

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS

UNIVERSITY EXTENSION IN THE TRAINING OF LITERACY TEACHERS: PEDAGOGICAL ALTERNATIVES FOR LITERACY MEDIATED BY TECHNOLOGIES

Luciene Cerdas

Universidade Federal do Rio de Janeiro
lucienecerdas@gmail.com

RESUMO

Objetiva-se discutir o potencial da extensão na formação de alfabetizadores comprometidos com os princípios de uma alfabetização em perspectiva discursiva. Parte-se da análise dos materiais e relatos produzidos pelos extensionistas do projeto *Parceria escola e universidade na alfabetização das crianças e na formação inicial de alfabetizadores* sobre suas vivências em classes de alfabetização, na parceria com professores de escolas públicas, entre 2020 e 2021. As propostas didáticas mediadas pela tecnologia, construídas por professores e extensionistas como alternativas pedagógicas no ensino remoto, garantiram a) A escuta atenta de crianças produtoras de discurso; b) a escrita como prática discursiva (posição de autoria); e c) a interatividade dos jogos como potencializadora da alfabetização.

Palavras-chave: extensão universitária. alfabetização. formação docente. tecnologias de informação

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the potential of university extension in the training of teachers committed to the principles of literacy in a discursive perspective. It starts with the analysis of the materials and reports produced by the project students *School and university partnership in children's literacy and initial training of literacy teachers* about their experiences in literacy classes, in partnership with public school teachers, between 2020 and 2021. The didactic proposals mediated by technology, constructed by teachers and students as pedagogical alternatives in remote teaching, they ensured a) Attentive listening to speech-producing children; b) writing as a discursive practice (position of authorship); and c) the interactivity of games as a potential for literacy.

Keywords: university extension. literacy. teacher training. information technologies

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir o potencial da extensão universitária na formação de alfabetizadores comprometidos com os princípios de uma prática pedagógica que valoriza a oralidade, a escuta atenta das crianças, a autoria em suas produções, e que dialoga com a realidade das crianças, suas emergências, singularidades e necessidades. Essa discussão se dá a partir da análise dos materiais e relatos produzidos pelos extensionistas do projeto *Parceria escola e universidade na alfabetização das crianças e na formação inicial de alfabetizadores*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenado por mim, sobre suas vivências em classes de alfabetização, na parceria com professores de escolas públicas.

O projeto vem atender a demanda da resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a extensão na educação superior brasileira. A resolução destaca no seu artigo 4º “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.” E em seu Art. 6º aponta a concepção e a prática da extensão, dentre as quais destacamos:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

[...]

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena.

Fortalece-se a tríade ensino, pesquisa e extensão na formação docente na universidade, sendo a extensão “[...] mediadora do processo dialético de teoria/prática, bem como uma via interdisciplinar e interprofissional de formação, além de indissociável da pesquisa e do ensino e marcada por uma relação transformadora entre universidade e sociedade por meio de vivências coletivas e contingentes [...]” (RODRIGUES; CRUZ, 2021, p. 170).

Embora fale desse lugar de coordenação, minha expectativa é a de resgatar a vivência dos estudantes, extensionistas do projeto, que empreenderam suas atividades de extensão em escolas públicas em classes de alfabetização no Ensino Fundamental (EF) durante o período de ensino remoto entre 2020 e 2021.

Primeiramente, é preciso esclarecer que esse projeto, desde 2017, estabelece parcerias com escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, contribuindo tanto para a alfabetização das crianças como para a formação inicial de estudantes, prioritariamente do curso de Pedagogia, embora seja aberto a todos os cursos da universidade. E possibilita a esses estudantes experimentar os cotidianos das escolas públicas, e suas vicissitudes, e construir suas percepções e saberes em relação às práticas pedagógicas e à mediação que se realiza no espaçotempo da sala de aula. Os extensionistas permanecem nas escolas parceiras por um período mínimo de um ano sob a supervisão dos professores regentes, membros colaboradores no desenvolvimento do projeto.

Entre 2017 e o início de 2020, o projeto contava com a parceria de duas escolas municipais, no entanto, com a chegada da Covid-19 e o fechamento das escolas, as dificuldades impostas às escolas do município nos impediram de continuar o trabalho presencial. Nesse momento, o que foi

produzido foram materiais audiovisuais disponibilizados aos professores por meio de uma página no Instagram¹ e um canal do YouTube², ambos criados por seis extensionistas com vídeos de contação de histórias e tutoriais e registros de outras vivências. Experiência que resultou na produção de artigo em periódico (AMORIM, CERDAS, 2021)³ e na apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Apesar disso, o uso desses materiais pelos professores foi limitado por questões já evidenciadas em outros estudos (MACEDO, 2022; CERDAS, 2022; UNDIME, 2021) como a falta de acesso à Internet e aos equipamentos pelas crianças e suas famílias.

No segundo semestre de 2020, no entanto, conseguimos uma nova parceria com um colégio federal de referência, o que garantiu a sobrevivência do projeto na pandemia, pelo engajamento dos professores e a possibilidade de desenvolvimento da extensão no contexto do ensino remoto nos meses finais de 2020 e durante todo ano de 2021. Cabe dizer que ainda mantemos a parceria com esse colégio, contando, no final de 2022, com a participação de dez estudantes, distribuídas em turmas de 1º a 3º ano do EF, envolvendo nove professoras regentes. O projeto também tem sido contemplado pelo programa de bolsas de extensão da UFRJ, infelizmente, em número bem menor que o de extensionistas. Em muitos casos, esses acabam deixando as atividades da extensão para fazer estágios remunerados ou assumir trabalhos com vínculo empregatício.

Neste texto, o recorte temporal é o período de 2020 e 2021, no qual os extensionistas atuaram no ensino remoto, levando em conta a singularidade do momento vivido e a mediação das tecnologias. Foram analisados os relatos e materiais produzidos pelos estudantes em um período caracterizado por múltiplos desafios no encaminhamento do processo de alfabetização.

Como docente da disciplina de Alfabetização e Letramento⁴ no curso de Pedagogia, não tenho dúvidas que esse processo desperta grande expectativa entre os estudantes, que apontam seus receios e ansiedades em relação ao encaminhamento metodológico. Isso se reflete na escolha pelo projeto. Ao solicitarem a vaga, os estudantes preenchem um formulário explicando o porquê dessa opção, e deixam entrever em suas falas que os estudos teóricos não são suficientes para dar conta de suas demandas formativas, e anseiam pelas experiências práticas na escola, como se pode notar nos registros⁵ a seguir. “[...] gostaria de ter a oportunidade de ver como todos os textos que li e não consegui visualizar se encaixariam na experiência prática da Alfabetização.” (BIANCA). “[...] após a disciplina de Alfabetização e Letramento, tenho me interessado com a área de alfabetização e considero que essa extensão irá me proporcionar uma experiência de grande aprendizado.” (LUANA) “Acredito que participar do projeto de extensão irá favorecer a articulação entre o conhecimento teórico e as ações docentes vivenciadas no dia a dia com uma turma de alfabetização.” (THAÍS)

Nessa expectativa, buscam oportunidades de se inserir na escola pública no acompanhamento das professoras regentes experientes e na vivência com as crianças no EF, no sentido de também contribuir. Como justificaram outros extensionistas: “[...] gostaria de ter a experiência de aprender sobre alfabetização no chão da sala de aula da educação pública, assim como contribuir com as docentes como extensionista.” (MARCELA). “[busca] Uma aproximação com a escola, onde se pode trabalhar junto com o professor dentro de sala de aula, ajudando no processo de ensino-aprendizagem do aluno.” (ANDRESSA); “Espero aprender muito com essa experiência de acompanhar as crianças

1 https://instagram.com/extensaouniescola?igshid=OGQ5ZDc2ODk2ZA%3D%3D&utm_source=qr

2 <https://www.youtube.com/c/ProjetoParceriaEscolaeUniversidade>

3 Neste artigo, trazemos uma análise mais detalhada da experiência de criação do canal no YouTube e de produção de materiais audiovisuais para alfabetização

4 A disciplina Alfabetização e Letramento é ofertada no 5º período do curso, com carga horária de 60 horas. É a única obrigatória no curso, que também oferece uma disciplina optativa, Alfabetização e Letramento II, com 45 horas.

5 Os estudantes são identificados por nomes fictícios para garantir seu anonimato.

durante o processo de alfabetização e acredito que posso contribuir com esse processo.” (EMÍLIA); “[...] eu sempre apresentei interesse na área de alfabetização e acho que pela extensão ser feita em um ambiente escolar se torna mais especial, visto que temos uma troca pedagógica com as crianças e os professores.” (PAOLA).

Atender a essas demandas, e contribuir na formação desses futuros docentes, de modo que estejam mais preparados para alfabetizar é uma das principais ambições do projeto. Além das idas frequentes à escola, os estudantes também participam de reuniões semanais de socialização das experiências, planejamento de ações e estudos de textos que garantem diálogos com autores que embasam nossas perspectivas de alfabetização.

Busca-se uma experiência reflexiva dos estudantes na vivência da prática e na elaboração de conhecimentos potencialmente importantes no desenvolvimento do processo de alfabetização e na formação do alfabetizador. Essa reflexão, por sua vez, tem possibilitado aos estudantes a participação em eventos científicos na área da educação na divulgação dessas experiências, estabelecendo clara interface com atividades de pesquisa e escrita acadêmica. Incluem-se aqui as monografias de ex extensionistas que se voltam ao estudo da alfabetização a partir da análise suas experiências.

Experiências que contemplam materiais e relatos produzidos ao longo de 2020 e 2021, incluindo apresentações em *slides*, relatos reflexivos, murais no *Padlet*⁶ artigos de periódicos e de anais de eventos. Considerando a grande quantidade de materiais inventariados, neste texto contemplamos prioritariamente as propostas didáticas produzidas por sete extensionistas para a alfabetização a partir do uso das tecnologias digitais em contexto remoto e as considerações dos estudantes sobre esse processo.

Cabe esclarecer que, em meio às perdas inevitáveis do ensino remoto, as propostas didáticas, os materiais e os recursos didáticos utilizados pelos extensionistas foram construídos a partir das demandas das crianças e das professoras, envolvendo em uma perspectiva integradora a oralidade, a leitura, a escrita e a análise dos aspectos linguísticos da alfabetização, tendo como princípios e fundamentos: a) A escuta atenta de crianças produtoras de discurso; b) a escrita como prática discursiva (posição de autoria); e c) a interatividade dos jogos como potencializadora da alfabetização. Em sua apresentação, trazemos a reflexão dos estudantes sobre suas experiências no projeto.

Esta pesquisa contribui, assim, para uma análise do trabalho realizado durante o ensino remoto, unindo a pesquisa e a extensão no esforço de compreensão e busca de alternativas para a alfabetização das crianças em uma perspectiva discursiva.

1. Alfabetização em perspectiva discursiva: princípios da construção de alternativas pedagógicas

As propostas didáticas no momento de fechamento das escolas por conta da pandemia foram construídas pelas professoras e estudantes do projeto para o trabalho em contexto remoto na alfabetização de crianças que iniciavam remotamente o EF. As especificidades dessa situação impuseram grandes desafios, entre eles, a produção de conteúdos digitais a partir de princípios de uma alfabetização que se quer discursiva, dos quais não abrimos mão.

Entre esses princípios está a perspectiva de linguagem como interação social e a concepção de alfabetização como ensino da língua escrita, cujo aprendizado não se dá no domínio de um código acabado e a ser decifrado. A língua escrita contempla a inserção dos sujeitos em práticas culturais de

6 Link: <https://padlet.com/cyntismael/material-extens-o-e-cpii-zwy4fzst69esn2dn>

leitura e escrita, o que amplia suas formas de interação com o mundo e com o outro. Na perspectiva freiriana, essas práticas modificam nossa leitura anterior de mundo, sendo, portanto, um direito de cada um dos sujeitos sociais.

Essa perspectiva de uma alfabetização como um processo discursivo, ancorada nos princípios bakhtianos de linguagem, e vigostskianos de desenvolvimento, tem sido norteadora de autores brasileiros, tais como Smolka (2012), Goulart (2019), Colello (2021a; 2021b), Geraldi (2021) que trazem para a cena desse debate o contexto das práticas de ensino. Estudos que propõem o exercício da compreensão e da interpretação e escrita de textos no ensino aprendizagem da língua escrita, a partir de uma didática em que o texto é o ponto de partida, retomando a máxima de que o aluno aprende ler e a escrever lendo e escrevendo.

Apesar de publicado nos anos de 1980, o texto de Smolka sobre a criança na fase inicial de escrita se atualiza quando se verifica na prática a permanência de métodos sintéticos que fazem a entrada na escrita pelo domínio do alfabeto, por meio de “[...] palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura.” (SMOLKA, 2012, p. 95, destaque da autora). O que se intensificou, com a proposta recente de uso do método fônico pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019.

Ao contrário dessas tendências que primam pelo uso de métodos sintéticos, o discurso materializado na fala e na escrita das crianças é o foco da alfabetização na perspectiva discursiva, pois, ao assumir a teoria bakhtiniana, compreende-se que os enunciados são dialógicos, ou seja, exigem uma resposta, porque construídos tendo em vista um interlocutor. E é nessa relação como o outro que o sujeito sai “[...] de uma condição puramente orgânica (ou animal) para verdadeiramente se humanizar: conhecer o mundo, aprender conteúdos, assimilar valores, partilhar ideias e incorporar crenças.” (COLELLO, 2021a, p. 20). É preciso que a escola não limite as possibilidades de escritura ou os “[...] espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas.” (SMOLKA, 2012, p. 105-106).

Outro aspecto a ser considerado na organização das propostas didáticas para a alfabetização é que se trabalhem diferentes gêneros discursivos em situações concretas de sua produção, resgatando as enunciações das crianças nas situações de interação (GOULART, 2019). Enfatiza-se menos a aprendizagem das características formais desses gêneros e mais o seu uso nas relações e interações discursivas. Assim, “Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. (SMOLKA, 2012, p.60).

Além disso, as propostas didáticas de produção textual são construídas no projeto tendo como referência os estudos de Vigotski sobre o sentido da criação literária infantil que, segundo ele, não está na busca de formação do futuro escritor. Seu sentido está no fato de permitir à criança uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, fornecendo uma nova e permanente direção para a sua fantasia; “[...] seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana - esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano” (VIGOTSKI, 2018, p.95).

O impacto transformador da aquisição da escrita configura-se por três dimensões, apresentadas por Colello (2021a), a serem consideradas no trabalho pedagógico: a linguística, a interpessoal, e a política. A dimensão linguística envolve a incorporação de instrumentos auxiliares do pensamento, entre eles ler, interpretar e reconstruir significados, o que contribui para que o sujeito possa ter uma participação ativa na vida social, agindo e interagindo com significações e conhecimentos sistematizados.

A dimensão interpessoal, por sua vez, inclui além dessa participação nas atividades sociais letradas, a reconfiguração da posição do sujeito na sociedade pelos modos como se torna capaz de usufruir das práticas de leitura e escrita. A dimensão política da alfabetização, relacionada às anteriores, permite ao sujeito modificar sua relação com o mundo a partir de novos olhares, e novas possibilidades de ação e recriação da realidade.

No projeto de extensão essas dimensões se articulam nos estudos realizados e nas propostas de alfabetização, a partir de situações de ensino que valorizam as falas das crianças, e os modos como elas interagem consigo mesmas e com os outros, colocando-se no mundo como sujeitos na construção de uma sociedade mais justa.

É interessante destacar também que a prática impõe conhecer cada uma das crianças, que como sujeitos sócio-históricos têm suas especificidades, dificuldades e histórias de vida que marcam sua presença na escola. Os ritmos individuais de aprendizagem na alfabetização, que não se limitam àqueles relacionados às hipóteses das escritas infantis, apontadas por Ferreiro e Teberosky (1999), em sua psicogênese da língua escrita, resultam em estratégias e procedimentos de ensino diferenciados de acordo com a avaliação que o docente faz a partir da mediação qualificada que realiza cotidianamente em sala de aula. No entanto, esse acompanhamento individualizado, estratégia comum das professoras nas suas práticas de alfabetização, tendo em vista atender a heterogeneidade das crianças, foi, certamente, uma das perdas mais significativas do ensino remoto com prejuízos ao encaminhamento do processo, apesar dos esforços de muitos docentes.

Como garantir em um contexto de ensino remoto que a alfabetização seja um “[...] espaço-tempo de ampliação da leitura do mundo pelo aprofundamento tanto do conhecimento linguístico quanto dos modos de dizer e ler o mundo [...]” (GOULART, 2019, p.15)? Esses desafios perpassaram o projeto nos anos de 2020 e 2021 de forma singular, exigindo de todos os envolvidos um processo de pesquisa, reflexão e aprendizagem no uso das tecnologias. Um tempo recente de “[...] imposição de: novas formas de relação pessoal, práticas inéditas de interação, condições diferenciadas de aprendizagem e, sobretudo, uma estrutura até então impensável de funcionamento escolar.” (COLELLO, 2021b, p. 4), em que a tecnologia é único meio de garantir a continuidade da educação.

Lembra-nos Soares (2020), em entrevista cedida a Emy Lobo, do canal Futura, que:

[...] a interação alfabetizador-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar.

De fato, “A escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar.” (GATTI, 2020, p. 34).

Assim, o ineditismo dessa situação acendeu um sinal de alerta em relação à alfabetização, pois as crianças que iniciavam esse processo tiveram pouco contato com o cotidiano das relações com os pares, com as professoras e com os objetos de conhecimento próprios do 1º ano escolar até o fechamento das escolas em março de 2020. Importante lembrar esse fato, pois muitas vezes a entrada no EF constitui uma ruptura muito significativa com as vivências próprias da educação infantil, exigindo adaptações que podem ser fontes de ansiedade para as crianças. Para elas, esse ingresso se deu de forma remota, por meio de encontros online e atividades offline em plataformas específicas, e algum material impresso, descaracterizando esse momento singular da vida escolar que é a aprendizagem sistemática da língua escrita.

2. A parceria escola e universidade na construção das alternativas pedagógicas mediadas pela tecnologia

Para falar das vivências dos extensionistas no projeto durante a pandemia, partimos da perspectiva de que a experiência é um gatilho para a investigação, trazendo o conceito de Contreras (2016, p. 20) de que “La experiencia, entendida como aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsiones, como lo que no puede dejarse pasar por alto; aquello que requiere pararnos y pensar.”. Esse pensar, por sua vez, é, “*Pensar con*” a prática, ou pensar “a partir de ella”, de tal modo que se torne um “[...] saber encarnado, que involucra a todo mi ser.” (CONTRE-RAS, 2016, p.21).

E a escrita dessas experiências da prática ganha significativa relevância na medida em que o sujeito aborda os fenômenos vividos dando-lhes valor e significado, buscando aclarar suas próprias ideias sobre pensamentos, sentimentos e vivências a partir da narração de fatos, levando em conta os contextos em que acontecem (ZABALZA, 2004). Destaca Zabalza que, ao escrever, o indivíduo expressa vivências e emoções, reconstruindo sua experiência, o que possibilita certo distanciamento e análise.

Dessa forma, como parte das ações do projeto de extensão, a escrita atende a expectativa de formação de futuros professores alfabetizadores que sejam capazes de pensar sobre e a partir de suas práticas, “com elas” construindo saberes pautados no vivido e nas questões que essa experiência suscita.

É dessas escritas que parto neste texto ao retomar os relatos reflexivos dos extensionistas sobre suas vivências no projeto. A análise desses materiais que fazem parte do acervo do projeto evidencia a construção de práticas que, ao articularem a oralidade, a leitura e a escrita, e a análise dos aspectos linguísticos da alfabetização têm como seus fundamentos: a) A escuta atenta de crianças produtoras de discurso; b) a escrita como prática discursiva (posição de autoria); e c) a interatividade dos jogos como potencializadora da alfabetização.

É oportuno esclarecer que, na apresentação que se segue, as extensionistas serão identificadas por nomes fictícios, garantindo seu anonimato.

a) A escuta atenta de crianças produtoras de discursos

Levando em conta os eixos norteadores das práticas de alfabetização, a saber: I) a oralidade, leitura, escrita; II as funcionalidades da escrita; e III) os aspectos linguísticos da alfabetização (PICCOLI; CAMINI, 2012), enfatizamos nessa categoria a necessidade das crianças participarem de atividades orais e escritas a partir da criação de situações significativas de uso da língua, de modo que possibilitem ao sujeito colocar-se como autor de seus discursos, em uma perspectiva de alfabetização que “[...] incide sobre a formação do sujeito autor e intérprete, visando o aprofundamento do aluno no universo letrado e a sua efetiva participação na cultura do escrito.” (COLELLO, 2021b, p. 9).

No contexto do projeto, a necessidade de usar as tecnologias implicou em pensar alternativas para manter rotinas já estabelecidas no presencial consideradas pelas professoras como importantes no trabalho de alfabetização, tais como calendário, leitura, correção da tarefa de casa, chamada. De fato, como diz a extensionista Daniele, as professoras tiveram “[...] que “dar um jeito” e “ajustar a saia” para que tudo ocorresse como o planejado.”. Esse “dar um jeito”, no entanto, longe de ser algo improvisado e acidental, nasce do planejamento responsável das melhores formas de fazer, seja no ensino dos conteúdos como na criação de formas de estabelecer contato afetivo com as crianças.

Uma dessas estratégias que permaneceu é a leitura e contação de histórias, feita pelas professoras por meio do recurso de compartilhamento de tela das imagens do livro, ou da câmera do computador, como uma oportunidade para as crianças manifestarem sua compreensão e percepção sobre diferentes temas e interagir com os colegas e professoras, apesar dos limites da tecnologia. Segundo o relato da extensionista Alicia, “A leitura de histórias se faz bastante presente na rotina dos alunos e eles demonstram gostar de ouvi-las, sejam contadas através de vídeos, pela professora, por mim e por seus colegas, além de eles também contarem.”.

Outra proposta feita para o trabalho com a leitura foi o “Clube da Leitura”, que como descreve Daniele consistia em “[...] uma “roleta da sorte” que sorteia a criança que irá ler o livro, se ela aceitar, ela traz uma história contada por ela mesmo, e as outras crianças opinam sobre a leitura e a história do livro.”. Uma prática que se manteve durante todo período remoto.

A literatura também possibilitou que nessa interação temáticas diversas, como o racismo, pudessem ser exploradas. Um exemplo dessa situação foi o trabalho com o livro “A cor de Coraline”, de Alexandre Rampazo, que movimentou um debate sobre a ideia de que há um único tom de pele. A extensionista Mariana traz um relato sobre o potencial dessa interação em que “[...] por meio da própria conversa, um aluno conseguiu convencer os colegas que aquela representação não era única e que realmente existiam diversas cores de pele.”. Temática semelhante, relatada por ela, foi abordada em outro momento tendo como disparador do debate o livro de Otávio Junior, “Da minha janela” que explora as vivências nas favelas do Rio de Janeiro, e com o qual algumas crianças se identificaram por também habitarem esses espaços.

A escuta atenta das crianças, como norteadora das ações docentes, ganha outro sentido no momento da pandemia, diante da impossibilidade da presença. Uma estratégia que a extensionista Daniele descreve é que no início da aula, era feita “[...] uma “roda de conversa” e ali crianças contavam novidades ou qualquer coisa que quisessem e ficassem à vontade. Lembro-me de alguns momentos com crianças chorando e contando coisas pessoais.”. Camile também traz essa sensibilidade do professor de abrir espaços para as trocas:

[...] para permitir que os alunos trocassem entre si e criassem laços, visto que no remoto a interação com os amigos é mais difícil. Houve momentos em que eles contaram piadas, falavam palavras que conheciam em outras línguas, uma menina tocou berimbau, mostraram brinquedos ou outras coisas que queriam para turma, entre outros momentos.

Sara também relata uma situação semelhante de criação da “Hora da partilha”, que consistia em um intervalo de dez minutos para que as crianças “[...] pudessem compartilhar curiosidades e livros, para que o estímulo a leitura fosse feito de forma prazerosa e lúdica.”

Essas situações organizadas no contexto remoto são estratégias que corroboram a ideia da alfabetização em perspectiva discursiva, tendo como pressuposto que é no centro dessas diferentes estratégias, “No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, [que] a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.” (SMOLKA, 2012, p .60).

Esses momentos de interação também foram incentivados a partir da organização de festas e eventos virtuais relatados pelas extensionistas, como a Festa Julina, na turma da Camile, ou a festa de final de ano, na sala da Daniele. Júlia também relata a realização do Recreio Monstruoso, da Festa do Saci, do Show de Talentos, “[...] que agitaram os estu-

dantes e que renderam muitas atividades posteriores como a escrita de cartas coletivas em que a turma contava os acontecimentos de cada evento.”

O distanciamento imposto pela Covid-19 pode, desse modo, ser minimizado pela construção conjunta dos professores e extensionistas dessas formas alternativas de interação e interlocução no espaço virtual da sala de aula, não só por meio dos recursos presentes nas próprias plataformas, mas organizando outras estratégias de mobilização das crianças para as atividades de ensino aprendizagem, como as festas, os momentos de partilha e conversa, a partir da escuta atenta de um sujeito produtor de enunciados dialógicos, situados social e historicamente e que precisam ser valorizados na escola.

b) A escrita como prática discursiva (posição de autoria)

A concepção de escrita como prática discursiva orientou a organização das atividades que reunimos como sendo as que, mediadas pela tecnologia, garantiram às crianças a possibilidade de autoria de seus enunciados, que dizem sobre si, o outro e o mundo. Autoria, que, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, implica trabalhar uma linguagem permanecendo fora dela, e assumir uma voz social, de modo a consumir o herói e seu mundo. O autor deve “[...] torna-se *outro* em relação a si mesmo, olhar a para si mesmo com os olhos do outro.” (BAKHTIN, 2018, p.13)

Busca-se despertar na criança a criação literária, de modo a tocar sua imaginação e sentimentos na elaboração de uma linguagem literária própria. (VIGOTSKI, 2018). As atividades propostas pelas professoras e extensionistas buscaram atender a essa perspectiva de Vigotski (2018, p.66) de “Estimular a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e inquietante que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior”.

Uma das propostas realizadas foi a produção de um livro coletivo virtual chamado “Este livro está cheio de fantásticos seres da imaginação” (Figura 1), em que, de acordo com o relato da extensionista Júlia, os alunos falavam sobre seus personagens fantásticos, criados por eles a partir de atividades anteriores em que se trabalhou o universo fantasioso da literatura.

Figura 1: páginas do livro coletivo “Seres da imaginação”



Fonte: Acervo do projeto

A língua escrita estabelece, desse modo, um sentido de coletividade ao grupo, a partir da expressão de cada criança que se vê ali como autora do texto. Essa língua que “[...] vive e se forma no plano histórico [...] na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220).

Escrever é um gesto próprio que implica sujeitos do discurso e a presença de um interlocutor para quem se produz sentidos ao responder questões sobre o que dizer, para quem e como dizer (PICCOLI; CAMINI, 2012). O trabalho com a escrita no projeto se orientou pela criação de situações reais de uso da escrita, motivando os alunos para as experiências da cultura letrada. Isso porque a língua surge no seu emprego vivo em um enunciado concreto, ou seja “[...] a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219). E as práticas não escapam da “[...] necessidade de analisar o contexto, de pensar a alfabetização (ou o desenvolvimento/ensino/aquisição da escrita) em termos de interação e interlocução” (SMOLKA, 2012, p. 29).

Nesse entendimento, em outra situação relatada pela extensionistas Deise, a autoria também é preservada, embora o texto final seja uma construção coletiva da turma. Partindo das memórias dos alunos ou de objetos que tinha em casa e que remetiam as suas férias no período de isolamento social, as crianças convidadas a escrever um texto sobre o significado afetivo desse período. Essas escritas são fotografadas e enviadas pelas crianças e então esse material é reunido para a produção do livro “As memórias das férias escolares da turma” (Figura 2), com a intervenção das extensionistas. Como explica Deise “Com base nos relatos escritos pela turma em seus próprios cadernos individuais, fiz um processo de reescrita para, junto a criação de um design e ilustrações a partir do Canva, originar o livro.”

Figura 2 – Páginas do livro “As memórias das férias escolares da turma



Fonte: Acervo do projeto

Com as histórias presentes no livro, tendo cada aluno sua página ilustrada, o material foi recebido pela turma como uma grande e positiva surpresa, servindo, também, para trabalhar e exercer o processo de leitura durante um dos encontros síncronos, no qual ele foi oficialmente lançado — uma vez que as crianças já tinham o conhecimento de que um livro da turma estava em produção. (DEISE).

Diversas outras atividades foram realizadas envolvendo a escrita, foi o caso da proposta de criação do livro “O Mundo seria mais legal...” (Figura 3), uma releitura em que cada criança expressou seus desejos sobre o que desejavam para o mundo. A partir da escrita das crianças, que foi fotografada e enviada por elas, as extensionistas fizeram a transposição dos textos usando recursos digitais. Essa foi uma produção muito significativa para as professoras e extensionistas aguçarem o imaginário das crianças a partir do sentido afetivo dessa escrita em um momento tão singular de nossa existência que foi a pandemia.

Figura 3: Páginas do livro “O Mundo seria mais legal...”



Fonte: Acervo do projeto

As crianças também produziram um livro, no qual criaram uma brincadeira a partir do trabalho com aliterações, o livro “Gatos na Grama” (Figura 4), cuja proposta era criar frases marcadas por aliteração, usando nome de animais, como se vê abaixo:

Figura 4 – páginas do livro “Gatos na Grama”



Fonte: Acervo do projeto

O trabalho com as aliterações contribui para que as crianças em processo de alfabetização desenvolvam suas habilidades de reconhecer e produzir fonemas semelhantes repetidos no início das palavras em frases ou versos (PICCOLI e CAMINI, 2012). No caso dessa atividade, diferente das práticas mecânicas de ensino do sistema de escrita, buscou-se criar sentidos na produção dessas frases, na medida em que sua funcionalidade está na produção de um livro. Essa atribuição de sentido e contextualização mobiliza as crianças para a reflexão dos aspectos linguísticos da alfabetização, explorando nesse caso o desenvolvimento da consciência fonológica a partir da tríade “[...] descobrir, usar e aprender a língua”. (COLELLO, 2021b, p. 10).

Apesar das limitações do ensino remoto, as crianças puderam criar esses textos, e tantos outros, nas várias atividades em que foram envolvidas, por exemplo, ao serem convidadas a escrever cartas e relatos das suas vivências nas festas e eventos virtuais que movimentavam a todos em uma experiência compartilhada, como relatou Júlia. Ou no trabalho com as Olimpíadas, a “viagem” ao Japão, o estudo dos heróis dos quadrinhos, entre outras situações relatadas pelas extensionistas e que foram exploradas nas turmas pelas professoras.

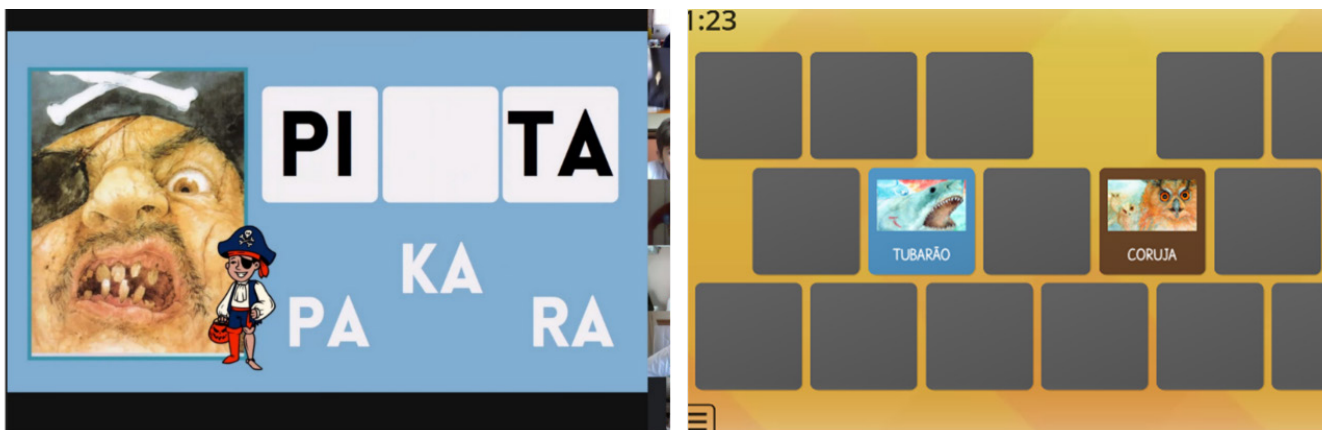
c) A interatividade dos jogos como potencializadora da alfabetização.

Os jogos se constituíram como grandes aliados da alfabetização das crianças durante a realização do projeto no contexto remoto e a participação das extensionistas foi bastante importante na produção desses materiais, pois manejavam com facilidade as tecnologias e as suas linguagens. Lembrando Oliveira e Passos (2013, p. 55), os jogos contribuem para “[...] estimular a atenção, a memória, a imaginação, a concentração; [...] desenvolver no aluno a autonomia e a capacidade para resolver problemas de maneira prazerosa, como participante ativo do seu processo de aprendizagem.”.

A partir da análise do material produzido pelas extensionistas, reunimos aqui alguns desses jogos - que foram muitos -, criados a partir da articulação com os conteúdos trabalhados, tendo a interatividade como um princípio potencializador das aprendizagens.

Associando o jogo à leitura do livro “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce, as extensionistas criaram jogos, envolvendo a identificação de sílabas nas palavras e um jogo da memória de pareamento imagem-escrita, ambos usando os nomes dos personagens da história, como mostra a imagem abaixo (Figura 5):

Figura 5: Jogos criados a partir da história “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”.



Fonte: Acervo do projeto

Júlia relata uma outra proposta didática organizada com base na leitura do livro “Tampinha”, de Angela Lago, uma gincana envolvendo o personagem Tampinha e sua viagem para encontrar a flor da árvore do Curupira. Júlia explica que os jogos organizados (Figura 6) na gincana traziam “[...] diferentes fases com desafios que buscavam trabalhar a matemática e a língua portuguesa propondo tarefas que desenvolvessem os mais variados estágios de alfabetização que a turma apresentava.”

Figura 6: Gincana a partir do livro “Tampinha”



Fonte: Acervo do projeto

Em uma proposta semelhante, as professoras e extensionistas criaram jogos e atividades para a construção da “A casa do medo” (Figura 7), a partir da temática do livro “Quem tem medo de monstro” de Ruth Rocha, lido por uma criança da turma. Novamente aqui, os desafios envolveram conteúdos de matemática e língua portuguesa.

Figura 7 – A casa do medo



Fonte: Acervo do projeto

Todas essas propostas e atividades foram elaboradas com o uso de plataformas e sites que possibilitavam a edição de conteúdos de diferentes naturezas. No entanto, todos os jogos constituem criações das estudantes, desde seu planejamento, elaboração e uso com as crianças.

Alicia também relata uma outra situação que foi realizada com as crianças envolvendo jogos na simulação de uma pescaria. Explica ela que as crianças, “[...] uma de cada vez escolhiam uma carta que continha um desenho de um peixe e um número. Após a escolha, a professora virava a carta e a criança lia o desafio [como contar piada, cantar uma música, achar um objeto na casa, realizar uma conta matemática etc.] e resolvia-o.”. Também relata a utilização de jogos em outros momentos: “[...] tivemos leitura da história “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha (contada por mim), jogo da memória no *Wordwall* (montado por mim), bingo e mímica.” (ALICIA)

Vale aqui um parêntese para fazer um contraponto dessas propostas aos jogos criados pelo MEC para alfabetização durante o governo Bolsonaro, como o *Grafogame*, que se caracteriza por exercícios de identificação dos aspectos fonológicos do sistema de escrita, com propostas empobrecidas de treino das habilidades de consciência fonêmica pela associação fonema-grafema.

Os jogos elaborados pelas professoras e extensionistas por sua vez foram criados a partir de contextos significativos de aprendizagem, que dão sentido a essas propostas, valorizando a leitura, a interpretação de texto, a escrita e a análise linguística no uso dos recursos tecnológicos. Complementa Camile, “O intuito era fornecer recursos para que eles conseguissem explicar seu pensamento, encontrar padrões e lógicas nas atividades antes de responder, semelhanças e diferenças, refletir mesmo sobre a língua, estimular a curiosidade[...]”.

Um outro exemplo desses jogos é a Roleta do Alfabeto, construída a partir de personagens de desenhos e filmes conhecidos pelas crianças que tinham que dizer o nome da letra, o desenho associado a ela e uma outra palavra que começasse com essa mesma letra.

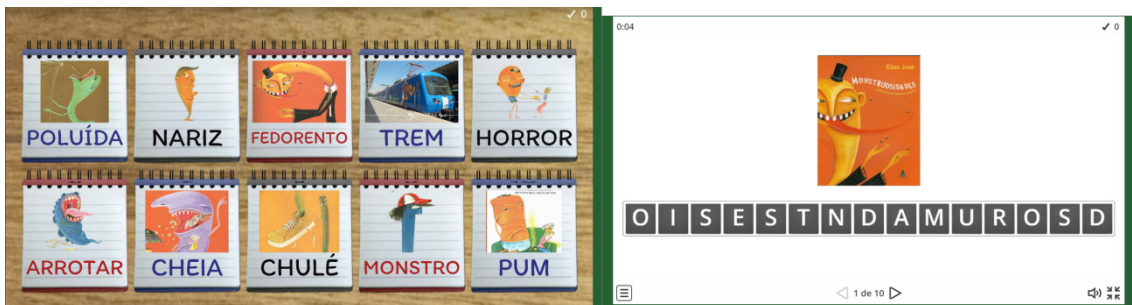
Figura 8 – Roleta do Alfabeto



Fonte: Acervo do projeto

Trabalhando com rimas a partir de palavras do livro “Monstruosidades”, de Elias José, as extensionistas criaram jogos (Figura 9) envolvendo rimas e escrita de palavras. De acordo com Deise, o objetivo foi “[...] desenvolver com as crianças, ainda no 1º ano, a consciência de rimas e o ordenamento de letras dentro de uma palavra, despertando para a importante aprendizagem de que a ordem das letras no interior de uma palavra não pode ser mudada.” Assim, refletem sobre aspectos linguísticos da alfabetização a partir de uma abordagem lúdica e contextualizada.

Figura 9 – Jogo da memória/Desembaralhando as letras



Fonte: Acervo do projeto

Ou ainda o jogo baseado no livro “E foi assim que eu e a Escuridão ficamos amigas”, de Emicida, enfatizando a leitura e a interpretação do texto, a partir de um desafio do tipo “Quem eu sou? (Figura 10)

Figura 10 – Jogo do Quem sou Eu

SEMPRE QUE A ESCURIDÃO
VINHA, EU DIZIA: PAPAI, DEIXA
UMA LUZINHA! QUEM SOU EU?



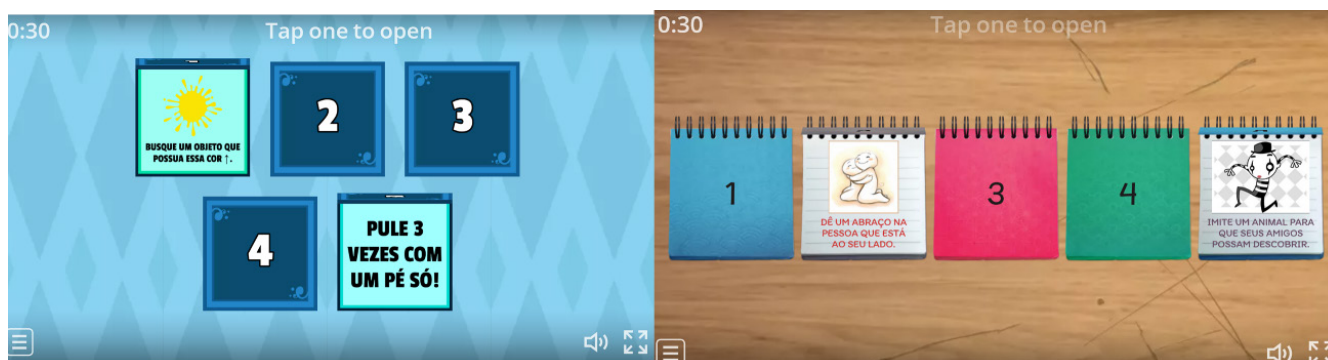
EU E QUE DIGO
PARA O MEDO: CALMA! EU
CHEGO PEQUENA COMO UMA BOBAGEM,
MAS VOU GANHANDO VOLTAGEM E VOU
CRESCENDO, CRESCENDO. QUEM SOU EU?



Fonte: Acervo do projeto

A criação de laços de afetividade entre as crianças, as professoras e as extensionistas foi incentivada, também, por meio de jogos que propõem desafios engraçados e interativos, conforme os dois exemplos trazidos por Sara na proposta da “Gincana dos 5” (Figura 11), cujo objetivo era conhecer melhor a turma no início do ano letivo remoto. Assim, desafios eram feitos para que as crianças em suas casas pudessem interagir com os colegas por meio da câmera do computador, gerando situações inusitadas e engraçadas na turma.

Figura 11 – Gincana dos 5



Fonte: Acervo do projeto

Os exemplos trazidos são apenas parte do que foi produzido no projeto como recursos didáticos mediados pela tecnologia e, nesse caso, os jogos tiveram lugar de destaque tanto no trabalho com a língua portuguesa na alfabetização como no estudo de conteúdos de outras áreas como matemática, geografia, história e ciências. No entanto, aqui selecionamos alguns dos que estiveram mais direcionados à alfabetização, nos quais a interatividade permite a reflexão sobre a língua, o estudo e a criação de laços de afetividade entre as crianças, professoras e extensionistas.

3. As contribuições do projeto na formação dos futuros alfabetizadores

A partir da análise realizada, verifica-se que a realidade vivida no contexto do ensino remoto pelas crianças, professores, famílias e extensionistas, impôs a reconfiguração de práticas e saberes sobre alfabetização frente ao uso das tecnologias. Corroborando com as constatações de Colello (2021b), verifica-se uma maior exploração de diferentes recursos tecnológicos e do mundo digital; o uso de recursos disponíveis em casa tanto pelas professoras quanto pelas famílias e crianças; a elaboração de atividades que pudessem ser apresentadas e compartilhadas pelos alunos via plataformas de internet; a ampliação das práticas de letramento digital, em especial nos modos de interação nos ambientes virtuais com as crianças e suas famílias; e as dificuldades de avaliação e acompanhamento de cada aluno e da turma.

Os professores procuraram manter práticas já realizadas no presencial, mas que foram adaptadas ao remoto, lançando mão de recursos como gravação de vídeos, produção de *slides*, uso de vídeos disponíveis na internet; mantiveram as rotinas de contação de histórias, agora com a participação das famílias, reforçando a importância da literatura na alfabetização; literatura que também foi importante na criação de jogos e de outras propostas de trabalho; reinventaram formas de interação efetivas com as crianças, seja pelas atividades síncronas das aulas, e *chats*, como também por meio de plataformas. Como ilustra Daniele:

Jogos do Wordwall, Apresentações feitas no Canva, Mural do Padlet para postagem de atividades, Caixinha da coleção de palavras, Personagens de pelúcia e brinquedos, Lousa branca e imantada com letras móveis, Caixa Maluca, Plaquinha com palavras referentes ao tema do encontro.

Esses foram alguns dos recursos utilizados pelas professoras para o trabalho no ambiente virtual nos encontros síncronos.

O vínculo afetivo estabelecido com crianças em seu ingresso no ensino fundamental, foi importante para mobilizá-las para uma aprendizagem mediada pelo uso recursos virtuais, confeccionados em sites livres ou outras plataformas editáveis; pela proposição de festas e eventos virtuais organizados ao longo do ano; pelas propostas didáticas que valorizavam sua expressão oral e escrita, a partir da escuta atenta, do acolhimento e do compromisso com o trabalho pedagógico realizado.

Com o ensino remoto, no entanto, um dos grandes desafios foi fazer o acompanhamento do processo de alfabetização dos alunos, o que exige um trabalho mais individualizado com cada criança. Alicia explica que para essa avaliação do processo de aprendizado da leitura e da escrita “[...] a professora, em uma semana específica, dividiu a turma em alguns pequenos grupos de 3 a 6 crianças, depois do horário de aula, em que eu tive a oportunidade de estar com dois desses grupos, em que a professora propôs uma atividade de reescrita de uma história.”. Outros relatos trazem situações semelhantes em que as professoras organizaram atividades de sondagem para poder acompanhar mais de perto o desenvolvimento de cada criança. Um exemplo foi trazido pela extensionista Camile “A sondagem [feita em pequenos grupos ou individualmente] consistia em uma imagem no centro e quatro palavras coloridas em volta dela. A criança tinha que dizer o que era a imagem do centro, por exemplo, uma fada e porque achava que era isso.”, conforme figura 12:

Figura 12 – Sondagem de leitura/escrita



Fonte: Acervo do projeto

Dialogando com as extensionistas a partir de seus relatos, encontro em suas falas os sentidos atribuídos por elas nessas vivências, indícios de saberes que construíram nesse período em que estiveram em parceria com as professoras da escola pública. Na especificidade do contexto pandêmico e do ensino remoto, as extensionistas enunciam as marcas dessas vivências no seu entendimento acerca da docência alfabetizadora. Deixo então que algumas dessas vozes sejam ouvidas:

[...] pensamos possibilidades de realizar uma alfabetização significativa, em que a criança é o sujeito principal e ativo do seu processo de escolarização. [...] A professora vai trabalhando os conteúdos de forma gradual ao longo das aulas, em que podemos notar o processo de assimilação feito pelas crianças, não de forma cansativa e meramente reprodutora, mas sim de uma forma interessante e que promove a participação individual e coletiva de todos. (ALICIA)

[...] cada encontro era completamente diferente, principalmente quando as turmas eram divididas, podíamos ver de forma clara como cada aluno era e assim, dar atenção de forma recomendada para eles, dessa forma podíamos prestar muito mais atenção e entender o que funcionava e o que não funcionava. (DANIELE).

[...] a escola pública é um lugar rico para se trabalhar o pensamento crítico e a escrita autoral, uma vez que, temos turmas diversas socialmente e em níveis de aprendizado. Por fim, como é importante levar em consideração que a educação deve formar integralmente os indivíduos, ou seja, aspectos físicos, sociais, emocionais e culturais. (CAMILLE).

Considerações finais

Procuramos, assim, que as dimensões linguística, interpessoal e política da alfabetização fossem garantidas. Na interlocução proposta pelo projeto, na parceria continuada com os professores que acolhem os extensionistas no cotidiano da sua sala de aula, como co-formadores, a extensão pode dar muitas contribuições à formação docente ao lado de outros programas institucionais como, por exemplo, PIBID e Residência Pedagógica.

A construção das propostas didáticas mediadas pelas tecnologias, que envolveu um intenso processo de pesquisa por parte de professoras e extensionistas no planejamento e na produção e execução das atividades, impactou a construção dos saberes dos futuros alfabetizadores, ressignificando sua percepção sobre a docência pela reflexão teórico-prática da alfabetização em uma perspectiva discursiva. Ao *pensar com* (CONTRERAS, 2016) a experiência, a prática vivenciada se torna saber encarnado. Um saber que se constrói no coletivo, e a partir do desejo de atender as demandas reais das crianças em processo de alfabetização, que são o público-alvo de nossas ações no projeto.

A relação entre a escola pública e a universidade se fortalece à medida em que ambas se envolvem em um projeto comum: trabalhar juntas na alfabetização das crianças e na formação de futuros professores a partir de uma mesma perspectiva formativa, o que exige também disponibilidade estar junto e para aprender junto.

Nesse aprender juntos, apesar das inevitáveis perdas do período remoto, o uso dos recursos digitais garantiu a construção de alternativas pedagógicas no estabelecimento de vínculos afetivos, na organização de rotinas de ensino e no compartilhamento de saberes, o que nos leva a reafirmar o potencial dessas tecnologias no enriquecimento das práticas de alfabetização no contexto da sala de aula presencial, com contribuições também ao letramento digital das futuras gerações. Se as tecnologias jamais poderão substituir o professor e o contato presencial, elas têm potencial para contribuir com a prática, como mostram as propostas didáticas construídas no âmbito do projeto.

O período pandêmico, nesse sentido, foi uma chance histórica de levar essas tecnologias e recursos digitais para dentro do cotidiano dessas práticas, e de formação de professores para o seu uso, mas que não foi aproveitado nesse sentido. Infelizmente as inúmeras carências do nosso sistema público de educação, e a histórica falta de políticas de investimento não nos permitem imaginar que, a curto (e médio) prazo, o acesso aos recursos digitais pelas crianças e professores seja uma realidade da escola pública voltada às camadas mais pobres do país.

Referências

- AMORIM, Rejane.; CERDAS, Luciene. A autoria no processo didático pedagógico em meio digital. *Revista Brasileira de Alfabetização*. p.170 - 187, 2021. ISSN 2446-8584. <https://doi.org/10.47249/rba2021453>
- BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- CERDAS, Luciene. Ser professor na pandemia: “Aula ao vivo está longe de ser nossa sala de aula”. *Cadernos de Educação* -UFPEL (Online). , v.1, p.1- 24, 2022. ISSN: 2178-079X Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/23032>
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização: o Quê, Porquê e Como*. Summus Editorial, 2021a.
- COLELLO, Silvia Maria Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. *Convenit Internacional*, 35 jan-abr 2021b, Cemoroc-Feusp, p. 1-22. Disponível em https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_259163cf13e84da09193e6beb76a673e.pdf. Acesso em 27 out. 2022
- CONTRERAS, José. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016, Disponível em <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30> Acesso em 17 mar. 2023
- GATTI, Bernardete, A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*. 34 (100), set./dez. 2020, pp. 29-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003> Acesso em: 29 abr. 2022.
- GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizador que lê. In: ZACCUR, E. (org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011, p.13-32.
- GOULART, Cecília. Para início de conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, Cecília.; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina. (org.) *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019, p. 13-45.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.) *Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede*. São Paulo: Parábola, 2022, pp. 17-32. Disponível em <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0> Acesso em: 16 de ago. 2022.
- OLIVEIRA, Sandra Alves de; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Jogos e Resolução de Problemas na Formação Continuada e em Aulas de Matemática nos Anos Iniciais. *Acta Scientiae*, v.15, n.1, jan./abr. 2013.
- PICCOLI, Luciana e CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*; Erechim: Edelbra, 2012.
- RODRIGUES, Roberta Pereira de Paula; CRUZ, Giseli Barreto. Extensão universitária e a formação de professores no curso de pedagogia: (dis)Posições para além das competências. *Formação em Movimento*. v.3, i.1, n.5, jan./jun. 2021, p.165-186. Disponível em <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.165-186> Acesso em 23 mar. 2023.
- SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo (SP): Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?. [Entrevista cedida a] Emy Lobo. *Futura*. 08/09/2020. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/?print=1> Acesso em 19 mar. 2023
- UNDIME. *Pesquisa Undime sobre Volta às Aulas*, 2021. pp. 1-33. Disponível em https://undime.org.br/uploads/documentos/php0Sa2CH_61525521f2250.pdf Acesso em: 28 ago. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula*: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Recebido em: 24/03/2023

Aceito em: 31/10/2023