas nacionais, ancoradas nas expressões de busca definidas previamente, ocorreram durante o período de 21 de outubro de 2022 a 28 de outubro de 2022. Na sequência nos ocupamos da leitura e da interpretação dos dados, à luz dos fundamentos que definimos como elucidativos desta discussão.

Inicialmente, apresentamos um gráfico ilustrativo (Gráfico 1) do quantitativo das produções selecionadas, de acordo com o gênero textual e as expressões de busca definidas para a busca efetuada. Destacamos, outrossim, que os 17 (dezesete) estudos selecionados, embora em pesquisa inicial, validam e anunciam possibilidades e desafios, os quais acreditamos serem contribuições expressivas para os professores em processo de formação inicial e/ou continuada em favor dos que são a razão do existir da profissão da(o) professor(a): os estudantes/crianças. Outros aspectos serão apresentados na análise e interpretação dos dados (Item 4).

Gráfico 1 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com o gênero textual e com as expressões de busca



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A representação ilustrativa apresenta o situado enquanto que, ao mesmo tempo, nos inquieta, construindo novas problematizações, ante um processo histórico vivido pela humanidade nesta década (2020), sentido e caracterizado pelas polarizações, pela aparente insensibilidade ante a dor, o sofrimento, a pobreza, a discriminação, a ansiedade reverberada em consequência do isolamento social vivido durante a pandemia (2020-2022). Essas são marcas da inquietude humana, que nos colocam no caminho, como caminhante atenta e sensível ao exposto.

3 OLHARES E PERSPECTIVAS ATENTOS ÀS ESPECIFICIDADES DA AFETIVIDADE E O CUIDADO HUMANO NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

Neste capítulo, apresentamos olhares e perspectivas atentas à especificidade da afetividade, à emoção e ao cuidado humano na alfabetização/letramento em atenção aos desafios da inovação educacional. Com efeito, o exposto desdobra-se em três subitens: a afetividade e o cuidado como precursores do ensino-aprendizagem na alfabetização e letramento (3.1); a emoção, a afetividade, o cuidado e a inovação educacional nos processos de ensino-aprendizagem na e da alfabetização (3.2); desafios contemporâneos: vivências distintas de alfabetização e letramento e leituras de mundo (3.3); processo de ensinar aprendendo e o aprender ensinando: implicações que permeiam a aprendizagem e o desenvolvimento humano (3.4).

3.1 A AFETIVIDADE E O CUIDADO COMO PRECURSORES DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Este exercício de iniciação científica nos colocou em contato com as produções científicas relativas às concepções, entendimentos e desafios que circunscrevem a alfabetização/letramento como compromisso ético, plasmado por lastros de afetividade e do cuidado humano particularmente destinado à criança, em conexão com os objetivos do estudo.

O primeiro destaque conceitual centra-se na concepção de cuidado: apresentado inicialmente como demanda “de toda a prática e de toda a ação” (BOFF, 2013, p. 64). Esta perspectiva de cuidado é sinônimo de importar-se. Importa-se com o sujeito, o qual se depara e participa dos mais diversos âmbitos relacionais (materialidade, biodiversidade, espiritualidade, ética, entre outros). Nos estudos de Boff (2013, p. 27), apresentados na obra *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade*, o autor enfatiza o que já vinha sendo trazido pelo “[...] poeta romano Horácio, de que o cuidado é aquela sombra que sempre nos acompanha [...]”, pontuando, assim, duas unidades: “cuidar e ser cuidado, o educar e o ser educado”.

Logo, tais unidades colocam o *ser* humano em constante movimento, fazendo com que a perspectiva de cuidado tenha sentido quando imbricada à concepção de afetividade, emoção, aprendizagem/desenvolvimento, traduzido como compromisso nos processos de ensino-

aprendizagem. Igualmente, assumimos como base elucidativa deste exercício de busca a THC, ancorada em Vigotski (2010) e seus interlocutores:

[...] fundamentados também na Filosofia Marxista, no Materialismo Histórico-Dialético, Vigotski, bem como Leontiev e Lúria, consideram a afetividade humana como unidade afetivo-cognitiva, portanto, na atividade de aprender as significações da realidade objetiva estão imbricados, além do pensamento, os sentimentos, os afetos, a emoção. (SASAKI; SFORNI; BELIERI, 2021, p. 76).

É, pois, nesta conjuntura que a inovação também adentra a este compromisso formativo, por instar a inquietação e a criticidade, tendo em vista a busca de parâmetros e alicerces para os esforços humanitários. Igualmente, o conceito e a perspectiva de inovação elencada postam-se atreladas à criatividade e requerem acompanhamento da criticidade/rigor. Justamente nesse limiar é que se despontam indicativos de afetividade. São, portanto, igualmente tratativas de inovação, eivadas de processo de reflexão e problematização, cujas implicações refletem e afetam tanto o(a) docente quanto as crianças.

Por fim, não menos importante, traduzimos também nosso compromisso com o enfoque da alfabetização/letramento, em que nos ancoramos em Soares (2012, 2020), Mortatti (2004), Piccoli (2010), dentre outros pesquisadores das especificidades e dos aprendizados da leitura e da escrita, sustentadas nas diferentes perspectivas de alfabetização/letramento. A princípio, destacamos que advém da interação (professor-aluno, aluno-aluno, e estes com os meios), requerendo aportes de indissociação psíquico-cognitiva em Vigotski. Contudo, tanto as demandas como os desafios e as contribuições ancoram-se nestas prerrogativas, como frações deste todo, que constitui a práxis educativa.

Faz-se necessário destacar que as bases teóricas elencadas são fundamentos que *a priori* nos permitem mais bem compreender as práticas e os processos formativos, ancoradas em perspectivas distintas e coerentes com a realidade e as necessidades sociais e socioeducativas dos profissionais vinculadas à área e temas subsequentes, em atenção e/ou compromissadas com a aprendizagem das crianças, razão de ser do processo educativo/alfabetizador.

3.2 A EMOÇÃO, A AFETIVIDADE, O CUIDADO E A INOVAÇÃO EDUCACIONAL NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA E DA ALFABETIZAÇÃO

Um dos mais renomados estudiosos do pensamento humano contemporâneo, Vigotski (2008, 2010) nos chama a atenção acerca da aprendizagem³, direcionando nosso olhar à *palavra*. Destaca com veemência que: “[...] as palavras desprovidas de significados são simplesmente um som vazio [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 521).

A afirmação em tela pode causar inquietações: de tal forma que precisamos vir a atribuir com mais cuidado, os sentidos às palavras particularmente, os imbricados aqui quanto ao ensinar e o aprender. Mas onde os buscamos? Como damos significado a essas palavras? Para quem elas tem significado? Como garantir que a nossa ação pedagógica se traduza em significados e significações para a criança? Afinal, que tipo de significado é esse e quais são as suas e nossas inferências, nessa interlocução? Quanto ao sentido e significado, é oportuno destacar:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no **contexto** em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (VIGOTSKI, 2008, p. 181, grifo nosso).

Diante dessa rede de tratativas sobre as palavras e a reflexão dali descrita, constam evidências de que há nelas e delas emergem relações entre o que a criança já sabe e o novo. Portanto, começamos a adentrar ao que o autor estabelece como conceitos espontâneos e conceitos científicos, bem como as Zonas de Desenvolvimento. Cabe-nos situar que “[...] o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece mas também pelo que ela pode vir aprender.” (VIGOTSKI, 2010, p. 537). Logo, “[...] todo o conceito científico deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que germinaram até chegar à escola [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 539). Nesse contexto, a aprendizagem tem seu princípio nos conhecimentos prévios das crianças, e ganha potência nos avanços aos *novos* saberes, que, abarcados de sentidos, são referenciados e construídos na aula.

³ Na obra: *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*, de Leontiev *et al.* (2005), há aprofundamentos sobre os termos *aprendizagem e desenvolvimento*, de modo especial ao “[...] papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento [...]” (LEONTIEV *et al.*, 2005, p. 40).

Por conseguinte, e retomando a indissociação da relação e do processo cognitivo-emocional que este mesmo autor aborda, a aprendizagem significativa requer um olhar para com a *atividade* das emoções – não há *passividade* – (a denominada *natureza psicológica* das emoções, abordada por Vigotski (2010, p. 135-140). “As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, **estimulam**, ou **inibem** essas ou aquelas reações.” (VIGOTSKI, 2010, p. 139, grifos nossos). Assim, somado com o discorrido nos parágrafos anteriores sobre a palavra, dimensiona-se outro elemento, o dos estímulos: exatamente por serem significativas é que exercem estímulos ou do contrário inibições. É indispensável que o ato de ler e escrever palavras faça sentido, imbricando e imbricado na motivação – desejo – em aprender, pois justamente “[...] o pensamento tem sua origem na esfera da motivação⁴.” (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Diante disso, é pertinente salientar a tratativa fundante que elucida essa organização interna das emoções, fazendo menção a como Vigotski equivale esse conceito ao do papel do coração, bem como o quanto isso se reflete na aprendizagem – funcionando como engrenagens:

As reações emocionais são, antes de tudo, reações do coração e da circulação sanguínea: e **se lembrarmos que a respiração e o sangue determinam o desenrolar de absolutamente todos os processos, em todos os órgãos e tecidos, compreenderemos porque as reações do coração podem exercer o papel de organizadores internos do comportamento.** (VIGOTSKI, 2010, p. 139-140, grifo nosso).

Acreditamos, pois, que o ambiente educacional se faz nessas correlações e Vigotski (2010, p. 144 e 145) ilustra um bom exemplo disso quando afirma que: “O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia mas também a sintam [...]”, em que “[...] o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida à qualquer trabalho educativo.”

Em razão disso, inúmeras indagações cercam a dimensão e a amplitude do ato pedagógico. Para qual projeto de sociedade ele está voltado e comprometido? Tais imbricações evidenciam a necessidade de cuidado. Cuidado esse que tem por prerrogativa uma escuta sensível, atenta e sábia de um ambiente educativo – com destaque para a escola, para a razão de sua existência e, mais especificamente, para a alfabetização/letramento, suas especificidades e demandas.

⁴ “[...] a motivação em sua relação com a aprendizagem especialmente no cenário escolar [...] pode ser de dois tipos: extrínseca, quando o que move o aprender é algo externo, e intrínseca, quando desejamos aprender pelo prazer e significado da aprendizagem.” (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 199).

Ao colocarmos em pauta diálogos acerca dos sentidos da alfabetização, buscamos em Mortatti (2000, p. 304) a afirmação de que é “[...] buscar o aprendizado da leitura e da escrita como um direito de participação na produção da cultura e da linguagem, como um direito, enfim, de produção de sentidos para o presente e o futuro.” É nesse limiar de alfabetização em seu *uso* social – letramento – que Soares (2012) elucida a questão do método ao cotejá-lo com as discussões acerca do que seria o *novo*, isso trazendo à tona Paulo Freire como mostra:

[...] não é o método que é novo, não é um método de alfabetização que Paulo Freire cria, é uma concepção de alfabetização, que transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza – enfim: o *método* com que se alfabetiza. (SOARES, 2012, p. 119-120, grifos no original).

Logo, o princípio está no que se concebe por alfabetização, pois isso respaldará na prática: movimento teórico-prático, ou seja, a práxis. Neste movimento formativo, igualmente nos deparamos com a inovação: não como sinônimo de inédito e nem como prerrogativa de descarte, mas sim como uma práxis na qual haja reflexão crítica sobre a própria prática e renovação dela com vista à intencionalidade pedagógica.

Um dos aspectos que vem se traduzindo, como indicador de inovação, procede das discussões relativas à inserção das tecnologias nos processos educativos atuais, mais especificamente, no processo pandêmico. Em razão disso, a concepção de tecnologia está relacionada ao conceito de práxis, o que vem agregando teoria e prática e articulando a dialética (SIMIONATO; SOARES, 2014) *ação-reflexão-ação*, “[...] que fundamente uma atuação mais crítica, contribuindo para a compreensão e transformação da realidade.” (MILARÉ *et al.*, 2021, p. 32). Portanto, o quesito tecnológico apresentado como parte dos discursos inovadores no ambiente educacional está distante de ser mero instrumento, pois demanda o *uso*. E o(a) docente constitui-se como aquele que *mobiliza* no outro: e o faz, reiterando Vigotski, no afeto-cognitivo.

O *como fazer* é inovador. E, como fazer para que a alfabetização possa dar certo⁵? Que indicadores isso requer? Antes de tudo, se o trabalho é pedagógico e, portanto, é *com* o outro, se faz essencial salientar um paralelo existente entre Leontiev e Luria sobre a importância da contextualização, também abordado por Oliveira (2010, p. 100), que expressa que “[...] o funcionamento do ser humano não pode, pois, ser compreendido sem referência ao contexto

⁵ A inquietação de Cagliari (2011) acerca disso se faz relevante no artigo “Alfabetização: o que fazer quando não der certo”. Esse pode ser acessado na íntegra em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40141/1/01d16t06.pdf>. Os estudos de Magda Soares (2021) acerca do fazer da escola estão presentes na obra: *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*.

em que ocorre.” Fazendo isso, gera-se referência não somente coerente, mas também referência ética sobre os processos históricos, geográficos, sociais, culturais e temporais em que cada indivíduo se encontra em sua especificidade, para ser o que é.

Contudo, os destaques/apontamentos deste tópico do referencial teórico evidenciam o quão complexo é a práxis educacional, e o quanto isso requer inesgotáveis estudos. Se percebermos que as dúvidas não serão sanadas ou serão até maiores que as respostas, então estaremos no caminho: as problematizações, as perguntas, a nos colocarem em movimento, nos mantêm vigilantes principalmente em movimento de práxis.

3.3 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: VIVÊNCIAS DISTINTAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E LEITURAS DE MUNDO

Com efeito, Ferreiro (2011, p. 99) valora a atribuição de significado ao acentuar a preocupação “[...] em dar às crianças ocasiões de aprender. A língua escrita é muito mais do que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural.” Isso somado ao fato de “[...] ser a linguagem elemento constitutivo do processo de **humanização**.” (ALVES, 2012, p. 126, grifo nosso). Nessa perspectiva, corroboram-se os vínculos decorrentes do cuidado, afeto e emoção na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre os desafios contemporâneos, vemos emergir as demandas do cuidado, do zelo com as demandas e as necessidades humanas, apresentadas como referenciais importantes nos processos de ensino e aprendizagem. Não que isso não fosse considerado anteriormente, mas o lugar distinto a estas especificidades vem sendo meritório de destinações as quais requerem a percepção do sujeito na sua integralidade.

Isso posto, clama pela diversidade, a qual vem sendo demarcada como princípio formativo no Plano Nacional de Ensino – PNE (2014-2024), o qual, igualmente, perpassa todo o documento da Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC (SANTA CATARINA, 2014). Reconhecido como desafiador, para um cenário ético e político conflitivo quanto a esta perspectiva, vem sendo amplamente discutido buscando compreensões inclusivas. Com perspectiva de ‘profecia’, a Proposta Curricular de 1998, ao conceber e a assumir a alfabetização, o faz focada na compreensão de que essa se constitui num processo de apropriação das múltiplas vozes e linguagens. Vozes e linguagens entendidas como diferentes apelos e perspectivas de aprendizagem: da leitura, da escrita, do desenho, da música, da imagem, dos ritmos, sonoridades, ambientes, contextos, lugares, entre outros, a todos e

quaisquer sujeitos vinculados aos processos educativos. Diante das múltiplas possibilidades de apresentação e representações, o documento em destaque apresenta “[...] a escrita [...] como linguagem, constituída de um sistema particular de signos e símbolos que busca representar os sentidos e significados das relações estabelecidas entre os sujeitos e as diferentes linguagens.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 35). Isso dá ancoragem aos igualmente diferentes ritmos, assumindo a multiplicidade de linguagens, muitas vezes silenciadas pela escola, a qual compete dispor a relação entre as pessoas e a multiplicidade nas formas através das quais cada indivíduo mais bem aprende, elucidado quando

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 2011, p. 110).

Diante disso, manifesta-se um dos desafios contemporâneos: o olhar para com a diversidade, a heterogeneidade. É, pois, esta característica estrutural que *desafia* e que move, não que coloca barreiras, empecilhos ou problemas, mas como potencialidade. Ou seja, “[...] a diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. É o tema que se impõe para que possamos construir uma escola pautada no direito à educação e no **direito à diferença** [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 56, grifo nosso). É um equívoco ensejar igualar (igualdade não é o mesmo que equidade), comparar uns com os outros, não escutar e nem olhar para este cenário.

Tendo em vista reiterar que as salas de aula, que as escolas e que os sujeitos que as constituem mudaram, a contribuição que segue ilustra outro desafio, o chamamento feito aos professores alfabetizadores de modo particular, o novo, reside na compreensão e na efetividade de que para aprender as razões precisam ser sentidas e vividas. “Logo, para aprender a ler e escrever é necessário que o aluno sinta a sala de aula como ... *um lugar onde as razões para ler [e escrever] são intensamente vividas.*” (FOUCAMBERT, 1994 *apud* SANTA CATARINA, 1998, p. 36, grifo no original). Tal contribuição elucidada o vínculo afeto-cognição por Vigotski, concernente que o *sentir* e o *viver* são, também, processos diferentes a cada criança, experienciado de forma única a cada uma.

Uma razão, e principal, é de que a escrita é para o outro. Por isso é que

[...] a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas [...] texto, mesmo fragmentado [...]. Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 1993, p. 69).

Sendo assim, o ato de ler viabiliza ouvir e sentir o outro; e o ato de escrever viabiliza ao outro estes mesmos elementos, porém, vividos sob um contexto distinto. Nesse processo ocorre, fundamentalmente, as trocas, os aprendizados, as interações, a comunicação; não há individualidade. Razão pela qual Smolka (1993) enfatiza a alfabetização configurada em um processo discursivo, em que “[...] **a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura**; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita).” (SMOLKA, 1993, p. 63, grifo nosso). Isso ratifica a importância de alfabetizar letrando e as diferentes *leituras de mundo*.

Contudo, fazer da aula um/como acontecimento, em consonância com os estudos de Geraldi (2010), não é centrar-se na produtividade (eficiência, retroação, reprodução). É propiciar espaços que permitam a expressão da fala e da escrita, bem como a valoração dos conhecimentos trazidos pelos estudantes. Isso não significa ignorar os que foram historicamente construídos, nem mesmo deixar o estudante sozinho em suas elaborações, mas que a partir da articulação daqueles já construídos seja possível continuar criando/ressignificando.

Dentre os desafios contemporâneos, os valores humanos são os que mais carecem de preocupações, fundamentalmente na alfabetização. Algumas destas preocupações são encontradas na realização e no conteúdo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012⁶. No que dele decorre, há concepções basilares de que

[...] **todas as crianças têm condições de aprender e se desenvolver**. Um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda a sociedade. É um direito de cada uma delas e um dever de todos nós. (BRASIL, 2012, p. 23, grifo nosso).

⁶ “Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2012, p. 23).

Cabe salientar que todas as crianças são capazes, e é para esta certeza de *ter capacidade* que o(a) docente deve inferir potência nos processos de ensino-aprendizagem. Ademais, o cuidado se destaca nos seus mais diversos âmbitos, atestando preocupação no PNAIC como sendo *a partir dele e através dele* que ter-se-ão resultados. Nele, buscam-se compreensões para além da leitura e escrita: para tudo o que dela/nela envolvem-se, bem como o meio ambiental, social, artístico, entre outros, pautando-se em compromissos com os valores e com os vínculos relacionais.

3.4 PROCESSO DE ENSINAR APRENDENDO E O APRENDER ENSINANDO:

IMPLICAÇÕES QUE PERMEIAM A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Em consonância com o explanado nos itens anteriores, todo e qualquer processo educativo requer o cuidado como princípio educativo básico. Esse cuidado traz consigo relações afetivas inerentes à vida de cada um dos sujeitos envolvidos na e para a alfabetização. Sabedores que somos da relação indissociável entre afeto-cognição, pressuposto teórico de Vigotski, faz-se necessário problematizar qual é o papel deste afeto nos processos de ensino-aprendizagem, particularmente na alfabetização.

Nessa perspectiva, há que se estabelecer elementos basilares nesses processos de ensino-aprendizagem que, no plural da palavra, condiz com as muitas formas de aprender e as muitas formas de ensinar. Não há e nem deve haver um processo estanque, pela lógica de que as crianças são diferentes, as turmas são diferentes, as escolas são diferentes e o tempo histórico-social em que se vive é diferente. Entretanto, isso não significa que vale tudo e que a formação não tenha peso de importância diante dessas obscuridades, pelo contrário, quanto mais encharcado de conhecimentos teóricos este(a) docente estiver, mais sua prática será contundente. Ou seja, o docente precisa continuamente ir formando uma lente que permita mais bem olhar a prática, construindo ferramentas teórico-metodológicas que atendam esta demanda diversificada, para que, com isso e a partir disso, possa elaborar-modificar o *como fazer* face às diferentes variáveis.

Paulo Freire (1996, p. 13) indica o *como fazer* ao afirmar que “[...] ensinar (...) é (...) criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Aqui, direta ou indiretamente estar-se-ia abordando um desafio e concomitantemente a essência do(a) trabalho docente: *criar possibilidades de*. Logo, este processo de criação demanda encharcamento teórico de modo a discriminar quem é a criança, em que contexto vive e o que,

em sua mediação pedagógica, necessita para alfabetizá-la letrando. Para tanto, Freire (1996, p. 13) destacou o princípio desta ação criadora: “[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]. Aprender precedeu ensinar [...]”. Portanto, a docência expande o ofício de ensinar e compete fundamentalmente à humildade do verbo aprender, e justamente este desejo/curiosidade de aprender que propiciará um solo fértil ao processo criador.

Se o conceito de inovação educacional perfilado nesta corrente monografia advém da criação adjunta com a renovação da própria prática, têm-se elementos que se articulam entre si. Ao mesmo passo que “[...] aprender é uma aventura criadora [...]. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 1996, p. 36, grifos no original). A segurança de repetir as mesmas aulas para alunos(as), escolas e tempos diferentes é atrativa e confortante, mas não desenvolve e nem se permite experienciar a potência educacional que há nessas diferenças. Cabe ponderar: anos de experiência na sala de aula também requerem que, ao se deparar com uma turma nova, a práxis pedagógica seja repensada-renovada. Nesse sentido, poderá ser possível falar de inovação educacional, enquanto práxis inovadora, se essa estiver beneficiando pessoas em termos de formação humana, ou seja, “[...] não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços mas de pô-los a serviço dos seres humanos.” (FREIRE, 1996, p. 67).

Para isso, “[...] precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso [...]. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’.” (FREIRE, 1996, p. 50). Portanto, criar possibilidades de produção e construção do conhecimento (vez que a própria criança é o sujeito) nesse espaço pedagógico significa partir do pressuposto que “ensinar exige saber escutar” (FREIRE, 1996, p. 58). Tanto o(a) docente como a criança são passíveis de erros e acertos no decorrer do processo, o importante a se considerar é que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 1996, p. 15).

Nesse processo, acreditamos e reiteramos que as relações precisam ser respeitadas e éticas. O respeito se opõe ao amedrontamento. Há nisso, igualmente, amor e rigor, explanado no testemunho de Freire (1996, p. 74):

[...] jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de ditadura reacionalista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Portanto, nas tratativas de afetividade, tem-se que transparecer a seguinte perspectiva: o cuidado para com o extremismo, o cuidado para com a ética, pois não há como separar amorosidade da rigorosidade, tampouco valorar uma em escala maior do que a outra; ambas são imprescindíveis/fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem, no *como fazer* docente.

4 EMOÇÃO/AFETIVIDADE/CUIDADO E A INOVAÇÃO EDUCACIONAL: ENCONTROS E (DES)ENCONTROS

Este capítulo busca discutir os resultados da pesquisa, trazendo as características da produção nacional acerca da discussão em tela (4.1.1) e as categorias reflexivas que emanam da discussão catalogada (4.1.2). Essas categorias foram subdivididas quanto às abordagens de emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional (4.1.2.1), às dificuldades de aprendizagem e a relação emoção/afetividade/cuidado e inovação educacional (4.1.2.2), aos afetos e cuidados com o(a) docente na alfabetização (4.1.2.3) e às inovações e aspectos inovadores nas práticas formativas da alfabetização/letramento (4.1.2.4).

4.1 RESULTADOS DA PESQUISA

Paralelamente à discussão conceitual, comprometemo-nos com a caracterização da produção acerca dessa discussão de modo a darmos visibilidade ao buscado e ao encontrado. Em razão disso, destacamos que os dados ilustrativos objetivam facilitar o entendimento por meio da leitura estatística igualmente com o propósito de aproximar o leitor do movimento teórico e analítico efetuado à luz do movimento formativo e tela.

Destacamos, outrossim, que os entendimentos enfatizados como encontros e desencontros que caracterizam o desenvolvimento humano ensejado pelas vivências da emoção, da afetividade e do cuidado não ignoram os fatores de risco e as contradições que ao mesmo tempo que os reforçam, também os fragilizam, vez que o desenvolvimento/aprendizagem humana dá-se movido pelas relações sociais, éticas, políticas, econômicas, dentre outras.

A caracterização da produção nacional relativa à discussão em tela, abstraída da fonte destacada, nos permitiu fazer alguns destaques, como demonstrado a seguir.

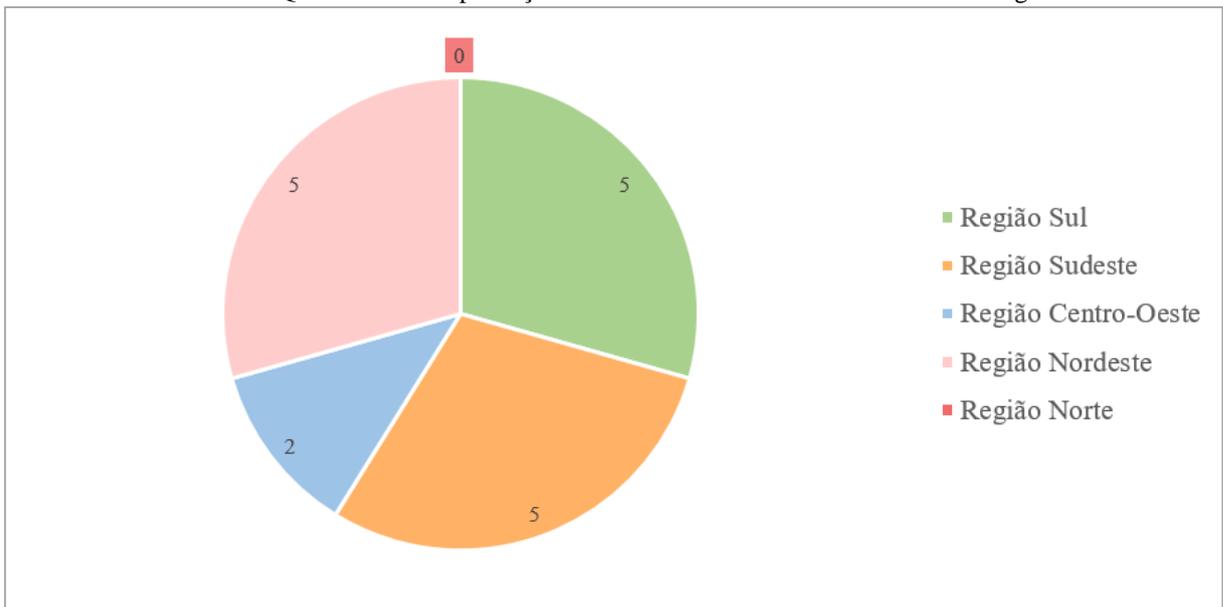
4.1.1 Características da produção nacional acerca da discussão em tela

A produção descrita no quadro sinóptico (Gráfico 1) configura-se em: tese, dissertações, monografias de pós-graduação *lato sensu*, monografias de graduação e artigos. Não obstante, o total de pesquisas selecionadas – 17 (dezessete) – trata de uma amostra quantitativa de dados, que pode ser considerada pequena, haja vista a importância da temática para as escolas, para a sociedade e, particularmente, para os professores em formação inicial e

continuada. Embora tenhamos nos ocupado de uma busca em uma única fonte, num recorte temporal específico e com expressões igualmente específicas, o que apreendemos é meritório de destaque.

Na especificidade descrita a seguir (Gráfico 2), apresentamos as produções distribuídas nas regiões brasileiras: Sul, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste; e com ausências de manifestação na região Norte.

Gráfico 2 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com as regiões

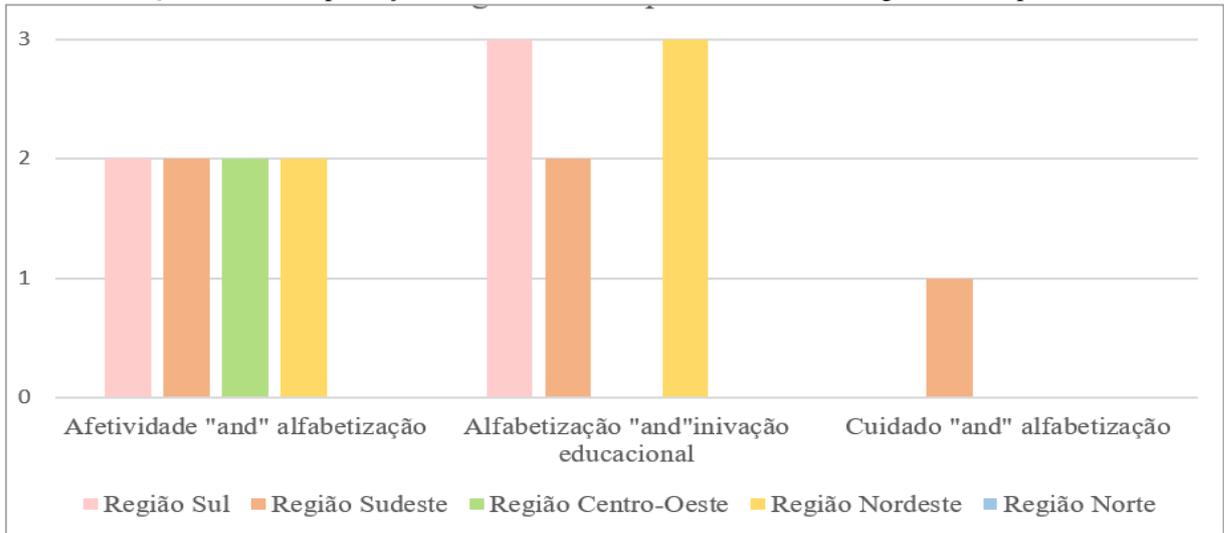


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A representatividade regional paritária entre três das cinco regiões brasileiras, embora tênue, emerge como uma sensibilidade nascente que está sendo olhada com as lentes de um momento histórico que sensibiliza uns e não a outros, diante da força atribuída às redes sociais, como protagonistas de novas representações de afetos, relações e movimentos de sensibilidade humana.

Outro aspecto ilustrativo (Gráfico 3) destaca o quantitativo por região e por expressão de busca.

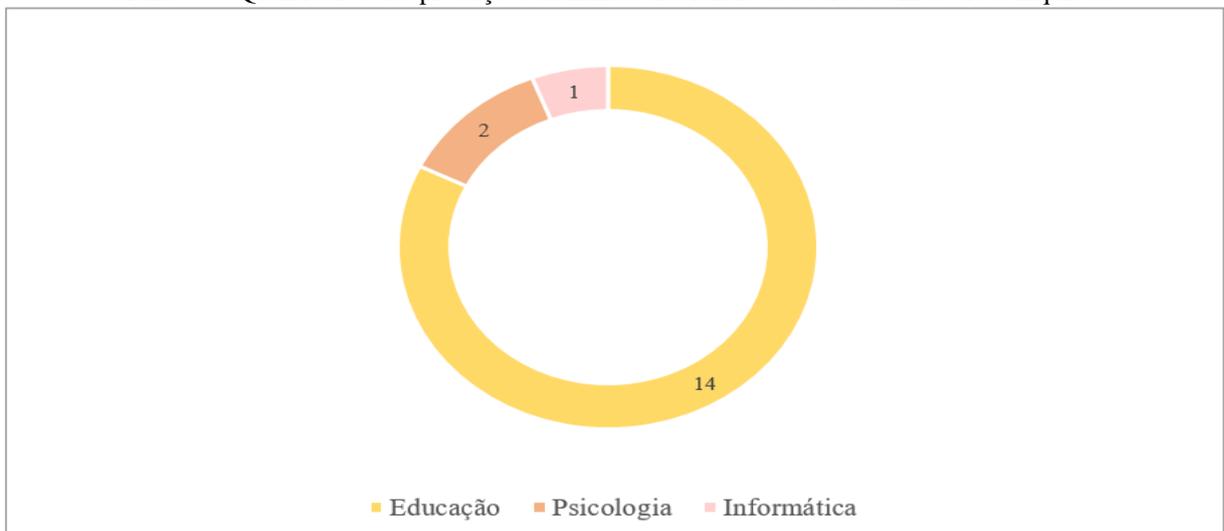
Gráfico 3 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com as regiões e as expressões de busca



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Outro aspecto buscado procede das áreas de inquietude e dos pesquisadores destas. Há predominância nos estudos inventariados na área da Educação: Pedagogia, Psicologia e Psicologia da Educação. Outros movimentos emergem das áreas da Informática e Tecnologias Educacionais, Ensino de Ciências e Matemática.

Gráfico 4 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com as áreas inquietas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

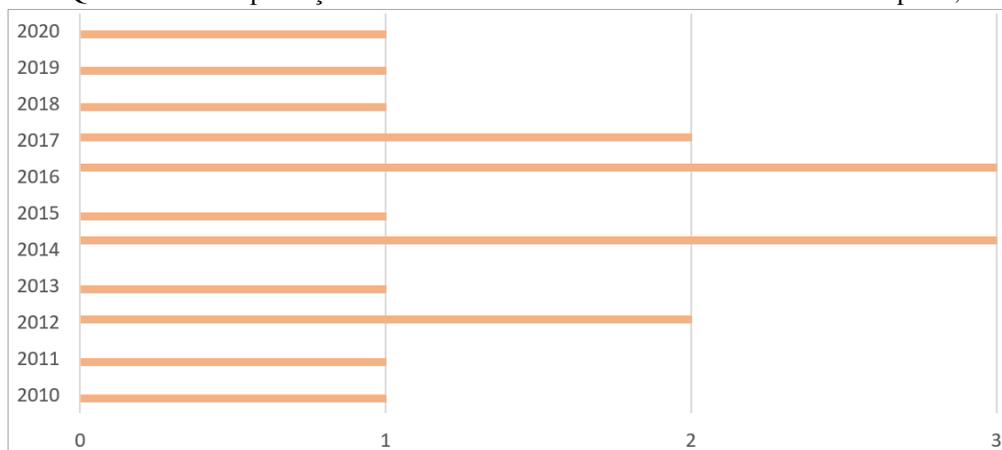
Quanto às concepções abordadas, embora bem fundamentadas nos autores subsidiários, por vezes, expressam equívocos e ambiguidades acerca da afetividade, assim como contradições sobre emoção e cognição. Vale destacar que há representações que caracterizam percepções do sujeito, seus sentimentos, os quais igualmente precisam ser respeitadas, porém não negligenciadas. Ademais, acerca da concepção de inovação, essa

situa-se de forma explícita atrelada aos discursos sobre recursos (principalmente em âmbito tecnológico) e implícitas nas práticas de alfabetização, o que demanda reflexão.

Por fim, e não menos importante, o fato de a concepção de cuidado não ter aparecido com nossas expectativas, com exceção de uma única produção selecionada dentro da expressão de busca, desvelando ser este um importante sinalizador da ausência desta ocupação, para além dos cuidados presentes nas produções relativas à saúde. No que tange à alfabetização, ciclo basilar de toda a educação escolar, entendemos a perspectiva do cuidado sinalizada por Boff (2013); trata-se de uma especificidade imprescindível do nascimento à morte de todo e qualquer ser humano.

Quanto ao quantitativo de produções anuais nas duas décadas buscadas, temos uma incidência de 4 (quatro) produções no ano de 2016, 2 (duas) produções nos anos 2012, 2014, 2017 e a incidência de 1 (uma) produção nos demais anos pesquisados nesta fonte. Trata-se de uma produção constituída de olhares de iniciantes, adensados por alguns pensadores/teóricos inquietos e que clamam por inquietudes.

Gráfico 5 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com o recorte temporal, 2010-2022



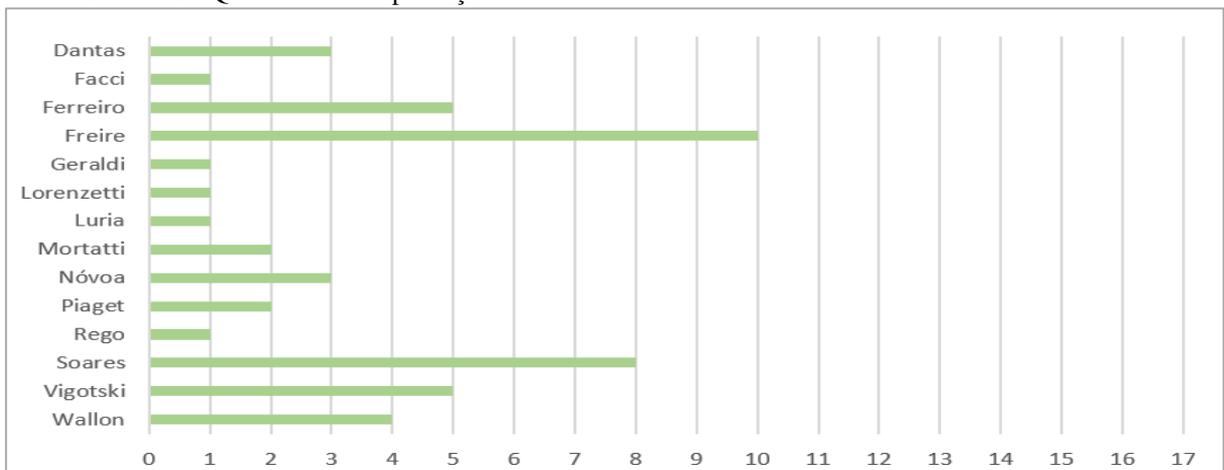
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Outro aspecto relativo às características da produção objetivou identificar quais seriam os autores subsidiários da produção selecionada a partir das intencionalidades descritas. Disparadamente, situamos Paulo Freire, com diferentes obras, como um dos autores que aborda direta e indiretamente a necessidade do afeto, da afetividade, do cuidado, da valorização do outro, como prerrogativa formativa. Embora não seja especificidade do autor, transita por ela com a propriedade de um sujeito, humano que atenta para a humanização de forma permanente. Outra autora que se destaca em proporção similar trata-se de Magda Soares, que, em suas várias obras, ao tratar da alfabetização/letramento, aborda a importância

da escuta a multiplicidade de singularidades provenientes da realidade e dos sujeitos que a definem.

Na mesma proporção, temos as contribuições de Emilia Ferreiro e os estudos de Vigotski, olhares que se complementam na e pela perspectiva da construção do conhecimento e pelas demandas do respeito que se fazem necessárias aos diferentes processos de empoderamento cultural e de aprendizagem dos sujeitos, diante das singularidades constitutivas.

Gráfico 6 – Quantitativo das produções científicas nacionais de acordo com os autores subsidiários



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O quantitativo de obras e trabalhos, a expressão regional destas produções, as áreas e autores inquietos, a presença histórica na década buscada, dentre outras sinalizações, explicitam um movimento nascente e que acreditamos precisará fortalecer-se em razão da lacuna histórica plantada com efeito devastador durante e no pós-pandemia vivida no início desta década quanto aos aspectos relacionais, à construção de vínculos afetivos, à compreensão da conexão afetividade e cognição em decorrência do isolamento social, da desigualdade de condições culturais e tecnológicas, o que alcançou particularmente as crianças em fase inicial da leitura e da escrita, mais precisamente nos e quanto aos processos alfabetização/letramento.

Descrita e apresentada a caracterização quantitativa, fizemos a leitura das produções selecionadas tendo em vista as categorias já sinalizadas no caminho investigativo, as quais contribuíram para a construção das categorias inferenciais apresentadas analiticamente.

4.1.2 Categorias reflexivas que emanam da discussão catalogada

Considerando os compromissos deste estudo, os quais objetivam identificar e analisar a produção científica, no concernente às discussões e contribuições implícitas e explícitas da emoção/afetividade e do cuidado, como perspectivas inovadoras, apresentamos alguns dos resultados organizados em categorias analíticas. O olhar constitutivo desta análise tem precedência e constituição na base teórica deste estudo, a qual ancora-se em diálogos e tessituras decorrentes de autores basilares a fim de melhor cercar o objeto. É importante salientar que o contato com tais concepções e com os diversos tipos de produções textuais em distintas áreas do conhecimento reafirmam paulatinamente o compromisso para com a base teórica, possibilitando ver o não visto, ou seja, muitas das concepções não estão explícitas nos textos e/ou nem na centralidade deles, mas foi a base teórica que possibilitou um olhar profícuo e atento para com os detalhes que estavam nas entrelinhas.

Alguns dos pontos e aspectos principais ancoram-se em autores como: Nóvoa e Alvim (2021), acerca da ilusão de negar o ser docente, a escola e os processos pedagógicos a qualquer discurso “inovador”, sem antes (ou fragilmente) se apropriar das discussões relativas à educação refletindo suas demandas; Boff (2013), ao elucidar o cuidado como uma demanda que deve iniciar e acompanhar todos âmbitos da vida e suas demandas; Vigotski (2010), na unidade afetivo-cognitiva congruente para com a organização interna das emoções e tudo isso para envolvido com a produção de sentidos e significados; Mortatti (2000), Soares (2012) e Ferreiro (2011), trazendo a alfabetização como possibilidade de potencializar as ações de sentido no mundo; Freire (1996), quanto à indissociabilidade do amor e rigor nos processos de ensino-aprendizagem. Nesta consonância teórico-prática, trazemos igualmente as contribuições de Teixeira (2011), Nogaro e Battestin (2016), Albuquerque (2017) e Cardoso e Mendonça (2020) no que tange à inovação educacional sem o teor instrumental, mas com o intuito de refletir sobre a práxis e as especificidades que dela emergem, viabilizando incursões que se renovam e que reverberam em favor dos cuidados consigo e com os outros.

Nessa perspectiva, buscamos analisar a produção científica nacional, localizada na fonte selecionada, com as expressões de busca definidas, tendo em vista a conexão emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional atenta aos processos de alfabetização/letramento destinados aos anos iniciais do ensino fundamental. Em razão disso, agrupamos as discussões em categorias: a) Conexões entre as abordagens de emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional; b) As dificuldades de aprendizagem e a relação indissociável: emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional; c) Afetos e

cuidados com a(o) docente na alfabetização; d) Inovações e aspectos inovadores nas práticas formativas da alfabetização/letramento.

Vale destacar que, ao abordarmos os encontros e desencontros conceptivos e relacionais, no cotidiano escolar e/ou nos percursos formativos, podemos destacar a demanda real de um processo de sensibilização para as necessidades evidenciadas. Talvez o período de isolamento social vivido durante e nos pós-pandemia seja um dos indicadores que permite dar destaque às demandas relativas aos cuidados consigo mesmo e com os outros, explicitando a necessidade das relações em destaque.

4.1.2.1 Abordagens de emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional

Em razão de entendermos e assumirmos o cuidado como um princípio educativo, objetivamos identificá-lo como um dos aspectos que demanda atenção e para os processos de alfabetização/letramento destinados aos anos iniciais do ensino fundamental. Entendemos necessário destacar que, ao buscarmos desvelar a presença do cuidado como princípio educativo, o identificamos predominante em produções científicas relativas à saúde, patologias e enfermagem. A discrepância deu-se na produção identificada e catalogada, em que apenas uma dissertação ocupou-se especificamente do buscado. Diante do exposto, problematizamos: Se o cuidado não é buscado como referência de formação humana, por onde a educação está se pautando? Se está sendo buscado subjetivamente, de que forma ele aparece e é concebido? No que se configura? São essas as lentes através das quais olharemos as produções selecionadas, buscando elucidar as tratativas de cuidado, emoção e afetividade que emergem, tendo em vista tê-las como referências nos processos de alfabetização/letramento.

Cabe-nos destacar que, comumente, essa concepção apareceu intrínseca nas relações professor-aluno, formas de ensinar, formas de aprender, elaboração do planejamento, avaliação, intencionalidades, compromissos, conhecimento sobre o sujeito, entre outros. E essa gama de fatores ganhava respaldo nas emoções e afetividade. Entretanto e sobretudo, o *como* ocuparam-se dele indicou/indica diferenças. Por exemplo, no tratamento das aprendizagens, Palandrani (2012, p. 40) afirma que:

[...] os educandos agitados que demonstram dificuldades de leitura, escrita e desatenção, exige do corpo docente uma postura mais firme, como por exemplo, a

*ação de investigar este aluno a fim de intervir se necessário, encaminhando-o para especialistas que farão diversas avaliações com ele.*⁷

O encaminhamento para especialistas ocorre com o intuito de serem realizadas trocas e fortalecimento de compromissos éticos com a aprendizagem, não como forma de eximir-se do compromisso com o exercício do ensinar/aprender, especificidade da profissão docente.

Na perspectiva da alfabetização/letramento enquanto um processo que vai desde aquisição da leitura e escrita à complexidade do seu uso social, por ser justamente um processo, é preciso perceber que as dificuldades são e/ou serão recorrentes, dadas as especificidades do aprender e do ensinar salvaguardadas as singularidades de cada sujeito aprendente. Embora tenhamos esta clareza, faz-se ainda necessário identificar o porquê delas, como e porquê há agitação e desatenção, como são abordados os conteúdos? A que e a quem servem? Que sentidos e significados tem para os sujeitos? Como se dão os processos de ensino: se construção ou mera transmissão? Da mesma forma, outros aspectos demandam questionamentos relativos ao conhecimento específico: quem é esta criança? De onde vem? O que vive, com quem? Diante disso, emanam outros indicativos de cuidado a serem traçados cotidianamente.

Em Ramalho e Ramalho (2016, p. 17), localizamos aspectos interessantes relativos à capacidade e à relação proximal do contato visual, afirmando que: “[...] *aos alunos que apresentam mais dificuldades na leitura e escrita, as professoras procuravam dar uma maior atenção: sentavam juntos a eles procurando, todo tempo para incentivá-los, mostrando-lhe que os mesmos são capazes de conseguir finalizar a atividade, sempre se voltando para o aluno olho no olho.*” Nessa prática fica perceptível a segurança que as professoras passam para os seus alunos. Isso posto, se assemelha às contribuições de Pereira (2010, p. 19), a qual acrescenta a escuta, como parte importante ao identificar que: “[...] *a interação professor-aluno possibilitaria tirar o outro do silêncio, no caso, a criança, por meio de uma relação de cuidado, de escuta sensível às suas dificuldades e necessidades [...].*” Esta escuta também é reiterada por Baima (2018, p. 51), quando diz que: “[...] *as crianças precisam ser ouvidas e entendidas dentro desse processo [...]*”, e em Lopes (2017, p. 57), quando diz que faz-se necessário: “[...] *promover debates [...] não é uma ação fácil, exige que o mediador saiba perguntar, questionar e ouvir. Questões pertinentes demandam conhecimento do conteúdo trabalhado tanto quanto da escuta e valorização do que os alunos falam.*”

⁷ Todos os excertos abstraídos dos estudos catalogados constarão na análise em itálico. E quando citações integrais: em itálico e afastadas da margem esquerda em 4 cm.

Quanto ao discorrido no parágrafo anterior, vislumbramos a crença na capacidade da criança, de olhá-la, de ouvi-la e de destinar a ela toda a atenção da qual é meritória, por ser a razão de existir do professor e da profissão docente. Em contraposição a estas afirmações, nos deparamos com sentimentos de penalização presentes nos achados de Pinto (2016, p. 105), o qual pesquisou sobre as crianças em situação de acolhimento institucional, evidenciando o cuidar como aquele que se faz na pena da situação do outro, não como um potencializador, mas como um mero viver existencial, afirmando que: “[...] *priorizando mais a questão do cuidar e da afetividade, percebem as crianças acolhidas frágeis emocionalmente, com problemas psíquicos que interferem no seu aprendizado restando apenas aos docentes, o cuidar.*” Além disso, têm-se a questão dos extremos que podem levar à romantização dos conceitos. O equívoco do extremismo é precisamente exposto nos achados de Costa (2012, p. 127), constatando que:

[...] a afetividade figurou nos discursos das professoras, quando evidenciaram uma intencionalidade e preocupação em cuidar da relação com os alunos, bem como em considerá-los, tanto em sua dimensão subjetiva (como sujeitos de afetos, desejos e motivações), quanto na dimensão mais pragmática do seu trabalho, ou seja, a quantificação de suas aprendizagens. Até porque, em nossa opinião, seria impossível empreender tal cisão, dado que o sujeito que ensina não opera somente em função da afetividade (os sentimentos pelos alunos), nem somente da racionalidade (o pragmatismo quanto ao alcance de objetivos), como também, seria impossível considerar isoladamente o aluno, ora como sujeito de afetividade, ora como sujeito da aprendizagem.

Esse excerto acolhe as contribuições de Vigotski (2010) quanto aos aportes da unidade afetivo-cognitiva, necessária à organização interna das emoções, diálogo adensado por Blandino (2016, p. 17), quando afirma que: “[...] *aprender a ler e a escrever simboliza para o aluno uma de suas maiores conquistas na vida.*” As abordagens em destaque dispensam discursos românticos e genéricos, assim como a ausência de criticidade e problematização apontada por Nóvoa e Alvim (2021).

Leal (2014, p. 81), em seus estudos sobre as tecnologias e a docência, chama atenção para uma das dimensões mais recentes nos processos educativos: “[...] *a interatividade oportunizada nestes ambientes virtuais amplia os espaços de ensinar e de aprender e subsidiam novas formas de apresentar conteúdos, de oportunizar situações de aprendizagens e de circular os novos conhecimentos. As inúmeras possibilidades das ferramentas online disponíveis contribuem para a inovação e para construção do conhecimento dos alunos [...]*”. O que se deve considerar é o fazer docente e seus desdobramentos metodológicos *pari passu* ao que se apresenta como inovador.

Outros aspectos relativos aos cuidados são destacados por Araújo (2014, p. 65), quanto à “[...] *sensibilidade da professora em perceber que havia algo de errado com a aluna e ir perguntar [...]*”, tentando depois solucionar o problema. Da percepção e acolhimento para com os medos, em Gomes (2015, p. 58) “[...] *constatamos que a leitura exigia um comportamento da professora de ser mais acolhedora e protetora, pois os alunos demonstravam um receio significativo ao ler para a turma.*” A atenção em relação às dúvidas, segundo Munhoz (2014, p. 11), requerem dos professores posturas “[...] *cuidadasas para com as dúvidas ou ideias apresentadas por seus alunos [...]*.” Outro aspecto fundante, segundo Pereira (2010, p. 146), é o respeito que as professoras “[...] *alfabetizadoras enfatizam ante a necessidade de um convívio harmonioso, respeitoso entre professor e alunos [...]*.”

Dentre os destaques, outro aspecto que demanda atenção e cuidado ancora-se na seleção de materiais didático-pedagógicos necessários ao processo de alfabetização. Buss (2016, p. 85) destaca: “*Assim como o livro didático necessita ser bem avaliado pelo professor no momento da seleção, um Software Educativo ao ser escolhido pelo professor carece, também, ser bem pensado e avaliado. [...] visto ser relevante o cuidado na seleção de um recurso digital para utilizar junto de seus alunos.*”

Da reação consecutiva ao trabalho coletivo e a utilização de ferramentas buscando estabelecer vínculos através delas, em Machado (2020, p. 116) encontramos respaldo, quando afirma que: “*Ao percebemos o engajamento dos alunos, propomos a realização da dinâmica do ‘correio elegante’ com o compartilhamento dos bilhetes escritos [...]. Essa brincadeira proporcionou um momento de interação e fortalecimento dos vínculos, por meio dos recursos digitais disponíveis, e principalmente o uso da escrita para se comunicarem.*”

A inserção da atividade/brincadeira intenciona evidenciar a importância da ludicidade na construção da relação ética entre o ensinar e o aprender, pela construção de vínculos que reconheçam cada sujeito a partir do lugar em que se encontra, de modo particular por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto princípios emancipatórios.

4.1.2.2 As dificuldades de aprendizagem na relação emoção/afetividade/cuidado

As dificuldades de aprendizagem também são abordadas no que tange às emoções, todavia, muitas vezes, como distúrbios em que se requisita a afetividade para solucionar-se-á, remetendo a ideia de ser algo aplicável. Em Palandrani (2012, p. 41), isso fica evidente na afirmação de que: “[...] *existem dificuldades de aprendizagem que são ocasionadas por distúrbios emocionais, permitindo assim que o próprio educador intervenha e ajude este*

aluno; portanto, verificando suas ações e tendo um bom diálogo com o mesmo o educador é capaz de solucionar o problema através da afetividade, sem valer-se de medidas mais sérias.” Outra incompreensão é de que a emoção atrapalha a aprendizagem, presumindo estar desconexa a ela, em Pereira (2010, p. 150) isso aparece como:

[...] para que ocorra, de fato, a aprendizagem, faz-se necessário que esta emoção seja racionalizada, especialmente considerando alguns aspectos do tipo: a observação do professor com relação a seus alunos é de fundamental importância para que as necessidades de ambos sejam levadas em consideração; tomar distanciamento da emoção do aluno é primordial para que o próprio professor consiga auxiliá-lo na ultrapassagem de uma fase para a outra.

Entretanto, outros estudos constataam a emoção como uma atividade não passiva, já apontada por Vigotski (2010), em um olhar cuidadoso para com o *sentir* de um ser humano. Em outras palavras, não se trata simplesmente de um processo de ler, escrever e fazer uso social, trata-se fundamentalmente do que se é sentido, das emoções que estão permeadas e que movem(-se) em todo o processo. Estudos esses visualizados em Gomes (2015, p. 66), ao destacar que: “[...] *identificamos a presença constante da emoção como expressão desencadeada por circunstâncias; do sentimento como construção subjetiva e do afeto como regulador de emoções e sentimentos.*” O que é complementado por Ramalho e Ramalho (2016, p. 20), valorando o *conhecer* a criança, haja vista a indissociabilidade das emoções, quando apresenta que: “[...] *fica evidente como as emoções do mundo externo podem atingir o indivíduo de forma negativa no ensino e aprendizagem, como também se percebe a importância do professor conhecer seu aluno [...].*” Contudo, no conhecimento estabelece-se uma relação respeitosa, descrita respeitosamente por Costa (2012, p. 131) quando reafirma “[...] *a importância de reconhecer e respeitar os limites do aluno [assevera] que, apesar da dificuldade do aluno gerar frustração e desânimo, estes sentimentos não devem impedir o professor de investir e acreditar no aluno.*”

Por ser intrínseca ao ser humano, a emoção pode apresentar desdobramentos no que tange ao medo de errar, ilustrado em Pereira (2010, p. 15): o “[...] *medo e o constrangimento, por não poder errar diante das respostas aprendidas nas atividades [...].*” No entanto, isso também deve ser tomado como cuidado essencial, pois no ciclo de alfabetização/letramento, e sendo um processo, dificuldades e erros não devem ser estereotipados. Podem, sim, serem assumidos como perspectivas de replanejamento e de (re)aprendizagens, para ambos: professor e criança. Pinto (2016), ao ocupar-se especificamente de crianças em situações de acolhimento institucional, expressa o anseio das crianças em sentirem-se bem

emocionalmente, o que corrobora com a afirmação de que a emoção está imbricada em todo o processo de ensino-aprendizagem, constatando que:

[...] uma relata que essa criança vai em busca de amor e carinho, outra diz que a criança quer se sentir valorizada, respeitada, quer ter a oportunidade de mudar de vida. Relatam também que buscam aprendizado e ressaltam que a escola é o espaço que a criança tem para 'botar tudo pra fora'. Tem quem nos diga que a criança acolhida não espera nada da escola, assim como a mandaram para o abrigo, mandaram-na para a escola, e era isso. (PINTO, 2016, p. 91).

Nessa associação formativa, o sentir medo, o sentir-se motivado também permeia o processo. No entanto, precisa-se atentar para o que gera motivação, e como isso acontece. Silveira (2019, p. 25) destaca que a motivação decorre também de atividades de planejamento, do uso de instrumentos e ferramentas, tais como: “*[...] todos os alunos esperavam ansiosos pelo ‘dia do tablet’ e desta forma isso beneficia seu rendimento escolar e aprendizagem.*” Em Blandino (2016, p. 69) temos a motivação apresentada pela disposição metodológica da aula, em que: “*[...] as TIC podem contribuir para melhorar a aprendizagem. As atividades realizadas pelos alunos possuíam elementos (cores, sons, animações, etc.) as quais motivavam o desenvolvimento do conteúdo proposto. A motivação é apresentada como um elemento fundamental que garante aos alunos um bom desempenho nas atividades e conseqüentemente uma melhor compreensão do sistema alfabético.*” Cabe salientar, outrossim, que a motivação não deve ser associada às premiações, e sim às mobilizações, ao desejo de acessar o conhecimento. Encontramos consenso dessa afirmação em Buss (2016, p. 81), quando diz que: “*[...] o educando ao interagir com o Software Educativo não pode ser motivado por premiação, mas sim pelo conteúdo intrínseco em si e pela busca da aprendizagem dos conteúdos propostos, os quais necessitam serem motivadores, eficientes e adequados, estimulando o aluno na superação de conflitos cognitivos.*”

Dentre os desafios e problematizações elencadas, não podemos ignorar outras circunstâncias, as quais permeiam as relações educativas entre os sujeitos deste processo, tais como: “*[...] ‘Respostas agressivas e punitivas’, expressam a tensão envolvida nestes aspectos da rotina, com broncas em relação às dificuldades dos alunos e a pressão para a finalização das tarefas a tempo. A professora parecia perdida e aflita em meio às atividades que tinha que passar para os alunos, com diferentes níveis de conhecimento.*” (MUNHOZ, 2014, p. 38, grifo nosso).

Na citação em destaque emergem duas situações, as quais podem e devem ser problematizadas: uma relativa à exiguidade do tempo, destinado à realização das tarefas,

impostas à professora, em razão da densidade do currículo, e a outra imposta às crianças na finalização das tarefas. São situações distintas e próximas ao mesmo tempo. Como podemos provisionar um currículo sem conhecermos com profundidade os sujeitos e suas necessidades? Outra questão procede das temporalidades relativas à realização das tarefas, expressa pelas individualidades e manifestas na diversidade. A aflição da professora é sintomática acerca do exposto.

Na discussão efetuada, imprimimos um compromisso com desafios que alcançam a ambos, professores e crianças. De modo particular, os processos de alfabetização, diante de suas dinâmicas e complexidades, requerem atenção redobrada em relação aos fazeres discentes e discentes. Nos encaminhamentos anteriores, olhamos com mais atenção às crianças. A seguir nos ocuparemos dos professores alfabetizadores, ainda que de forma mais tênue.

Dentre tantos mais cuidados necessários face às dificuldades apresentadas no processo de alfabetização/letramento, as comparações entre as crianças estão entre informes, mais errôneos e devastadores. Uma comparação só é válida e tida como potência da aprendizagem e desenvolvimento quando é feita sobre a própria criança, reiteradas as especificidades já percorridas nesta monografia. Nessa conjuntura, não é mais aceitável que tais atitudes sejam consideradas pedagógicas: “[...] *a heterogeneidade da sala foi definida a partir de justificativas baseadas em dificuldades dos alunos em aprender, relacionando-as com limitações ou deficiências que os impedem de avançar como os outros alunos. Ou seja, o foco das professoras se orientou para os problemas que algumas características dos alunos trazem para a aprendizagem, traduzindo-se em problemas.*” (GUIMARÃES, 2013, p. 134, grifo nosso). Esse mesmo autor trouxe à tona as discussões entre a heterogeneidade e a homogeneidade, e foi notável ao constatar que a heterogeneidade não é e nem deve ser concebida como problema, pois “[...] *é tida como fenômeno natural e ponto de partida para a atuação, ou seja, não está atrelada unicamente desempenho dos alunos e sim como princípio a ser considerado quando da proposição de trabalho pressupondo-se diferenças em ritmos e estilos.*” (GUIMARÃES, 2013, p. 135, grifo nosso).

4.1.2.3 Afetos e cuidados com o(a) docente na alfabetização

Outrossim, autores como Pereira (2010), Costa (2012), Munhoz (2014) e Guimarães (2013) chamam a atenção para a dimensão emocional de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas, de modo especial, pela necessidade de cuidado para com a dimensão emocional/afetiva do ser docente.

Entendemos oportuno trazer esta interface, vez que as dificuldades de aprendizagem em discussão nesta categoria pressupõem um olhar mais amplo, requerem que seja olhado o docente e suas ansiedades diante das fragilidades discutidas. Tais abordagens ancoram-se em alguns excertos, relativos ao modo de perceber, conceber e trabalhar com as aprendizagens, das crianças, particularmente, as crianças em fase de alfabetização/letramento, diante da complexidade de movimentos formativos:

[...] que fazer para ensinar ao aluno, vem carregadas de sentimentos diversos que oscilam entre a angústia e a raiva quando não conseguem perceber sinais de avanço na aprendizagem e alegria, contentamento, satisfação e realização quando percebem que os alunos estão, mesmo que lentamente, aprendendo algumas noções da função da alfabetização. As professoras se sentem inseguras para tal atividade e se sentem sozinhas nessa empreitada, o que nos leva à compreensão de que algumas professoras embora tenham anos de experiência docente, na alfabetização todas se consideram, ainda, em fase inicial de aprendizagens da profissão. (PEREIRA, 2010, p. 122, grifo nosso).

Ao sinalizar cuidados com a profissão docente, mais especificamente com a professora de alfabetização, Pereira (2010) chama a atenção para uma compreensão que deve ser respeitada: a necessidade do *aprender* incessante. Embora, de fato, hajam anos de experiência, ao entrar em uma sala de aula sempre haverá a exigência de novos aprendizados. Tais prerrogativas já foram sinalizadas por Freire (1996), quando considerou ser esse um processo de construção permanente por causa da incompletude humana. Comumente, há inexistência de cuidados com as necessidades afetivo/cognitivas dos docentes. Muitas vezes, de acordo com afirmações do autor, há constructos de individualismos que perpassam os processos formativos, há falta de apoio nas instituições que o professor acessa e se vincula, há falta de suportes, dentre outros aspectos decorrentes do percurso formativo individual e coletivo, demandado à alfabetização. Assim,

[...] o sujeito docente não pode ser dissociado de sua dimensão afetiva. Acreditamos que também a culpabilização do professor poderia contribuir para gerar ainda mais negação ou distanciamento do professor em relação à própria afetividade, com consequências significativas para a prática docente [...]. [...] os professores precisam encontrar um espaço aberto para expressar as emoções e sentimentos que emergem nas suas interações com os alunos, em que esses afetos sejam acolhidos, considerados e refletidos junto com o professor e, não negados e aviltados por eles ou pela instituição escolar. (COSTA, 2012, p. 144).

Logo, abordar cuidado/emoção/afetividade na conjuntura da alfabetização/letramento não significa olhar apenas para a criança, mas também para o docente, para o seu entorno e as especificidades que o constituem. A preocupação com o sentir, o viver desse, implica

diretamente no trabalho pedagógico, nas seleções e escolhas efetuadas em prol da criança. Cuidar do docente é cuidar da criança. Cuidar da criança é cuidar das demandas contemporâneas de humanização, reiteradas por inúmeros autores, como, de modo particular, Alves (2012).

Entre os cuidados que precedem a docência e que configuram na docência, emergem as relações merecidas daqueles nos quais depositamos toda a nossa confiança. Tanto para a professora como para a criança, as distintas significações de cuidado exercem vínculos expressivos: “[...] *faz lembrar como ela sentia-se na relação com sua mãe. Sentia-se descuidada, assim como agora seus alunos ‘(des)cuidam’ dela.*” (MUNHOZ, 2014, p. 43). Entretanto, este (des)cuidado está atrelado ao não perceber *o outro* como também sendo um ser humano que sente, que sofre, que tem medo. Se esta percepção do *outro* fosse habitual, as relações, certamente, seriam efetivamente ancoradas pelo respeito.

Além da permanência no foco deste estudo, a identificação e a busca das concepções de emoção/afetividade e cuidado que emergem das produções científicas nacionais selecionadas, introduziremos uma inquietação ao leitor para que possa ir refletindo no decorrer do diálogo mobilizado por esta pesquisa: Quais são as engrenagens por onde giram as relações respeitadas entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno?

Dentre as peculiaridades deste movimento reflexivo, adentramos ao desafio da heterogeneidade na sala de aula. Este exercício vem nos auxiliando na percepção das diferenças e da mobilização de aspectos, raramente movidos durante os processos de formação pessoal, acadêmica e profissional: “*A partir desses dados podemos afirmar que há forte predominância de sentimentos negativos citados pelas professoras para o enfrentamento da heterogeneidade da sala de aula. Isso demonstra que a questão de lidar com as diferenças mobiliza nas professoras aspectos emocionais (in)tenso.*” (GUIMARÃES, 2013, p. 162). Esses posicionamentos nos colocam em conflito com nós mesmos.

Diante deste universo, é indubitável a relação afeto-cognição que se faz elementar para todos os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização/letramento. Nos achados de pesquisa em Pereira (2010, p. 110), localizamos que a “[...] *afetividade enquanto mola propulsora para o processo ensino-aprendizagem [...]*”, em que “[...] *um simples gesto do/a professor/a faz toda diferença no processo de aprendizado [...]*” (PEREIRA, 2010, p. 15). A percepção em destaque “[...] *deve ser compreendida como **dimensão que impacta as ações humanas.***” (COSTA, 2012, p. 14, grifo nosso). É para essa dimensão humana que o(a) docente precisa olhar, sem melindres, medos, receios ou dúvidas, pondo à prova a supremacia da relação afeto-cognição.

É preciso, pois, evitar o “[...] *distanciamento afetivo dos alunos* [sem isso indicar] *um temor em perder o controle* [...]” (MUNHOZ, 2014, p. 44). Faz-se necessário fortalecer o respeito e a admiração, superando o medo que cerceia os processos de ensino-aprendizagem relativo às práticas de leitura e da escrita e, conseqüentemente, o medo do professor. Assim,

[...] *os educadores atuais devem ser motivadores, líderes, além de dominar os conteúdos, devem estabelecer laços de afetividade em sua prática docente. Precisam abrir espaço para relações de afetividade com os alunos, principalmente com os que são taxados de incapazes e rotulados como ‘este não aprende’, quando na verdade são vítimas das dificuldades de aprendizagem ou qualquer tipo de distúrbio de comportamento.* (PALANDRANI, 2012, p. 39).

Estudos acerca da afetividade e cuidados fazem-se necessários uma vez que a inovação educacional articula as concepções em destaque, focando novas perspectivas relacionais. “**Buscar um maior entendimento, acerca de como afeto e sou afetado pelo outro, é condição fundamental para a reconstrução e reorganização da prática pedagógica, assim como a relação professor-aluno ganha um suporte maior: a apreensão do que seja a afetividade.**” (PEREIRA, 2010, p. 145, grifo nosso).

A produção de mudanças no sistema de ensino trata-se “[...], pois, de um trabalho simultaneamente perspectivo e prospectivo onde se refletirá não sobre a lógica do trabalho pedagógico, mas também sobre as articulações entre os sistemas de formação de professores, os sistemas de investigação pedagógica e os sistemas de produção [...]” (CORREIA, 1989, p. 11). Assim sendo: “*As estratégias de ensino não são escolhidas por acaso, é preciso levar em consideração todo o contexto envolvido para selecionar as melhores opções a serem utilizadas, tendo em vista que os docentes não estão isentos de erros, por mais que planejem as ações.*” (MACHADO, 2020, p. 19).

No tocante às dificuldades de aprendizagem sinalizadas anteriormente, os processos de formação inicial e continuada dos professores prospectam que: “*O trabalho com alunos que possuem dificuldades na alfabetização deve ser desenvolvido a partir de práticas educacionais que (...) **proporcionem diferentes situações de aprendizagem** [...].*” (BLANDINO, 2016, p. 16, grifo nosso). Nesta perspectiva, “[...] *a prática reflexiva torna-se: ‘... uma alavanca essencial de autoformação e de inovação e, por conseguinte, de **construção de novas competências e de novas práticas**’.*” (LEAL, 2014, p. 86, grifo nosso).

Outro aspecto que merece cuidado, em relação ao professor, procede das ações colaborativas: “*Momentos de socialização entre os pares são importantíssimos tanto para a busca de novas informações como, também, para a discussão sobre as inovações*

pedagógicas.” Entre os princípios inovadores, deparamo-nos com: “A **coletivização de conhecimentos adquiridos e vivenciados como uma oportunidade indispensável tanto para desenvolvimento profissional como para reflexão sobre as melhores práticas.**” (LEAL, 2014, p. 86, grifo nosso); em razão disso, o “[...] *trabalho coletivo como condição para partilha de experiências e de saberes como uma forma de encorajar o não ao isolamento e à criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão.*” (GUIMARÃES, 2013, p. 171, grifo nosso).

Sendo assim, práticas e processo de inovação educacional não se configuram em algo distante, utópico, configuram-se em algo a ser reconhecido como tal, em contraponto às contradições expressas nas relações e atitudes demandadas pela economia competitiva. Em analogia, é semelhante a um jogo de *quebra-cabeça*: vislumbra-se a figura se as peças estão na constituição.

Nesse *como fazer* docente, posiciona-se politicamente no *o quê, como, por quê e a quem* estar-se-ia ensinando e a serviço de quem está-se. É preciso perceber o *movimento* do cuidado/emoção/afetividade e, conseqüentemente, da própria alfabetização/letramento, visto que se faz diferente para cada um(a) que vivencia. Refletir é (re)avaliar o que cabe, o que não cabe. E, ainda, avaliação é gênese. Os achados de Guimarães (2013) trazem à tona uma preocupação cuja dimensão é desafiadora: “[...] *estabeleceram-se dois eixos de desenvolvimento educacional na atualidade: o que atende ao desenvolvimento econômico do país, através dos índices de metas e resultados unificadores, e pela busca de certo nivelamento, e o que atende ao desenvolvimento do indivíduo em seu direito social como cidadão, ou seja, ao seu desenvolvimento pessoal e singular.*” (GUIMARÃES, 2013, p. 174).

4.1.2.4 Inovações e aspectos inovadores nas práticas formativas da alfabetização/letramento

Dentre os movimentos considerados inovadores assinalados nos estudos e vivenciados nas duas últimas décadas, localizamos os estudos feitos por Lima (2017), relativos ao PNAIC. De acordo com o texto analisado, a proposição e o desenvolvimento deste processo de formação trouxeram impactos significativos, os quais são assinalados como aspectos inovadores, particularmente a ocupação formativa com o sujeito docente, pelo fortalecimento da coletividade/colaboração, pelas ações colaborativas de planejamento e pela ajuda constituídas entre os professores e seus grupos, localizadas ante os desafios percorridos pelo estudo. Esta referência assinala que a “[...] *inovação emerge como um modo novo de organizar práticas antigas, houve a opção pelo estudo de uma ação governamental, que faz*

parte das políticas públicas pela melhoria da qualidade da educação, chamada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) [...].” (LIMA, 2017, p. 10). Segundo o autor, o estudo objetivou destacar o “[...] impacto do PNAIC, como programa que resultou em inovação nas práticas de gestão e, conseqüentemente, nos modos de ‘fazer e saber’ dos professores alfabetizadores.” (LIMA, 2017, p. 40).

À vista disso, emergiram outros vieses avaliativos, desta proposta formativa, os quais sinalizam que os “[...] **processos inovadores foram analisados pelos professores em três situações que se desdobram dentro do ambiente escolar: na prática pedagógica, na forma de abordagem dos conteúdos e, por fim, especificamente, nas metodologias e técnicas utilizadas.**” (LIMA, 2017, p. 43, grifos nossos). Trata-se, assim, de uma perspectiva de avaliação que demanda identificação e reconhecimento dos envolvidos e impactados pelo processo formativo em curso. Alterar a prática pedagógica constituiu-se num compromisso ético de quem compreende as relações e o compromisso do seu fazer, trata-se de uma ação cidadã, que até pode ser pensada coletivamente, mas que no interior da sala de aula recai sob a responsabilidade ética do professor e do seu fazer docente; na abordagem dos conteúdos, reside a compreensão do a quê, para quê e a quem se destinam estes conteúdos e com que propósitos são selecionados e desenvolvidos. Refletir constantemente com as crianças em seu nível significa ativar sua (cons)ciência acerca das escolhas e seu impacto. Especificamente quanto às metodologias e técnicas de ensino, é prioritário pensar: que sujeito estas formando? O que queremos, que aprender a sentir-se e assumir-se enquanto sujeitos de um processo em construção, ou que não reconheçam enquanto tal, reproduzindo o que historicamente fora feito, sem questionar?

Na maioria das vezes, os processos formativos/vividos não são analisados sob ângulos, movimentos e olhares distintos. Dentre as diversas análises acessadas nos documentos selecionados para este estudo, destacamos concepções e impactos, representados pelo olhar de alguns pesquisadores, ora sujeitos, ora analistas dos processos. O distanciamento para o estudo configura-se num processo distinto da imersão neste. Vale destacar que a conexão entre ambas as funções, ser sujeito e/ou analista dele e/ou os diálogos sistemáticos elaborados acerca deles, não pode induzir o leitor a uma única percepção, quando há diversidade e heterogeneidade, que forjam novas perspectivas. Neste recorte, talvez seja possível chamarmos atenção acerca de pequenos e médios movimentos relativos a mudanças e reformas nos processos educativos/formativos. Oportunamente, talvez possamos afirmar que não foram grandes mudanças, grandes inovações que ocorreram nos processos analisados, porém, mobilizaram o pensamento humano em prol de outros valores.

A preocupação com os valores humanos está enunciada no rigor e no amor traduzido em Freire (1996). Estes aspectos se estendem tanto ao ensinar como ao aprender, imprescindíveis na definição e na busca de caminhos metodológicos para desvelar onde cada aluno se situa em face da alfabetização/letramento, bem como suas demandas, dificuldades e potencialidades. Essas prerrogativas não significam eximir-se de olhar e sentir os sujeitos, ancorando-se nos princípios formativos da diversidade e da heterogeneidade, evitando acentuar as padronizações e exclusões. É oportuno destacarmos que, entre os estudos catalogados, apesar do esforço discricionário feito,

*[...] registramos a presença de forte ideal de homogeneização do grupo-classe, expresso pela definição de objetivos pedagógicos unificados, levando a um ensino padronizado, com pouca consideração para as expectativas ou interesses dos alunos. Esses objetivos estão também atrelados às avaliações oficiais padronizadas para todas as escolas, que acabam reforçando a tendência niveladora. Identificamos uma minoria de professoras que buscam atuar na lógica contrária, qual seja, a de **partir das necessidades e expectativas diferenciadas dos alunos para oferecer-lhes caminhos pedagógicos adequados, que consideram suas singularidades**. (GUIMARÃES, 2013, p. 6, grifo nosso).*

Com o exposto, retomamos um reiterado diálogo com Freire (1996) acerca de um movimento importante, em que um ser humano ensina e aprende na relação com outro ser humano que também é capaz de aprender e ensinar nesta relação humana. Vale dizer que este *movimento humano* é permeado por organizadores internos do comportamento (VIGOTSKI, 2010), os quais necessariamente demandam a necessidade de que os processos de aprender sejam intensamente vividos, particularmente na alfabetização/letramento (FOUCAMBERT, 1994 *apud* SANTA CATARINA, 1998). A PC/SC (SANTA CATARINA, 1998) nos apresenta a discussão das múltiplas vozes e linguagens e o que delas se sucedem, dos movimentos coletivos, para os movimentos individuais. Esta sinalização demanda atenção e cuidados (BOFF, 2013), vez que todos os sujeitos são impactados por todos e quaisquer parâmetros de sustentabilidade. Sendo a diversidade e a heterogeneidade nas salas de aula e fora dela princípios formativos (SANTA CATARINA, 2014), faz-se necessário dar guarida às múltiplas formas de aprender e as muitas formas de ensinar; subsidiadas pela rigorosidade e amorosidade, pela incompletude e pela inconclusão humana (FREIRE, 1996); mediados tanto pelos processos de reflexão crítica (NÓVOA; ALVIM, 2021) quanto ao avaliar e (re)avaliar a própria prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos neste estudo, os quais circunscrevem esforços de busca em responder ao problema gerador desta temática/problemática, demandaram nos debruçarmos sobre as produções científicas nacionais que estavam apontando impactos na concêntrica afetividade, a emoção e cuidado em contextos de inovação educacional, bem como de que maneira estes estudos se ocupavam da perspectiva de alfabetização/letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta busca, identificação e análise possibilitaram a construção de um quadro sinóptico acerca dos pesquisadores e autores inquietos quanto às abordagens explicitadas, identificação de áreas inquietas e instituições de vínculo dos pesquisadores, temas, gêneros textuais, dentre outras singularidades (APÊNDICE A).

Dentre a conexão entre emoção/afetividade e cuidado nos processos educativos iniciais, destacam-se implicações aos processos de ensino-aprendizagem na e da alfabetização/letramento na percepção das singularidades de cada sujeito, as quais fazem da sala de aula um lugar permeado de contradições por causa da diversidade e da heterogeneidade que as constituem de acordo com o perfil de sujeitos que ali se encontram.

A heterogeneidade, a qual nos referimos, se configura na extensão da escuta das múltiplas vozes e linguagens como potência, e não como problemas na sala de aula e para o professor. Salientamos ser errôneo conceber a heterogeneidade como um problema. Se assim for concebida, propaga comparações de um indivíduo para com o outro, e não do indivíduo para consigo mesmo, ou seja, não estar-se-ia respeitando a diferença entre cada um e em cada um. O equívoco em enunciar *problema* equivale não só à heterogeneidade, mas também às dificuldades de aprendizagem. Sabemos, igualmente, que muitos são os desafios que pairam neste contexto e lugar histórico em que vivemos, mas, diante dos achados neste estudo, constatamos que os problemas estão, muitas vezes, associados a concepções equivocadas.

Tais prerrogativas foram expressas em Guimarães (2013), ao constatar em sua pesquisa o equívoco de enunciar a heterogeneidade cujos desdobramentos “[...] *impedem de avançar como os outros alunos. Ou seja, o foco das professoras se orientou para os problemas que algumas características dos alunos trazem para a aprendizagem, traduzindo-se em problemas.*” (GUIMARÃES, 2013, p. 134). Sustentando o exposto, Rego (2011), nos documentos das PC/SC de 2014 e de 1998, afirma que esta perspectiva “[...] *é tida como fenômeno natural e ponto de partida para a atuação, ou seja, não está atrelada unicamente desempenho dos alunos e sim como princípio a ser considerado quando da proposição de trabalho pressupondo-se diferenças em ritmos e estilos.*” (GUIMARÃES, 2013, p. 135).

Logo, o problema não está na heterogeneidade, nas diferenças ou nas dificuldades de aprendizagem, mas na forma com que concebemos a significação do alfabetizar/letrar, bem como a dimensão que abarca a base educacional. Afinal, ninguém dá o que não tem. O problema não está na incompletude humana (termo encontrado nos aportes de Freire, 1996), ele reside na culpabilização do docente que também é um ser humano que necessita de cuidados tanto quanto as crianças. Se o docente é aquele que está atento aos cuidados com a criança e seu processo de ensino-aprendizagem, quem se ocupa do cuidado para com o docente?

Destacamos, outrossim, que refletir sobre a própria prática constituiu-se num processo de mudança, de ruptura de inovação educacional, mesmo que tênue, porque está fundamentalmente alicerçada num exercício de afetividade, que demanda emoção e cuidado consigo e com o outro. Temos verbalizado, muito, sobre as tais mudanças, no entanto, pouco temos refletido sobre as implicações destes exercícios. A reflexão sinalizada resgata a propriedade da conexão entre emoção/afetividade e cuidado buscada como desafio e possibilidade neste estudo. Compreender que ser diferente não é problema, o problema está em não sabermos o que fazer com e a partir das diferenças identificadas em nós mesmos e nos outros.

Na interface com os interlocutores teóricos, é possível destacar algumas tessituras que corroboram com os elementos trazidos no interior das categorias da pesquisa. De antemão: a organização interna das emoções refletindo/movendo o *todo* do indivíduo, bem como os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, um funcionamento similar ao de *engrenagens*: “*As reações emocionais são, antes de tudo, reações do coração e da circulação sanguínea [...]*” (VIGOTSKI, 2010, p. 139-140). Esta concepção, na sua integralidade, é central para não dissociar a afetividade da cognição e para refletir sobre estas *engrenagens* como sendo parte do indivíduo, e não algo a ser “aplicado” como solução de “problemas”.

Por conseguinte, as pesquisas mostraram desafios de ordem conceitual, tal como Palandrani (2012, p. 41) ao afirmar que: “[...] *o educador é capaz de solucionar o problema através da afetividade, sem valer-se de medidas mais sérias.*”; ou aproximações conceituais de Vigotski (2010), como destaca Costa (2012, p. 127) ao trazer que: “[...] *o sujeito que ensina não opera somente em função da afetividade (os sentimentos pelos alunos), nem somente da racionalidade (o pragmatismo quanto ao alcance de objetivos), como também, seria impossível considerar isoladamente o aluno, ora como sujeito de afetividade, ora como sujeito da aprendizagem.*”

Neste contexto é que os aportes teóricos de Freire (1996) se fazem notáveis. Não se trata, pois, de considerar somente a afetividade em prol da rigorosidade, nem mesmo desconsiderar esta que faz parte da organização interna de seres humanos:

[...] jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de ditadura reacionista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p. 74).

Tais elementos dão guarida às palavras (também provenientes de sentidos e significados) expressas na temática desta monografia: afetividade *nos* processos de ensino-aprendizagem, não afetividade *para* os processos de ensino-aprendizagem, bem como estas relações *na* e *da* alfabetização, e não *para* a alfabetização. Não é algo externo, é interno.

Valemo-nos, ainda, das discussões apresentadas nas categorias reflexivas deste estudo. A primeira categoria, abordando *emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional*, destaca que a grande mudança de postura ético/afetiva pode ser a grande inovação, expressa no ato de ouvir e ser ouvido, de refletir para reorganizar e de cuidar e ser cuidado. Isso posto, visa trocas, a interação, e não o individualismo. Pereira (2010, p. 19) respalda que: “[...] *a interação professor-aluno possibilitaria tirar o outro do silêncio, no caso, a criança, por meio de uma relação de cuidado, de escuta sensível às suas dificuldades e necessidades [...]*.” Ainda, Blandino (2016, p. 17) enaltece a dimensão que estes fazeres tomam: “[...] *aprender a ler e a escrever simboliza para o aluno uma de suas maiores conquistas na vida.*” Esses estudos vão ao encontro da organização interna das emoções, reafirmando o já afirmado em Vigotski (2010, p. 139), porque “[...] retesam, excitam, estimulam, ou inibem essas ou aquelas reações.” O que se faz e ou é feito na base educacional, por meio dos processos educativos, é que se respaldará ao longo da vida.

Outro destaque inerente à discussão na segunda categoria ocupa-se das *dificuldades de aprendizagem e a relação, emoção/afetividade/cuidado e a inovação educacional*, emergindo a relação dual: medo *versus* respeito, heterogeneidade *versus* homogeneidade. Potencialidades negligenciadas pelo destaque e evidência dos erros, dentre outras problematizações. Pereira (2010, p. 15) reitera que o “[...] *medo e o constrangimento, por não poder errar diante das respostas aprendidas nas atividades [...]*”. Em Munhoz (2014, p. 38) temos que, quanto às “[...] *brincas em relação às dificuldades dos alunos e a pressão para a finalização das tarefas a tempo [...]*” (MUNHOZ, 2014, p. 38), são indicadores a serem pensados, ante os

processos de culpabilização e laudação fortemente presentes nos cotidianos escolares e nos estudos acessados.

O terceiro eixo categorial trouxe os *afetos e cuidados com o(a) docente na alfabetização*, não culpabilizando-o(a), mas sim olhando-o(a) como sujeito a ser cuidado. Isso por compreendermos que “[...] *o sujeito docente não pode ser dissociado de sua dimensão [pessoal afetiva, acadêmica e profissional]. Acreditamos que também a culpabilização do professor poderia contribuir para gerar ainda mais negação ou distanciamento do professor em relação à própria afetividade, com consequências significativas para a prática docente [...].*” (COSTA, 2012, p. 144). Logo, reafirmando o cuidado como uma sombra (BOFF, 2013) e o princípio da ação criadora no ato de ensinar aprendendo e aprender ensinando (FREIRE, 1996), reiteramos que: o(a) docente não só afeta, mas também é afetado; não só ensina, mas também aprende; não só cuida, mas também requer ser cuidado.

O eixo categorial que articula as discussões formativas relativas às *inovações e aspectos inovadores nas práticas formativas de alfabetização/letramento* destaca que talvez as maiores inovações podem advir “[...] *de um modo novo de organizar práticas antigas [...]*” (LIMA, 2017, p. 10). Nota-se que estão configuradas em consonância com a óptica dialética (SIMIONATO; SOARES, 2014) *ação-reflexão-ação*, a qual “[...] *fundamente-se numa atuação mais crítica, contribuindo para a compreensão e transformação da realidade.*” (MILARÉ *et al.*, 2021, p. 32). É na relação dos autores inquietos consubstanciada pelos pesquisadores igualmente inquietos que essa perspectiva se revigora, quando salienta que os processos de inovação educacional estão circunscritos “[...] *na prática pedagógica, na forma de abordagem dos conteúdos e, por fim, especificamente, nas metodologias e técnicas utilizadas.*” (LIMA, 2017, p. 43), o que igualmente fundamenta o olhar da heterogeneidade, construindo situações de ensino-aprendizagem através da iminência de reflexão e da crítica permanente consubstanciada em Nóvoa e Alvim (2021).

Embora desejássemos responder a uma multiplicidade de indagações, o fizemos nas condições e temporalidades possíveis. Damos o melhor possível nesta busca por causa da importância deste exercício para o ser docente, condição básica deste curso de Licenciatura em Pedagogia. Embora tenhamos elucidado as implicações, a importância e o desafio dos conhecimentos que se fazem necessários neste processo formativo, muitas perguntas permanecem, as quais gostaríamos de compartilhar para que novos e mais profundos estudos viessem/venham a ser realizados neste e em outros níveis de ensino. Tais como: Que relações de afeto foram oficialmente assumidas pelas inovações educacionais com o propósito de dirimir a angústia gerada e alastrada na e pela pandemia, particularmente nos processos

educativos da alfabetização? Que ferramentas de diagnóstico vêm sendo pensadas, geridas e/ou implementadas para mapear e intervir os afetos decorrentes da pandemia? O que a formação docente requer para dar consistência aos estudos das concepções de modo que possam reverberar nas atitudes de cuidado? Que recursos pedagógicos podem se aproximar dessas imbricações? Que indicativos inovadores podem advir da implementação efetiva dos Três Momentos Pedagógicos⁸ (3 MPs)? O que nos dizem as outras fontes de pesquisa não acessadas, para além deste estudo?

Por fim, reiteramos que assumir afetividade/emoção/cuidado como prerrogativas indissociáveis a todo e qualquer processo de mudança e/ou de inovação traz consequências de diversas ordens. Isso implica em compromisso epistemológico com a construção do conhecimento, com empatia, acolhida, escuta atenta, respeito humano proveniente de condições sociais, culturais, éticas, políticas, religiosas e/ou de quaisquer outras condições que permitam o desenvolvimento/aprendizagem humana. Nesse contexto, a conexão entre as concepções buscadas nos processos de alfabetização/letramento facultam tanto possibilidades como desafios, estando, ambos, intimamente relacionados.

⁸ Esses podem ser acessados na íntegra através do endereço: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xienpec/anais/resumos/R2589-1.pdf>.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliriane dos Anjos da Silva. Inovações e permanências na prática pedagógica: a percepção de alfabetizadoras de porto velho sobre as influências do PROFA. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 30., 2017, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPEd, 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/inovacoes-e-permanencias-na-pratica-pedagogica-percepcao-de-alfabetizadoras-de-porto>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó, SC: Argos, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.
- BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 4 fev. 2023.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o que fazer quando não der certo. *In: COELHO, Sônia Maria (org.). Formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 85-95. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40141/1/01d16t06.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- CARDOSO, Nelson de Souza; MENDONÇA, Sueli G. de Lima. FORPIBID-RP e a politização como enfrentamento ao ensino. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 647-654, set. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/624>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- CORREIA, José. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Porto, Portugal: Edições ASA, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão Vygotskyana. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 315-328, jul./dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200010. Acesso em: 30 dez. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2021.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. *In*: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101.

LEONTIEV, Aléxis *et al.* **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo, SP: Centauro, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MILARÉ, Tathiane *et al.* (org.). **Alfabetização científica e tecnológica na Educação em Ciências**: fundamentos e práticas. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo, SP: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo, SP: UNESP, 2000.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Holos**, Natal, ano 32, v. 2, p. 357-372. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.3097>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097>. Acesso em: 20 dez. 2021.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2022.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, SP: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2010.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, analfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8961>. Acesso em: 18 abr. 2022.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – disciplinas curriculares**. Florianópolis, SC: Cogen, 1998. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158/formacao-docente-233/282-proposta-curricular-formacao-docente-ed-infantil-series-iniciais-640>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular DE Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. [s.l.]: [s.n.], 2014. Disponível em: https://nucleo1.paginas.ufsc.br/files/2014/12/Proposta_Curricular-de-Santa-Catarina.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

SASAKI, Aline Harumi; SFORNI, Marta Sueli de Faria; BELIERI, Cleder Mariano. Afetividade e cognição na Teoria Histórico-Cultural: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 32, p. 75-94, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p75-94>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10498>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

SIMIONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo. **Teoria e metodologia da pesquisa educacional: ponto de partida para o Trabalho de Conclusão de Curso**. Paraná: Unicentro, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6. ed. Campinas, SP: Cortez; Editora Unicamp, 1993. (Coleção Passando a Limpo).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo, SP: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2021.

TEIXEIRA, Claudia Maria Francisca. **Inovar é preciso**: concepções de inovação em educação. 2011. Disponível em:
http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa na educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

REFERÊNCIAS DOS ESTUDOS CATALOGADOS

- ARAÚJO, Ágnes Alves de. **Relação da afetividade professor-aluno no contexto da alfabetização**. Orientadora: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. 2014. 84 f. Trabalho Final de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/8393>. Acesso em: 21 out. 2022.
- BAIMA, Thays Lenny Mesquita. **Prática docente inovadora no início do ciclo de alfabetização**. Orientadora: Bernadete de Souza Porto. 2018. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/34265>. Acesso em: 28 out. 2022.
- BLANDINO, Juliana Ferreira. **O uso de objetos de aprendizagem como recurso de apoio às dificuldades na alfabetização**. Orientador: Silvio Henrique Fiscarelli. Coorientadora: Dirce Charara Monteiro. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141484>. Acesso em: 28 out. 2022.
- BUSS, Cristiane Leitzke. **Instrumento para identificação de *software* educativo para o ensino de matemática nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental**. Orientadora: Aline Brum Loreto. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2892>. Acesso em: 28 out. 2022.
- COSTA, Áurea Júlia de Abreu. **“Professora também sente”**: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente. Orientador: Jesus Garcia Pascual. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6813>. Acesso em: 21 out. 2022.
- GOMES, Jéssica Pereira. **A relação afetiva do professor com seus alunos no processo de alfabetização**: implicações para uma concepção integrada do sujeito que ensina. Orientadora: Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire. 2015. 87 f. Trabalho de Final de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/12793>. Acesso em: 21 out. 2022.
- GUIMARÃES, Miriam Brito. **Heterogeneidade na sala de aula**: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica. Orientador: Ulisses Ferreira de Araújo. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012014-100610/pt-br.php>. Acesso em: 28 out. 2022.

LEAL, Silvia Regina Abreu. **Integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na práxis do corpo docente**. Orientadora: Adriana Justin Cerveira Kampff. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3658>. Acesso em: 28 out. 2022.

LIMA, Amanda Barbosa Gaspar de. **O pacto nacional para alfabetização na idade certa (PNAIC) como prática inovadora de gestão de políticas públicas de educação básica: um estudo de caso**. Orientadora: Márcia Lopes Reis. 2017. 123 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP_d9580b84f56b151c74a2dcc719f9510a. Acesso em: 28 out. 2022.

LOPES, Elian Silva. **Investigando o fenômeno magnetismo com alunos do 4º ano do ensino fundamental na perspectiva da Alfabetização Científica**. Orientador: Elton Casado Fireman. 2017. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2359>. Acesso em: 28 out. 2022.

MACHADO, Yzynyia Silva Rezende. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças**. Orientadora: Maria Cristina Leandro de Paiva. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto MetrÓpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32439>. Acesso em: 28 out. 2022.

MUNHOZ, Mariana Maia. **Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública: um estudo exploratório**. Orientadora: Kayoko Yamamoto. 2014. 71 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-05032015-154303/pt-br.php>. Acesso em: 21 out. 2022.

PALANDRANI, Micheli Cristina. **A necessidade da afetividade no processo de alfabetização em crianças com déficit de atenção**. Orientadora: Katia Cardoso Campos Simonetto. 2012. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20781>. Acesso em: 21 out. 2022.

PEREIRA, Zildene Francisca. **Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras**. Orientadora: Laurinda Ramalho de Almeida. 2010. 223 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15972>. Acesso em: 21 out. 2022.

PINTO, Helen. **Um estudo da percepção das professoras sobre crianças em situação de acolhimento institucional**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/682>. Acesso em: 21 out. 2022.

RAMALHO, Pâmella Kallyanne Pinheiro; RAMALHO, Betania Leite. **A importância da relação afetiva professor e aluno, no processo de alfabetização**. 2016. 23 f. Artigo (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42621>. Acesso em: 21 out. 2022.

SILVEIRA, Felícia Regina Flôres Valle. **Alfabetização: o uso do tablet como ferramenta de aprendizagem**. Orientadora: Anelise Jantsch. 2019. 29 f. Trabalho de Conclusão (Especialização em Informática Instrumental) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197626>. Acesso em: 28 out. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Expressões de busca; tema; pesquisadores; autores subsidiários; áreas inquietas e instituições de vínculo dos pesquisadores

Expressão de busca	Ano	Tema	Pesquisadores	Autores subsidiários	Formação	Instituição
1: Afetividade “and” alfabetização Fonte: IBICT	2012	A necessidade da afetividade no processo de alfabetização em crianças com déficit de atenção	Micheli Cristina Palandrani	Emília Ferreiro; Ana Teberosky (1986). Paulo Freire (2003).	Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância	UTFPR
	2014	Relação da afetividade professor-aluno no contexto da alfabetização	Ágnes Alves de Araújo	Heloyza Dantas (1992). Emília Ferreiro (1986). Emília Ferreiro; Ana Teberosky (1986). Emília Ferreiro; Margarita Gomez Palacio (1987). Paulo Freire (2007). Maria do Rosário Longo Mortatti (2000). Angel Pino (2010). Magda Soares (2004). Lev Semenovich Vigotsky (1994, 2000). Henri Wallon (1979).	Licenciatura em Pedagogia	UnB
	2016	A importância da relação afetiva professor e aluno, no processo de alfabetização	Pâmella Kallyanne Pinheiro Ramalho Betania Leite Ramalho	Paulo Freire (2011, 1997). Jean Piaget; Pierre Greco (1974). Jean Piaget (1975). Lev Semenovich Vigotsky (1991). Henri Wallon (1975).	Licenciatura em Pedagogia	UFRN

	2015	A relação afetiva do professor com seus alunos no processo de alfabetização: implicações para uma concepção integrada do sujeito que ensina	Jéssica Pereira Gomes	Heloyza Dantas de Souza Pinto (1993) Magda Soares (2010).	Licenciatura em Pedagogia	UnB
	2010	Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras	Zildene Francisca Pereira	Heloyza Dantas (1992). Paulo Freire (1998). Henri Wallon (1975).	Doutorado em Educação: Psicologia da Educação	PUC-SP
	2012	“Professora também sente”: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente	Áurea Júlia de Abreu Costa	Theodor Adorno; Max Horkheimer (1947, 1985). Marilda Gonçalves Dias Facci (2004). Alexander Romanovich Luria (1980). Magda Soares (2003). Lev Semenovich Vigotsky (1927, 1931, 1932, 1933, 1934, 1995, 1998, 1999, 2001, 2004, 2005, 2007). Henri Wallon (1934, 1941, 1995, 2005).	Mestrado em Psicologia	UFC
	2016	Um estudo da percepção das professoras sobre crianças em situação de acolhimento institucional	Helen Pinto	Paulo Freire (1996, 2008) José Carlos Libâneo (2010). Antônio Nóvoa (1995; 2009). Dermeval Saviani (2009).	Mestrado em Educação	UNILASALLE
	2014	Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública: um estudo exploratório	Mariana Maia Munhoz	Sigmund Freud (1912-1969).	Mestrado em Psicologia	USP
2: Alfabetização “and” inovação educacional Fonte: IBICT	2018	Prática docente inovadora no início do ciclo de alfabetização	Thays Lenny Mesquita Baima	Emília Ferreiro; Ana Teberosky (1999). Paulo Freire (1988; 2001). Antonio Gramsci (1992). Demerval Saviani (2011). Magda Soares (1998; 2004; 2010). Lev Semenovich Vigotsky (1996, 1998).	Licenciatura em Pedagogia	UFC

	2019	Alfabetização: o uso do tablet como ferramenta de aprendizagem	Felícia Regina Flôres Valle Silveira	Emília Ferreiro; Ana Teberosky (1991). Paulo Freire (1996). Magda Soares (1998).	Especialização em Informática Instrumental	UFRGS
	2020	Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças	Yznya Silva Rezende Machado	Mikhail Bakhtin (2011). Magda Soares (2005).	Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais	UFRN
	2016	O uso de objetos de aprendizagem como recurso de apoio às dificuldades na alfabetização	Juliana Ferreira Blandino	George Libman Engel (2000). Emilia Ferreiro (2001). Emília Ferreiro; Ana Teberosky (1986). Maria do Rosário Longo Mortatti (2004). Magda Soares (2003, 2004, 2007, 2014).	Mestrado em Educação Escolar	UNESP
	2017	Investigando o fenômeno magnetismo com alunos do 4º ano do ensino fundamental na perspectiva da Alfabetização Científica	Elian Silva Lopes	Décio Auler; Demetrio Delizoicov (2001). Anna Maria Pessoa de Carvalho (1999, 2013). Anna Maria Pessoa de Carvalho; Lúcia Helena Sasseron (2015). Demetrio Delizoicov; José André Angotti (1990, 2001, 2002). Paulo Freire (1987). Leonir Lorenzetti; Demetrio Delizoicov (2001). Jean Piaget (1974, 1976). Lúcia Helena Sasseron; Anna Maria Pessoa de Carvalho (2011). Demerval Saviani (2008). Magda Soares (2011). Lev Semenovich Vigotsky (1984).	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	UFAL
	2017	O pacto nacional para alfabetização na idade certa (PNAIC) como prática inovadora de gestão de políticas públicas de educação básica: um estudo de caso	Amanda Barbosa Gaspar de Lima	Paulo Freire (2001). João Wanderley Geraldi (1985). Antônio Nóvoa (1999). Vitor Henrique Paro (2010). Maria Helena Souza Patto (1999). José Gimeno Sacristán (2001). Demerval Saviani (1995).	Licenciatura em Pedagogia	UNESP
	2016	Instrumento para identificação de <i>software</i> educativo para o ensino de matemática nos 3º, 4º	Cristiane Leitzke Buss	Paulo Freire (2002). José Gimeno Sacristán (2000).	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	UFPEL

		e 5º anos do ensino fundamental				
	2014	Integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na práxis do corpo docente	Silvia Regina Abreu Leal	Pierre Lévy (1999). André Lemos (2004).	Mestrado em Gestão Educacional	UNISINOS
3: Cuidado “and” alfabetização Fonte: IBICT	2013	Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica	Miriam Brito Guimarães	Bernardete Gatti; Eduardo Sá Barreto (2009). Bernardete Gatti (2010). António Nóvoa (1997). Teresa Cristina Rego (1998).	Mestrado em Psicologia e Educação	USP

Fonte: Elaborado pela autora (2023).