**ALFABETIZAR EM TEMPO DE PANDEMIA: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E ESTIMULANDO NOVOS OLHARES**

Amanda Taranto – Colégio Pedro II

Andreia Passos Ferreira – Colégio Pedro II

**Resumo:** Este artigo apresenta o relato de experiência de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no decorrer do isolamento social, em virtude da pandemia de Covid-19, especificamente no ano de 2021/2022, com turmas de alfabetização em uma escola pública da rede federal, situada na cidade do Rio de Janeiro. Naquele momento, lecionar remotamente para crianças pequenas colocava-se como algo desafiador e novo, sendo preciso, portanto, encontrar outros caminhos que pudessem auxiliar da melhor maneira todos os envolvidos. Assim, colocou-se como ponto de partida para o trabalho pedagógico a presença constante da ludicidade, do diálogo e de um ensino pautado no acolhimento. Foram utilizados como referencial teórico Brião (2015), no que diz respeito à construção de um ambiente mais criativo, autônomo e colaborativo; Antunes (2005), Vygotsky (2007) e Moreira (1996) quanto ao uso da ludicidade.

**Palavras-chave**: Alfabetização, Ludicidade, Anos Iniciais, Insubordinação Criativa.

**1. Introdução**

O relato de experiência a ser apresentado traz como cenário duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em virtude do isolamento social iniciado em 2020, o calendário escolar sofreu atrasos e as atividades ocorreram de meados do ano de 2021, sendo concluídas no ano seguinte. Naquele momento, colocou-se como objetivo para o trabalho desenvolver junto aos alunos atividades que possibilitassem a criatividade, autonomia e colaboração, de modo que fossem estimulados a aprender em um ambiente mais acolhedor na diversidade de pensamento e experiências.

Nos dois últimos meses as aulas passaram a ser híbridas (remotas e presenciais, com a turma dividida inicialmente em dois grupos).

**2. Criando redes de conexão e repensando a prática**

Em virtude do distanciamento social foi preciso repensar a prática docente e os caminhos que pudessem reduzir a distância instaurada. O que nos restava inicialmente era somente o mundo virtual, repleto até aquele instante de muitas incertezas. Seria possível alfabetizar crianças de forma remota? Como se daria esse processo?

Na época, as propostas foram desenvolvidas no decorrer de reuniões semanais de planejamento da equipe do primeiro ano, da qual faziam parte as docentes do respectivo ano, a Orientadora Pedagógica e as Coordenações de Área da referida escola, através de chamadas via *Meet*, com dia e horário pré-agendados. Além disso, o uso do de *WhatsApp* se intensificou entre o corpo docente, fortalecendo e criando novas parcerias.

O primeiro contato das docentes com as famílias das crianças que haviam acabado de ingressar na instituição se deu a partir de reunião virtual, juntamente com o auxílio e participação da Orientadora Pedagógica. Nesta reunião foi possível apresentar o trabalho a ser desenvolvido, a plataforma adotada pela instituição (*Moodle*) e como utilizá-la.

No *Moodle* era disponibilizado todo o material produzido pelo corpo docente, bem como os links de acesso aos encontros remotos, o calendário semanal e as atividades assíncronas para cada dia, na tentativa de criar uma rotina escolar para as crianças. Para que todo esse trabalho pudesse ser realizado remotamente, a instituição disponibilizou auxílios financeiros no intuito de democratizar o acesso à plataforma de ensino.

Nas primeiras semanas de aula foram realizadas diagnoses individualizadas marcadas antecipadamente, com a presença da Orientadora Pedagógica e da professora de Núcleo Comum da respectiva turma, contribuindo no planejamento de ações futuras.

Durante todo o período foi preciso construir redes de apoio, tanto entre a equipe pedagógica como desta com as crianças e suas famílias. Assim, visou-se fortalecer não apenas os laços entre os sujeitos, como também auxiliar uns aos outros quanto ao uso das diferentes tecnologias que se colocavam como indispensáveis naquele instante. Foi possível observar que sem essa tessitura de solidariedade não seria possível minimizar ou encontrar possibilidade para enfrentar todos os desafios que se colocavam.

**3. As teorias que embasaram nosso caminhar**

Desde o primeiro instante os encontros remotos foram sempre muito calorosos e repletos de acolhimento. Em um primeiro momento algumas crianças não se sentiram à vontade para falar. No entanto, todos estavam sempre com suas câmeras abertas, pois queriam descobrir mais a respeito um do outro. Iniciou-se, então, um trabalho a partir dos nomes e sobrenomes das crianças, estendendo para a ideia de família e de casa, numa reflexão contínua pelos espaços e sons presentes em cada ambiente. Muitos foram os momentos de escuta, em que todos traziam suas impressões a respeito do que era apresentado (expressão oral), criando hipóteses e possibilitando outras reflexões.

Assim, a casa foi o elemento central utilizado, visto que era o espaço onde cada um podia estar naquele instante. Deste modo, portas e janelas foram sendo pouco a pouco abertas num diálogo incessante com outros universos e lares, incentivando a reflexão sobre as diferentes realidades que se apresentavam. Em seguida, foram ofertadas brincadeiras; jogos impressos e digitais; vídeos; músicas; cantigas de roda; poemas; parlendas; histórias e tantas outras atividades que conversavam com as experiências das crianças e com seus espaços, criando condições para a apropriação do sistema alfabético e, consequentemente, para a conscientização fonológica. As atividades pensadas levavam em consideração questões trazidas pelas crianças, estimulando a construção de conhecimento de maneira colaborativa e dinâmica.

Segundo Soares, é importante que as crianças tenham espaços que valorizem a oralidade e a escuta, entendendo o sistema alfabético como representação dos sons da língua, ou seja “(...) que perceba, na frase falada ou ouvida, os sons que delimitam as palavras; em cada palavra, os sons das sílabas que constituem cada palavra; em cada sílaba, os sons de que são feitas.” (2017, p. 142)

Como desdobramento, algumas das atividades realizadas em casa pelas crianças foram solicitadas pela equipe pedagógica para serem postadas pela família no *Padlet* da referida turma.

O *Padlet* é uma plataforma que possibilita a criação de murais interativos, possibilitando inclusive o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Por meio dele, docentes e discentes/família podiam realizar atividades e postar diferentes arquivos (texto; vídeo; imagens). Além disso, as crianças postavam momentos vividos no decorrer das atividades, compartilhando vídeos/imagens de seu aprendizado a partir do uso e/ou construção de jogos e atividades lúdicas disponibilizadas pela equipe.

O uso da ludicidade foi pensando como uma opção para minimizar o período de reclusão vivenciado pela pandemia e ao mesmo tempo para acolher os estudantes, devido a sua função social, histórica e cultural, tal como é concebido por teóricos como Vygotsky (2007), Huizinga (2007) e Moreira (1996).

Huizinga entende que “Em toda parte, encontramos presente o jogo, como uma qualidade, como uma ação bem determinada e distinta da vida comum.” (2007, p. 6). Tomando como base tal premissa, buscamos, por meio da ludicidade e por uso de jogos, implementar uma prática voltada para aprendizagens significativas, acolhedoras, reflexivas e que desafiassem os sujeitos na construção de novos paradigmas, deslocando-se de seus espaços de conforto em busca de outros olhares.

Vygotsky (2007), por sua vez, compreende que pela ludicidade se recria a cultura e é possível se apropriar do contexto e dos papéis exercidos pelos sujeitos, utilizando-se a imaginação como um recurso de entendimento de si como um ser social. Além disso, o autor credita à ludicidade a possibilidade de criação de Zona de Desenvolvimento Proximal na criança, impulsionando-a a pensamentos mais abstratos, significando cada ação, estimulando a repensar as estratégias adotadas e a buscar caminhos diversos para superar os obstáculos colocados. Logo, “(...) a criança que brinca, experimenta-se, constrói-se através do brinquedo. Ela aprende a dominar a angústia, a conhecer seu corpo, a fazer representações do exterior e, mais tarde, a agir sobre ele.” (Moreira, 1996, p. 54).

Nossa intenção ao trabalhar com a ludicidade encontra eco nos dizeres de Café (2018), que compreende esse recurso como uma ferramenta capaz de transformar realidades, deixando de lado a violência e incentivando a partilha de saberes, a curiosidade, a convivência com o outro de maneira prazerosa e respeitosa.

O lúdico necessita de planejamento de ação, não sendo pensado em uma prática com fim em si mesmo, nem tampouco sem objetivos. Há que se ter intencionalidade, ser utilizado no momento certo, considerando o interesse do sujeito e despertando-o para novos caminhos a serem percorridos (Antunes, 2005).

Em todo o processo descrito buscou-se, junto aos discentes, a construção de um espaço em que pudessem se (auto)insubordinarem[[1]](#footnote-1), revendo paradigmas e assegurando-lhes o direito de retomar questões. Portanto, quando falamos sobre um trabalho sobre a égide da Insubordinação Criativa, estamos considerando que os sujeitos podem atuar com criatividade para implementar novas perspectivas; com autonomia para se colocar e assim apresentar um trabalho autoral; e em colaboração uns com os outros, respeitando as ideias alheias numa troca contínua. Dessa forma, Brião (2015) destaca a importância da cumplicidade na relação professor-aluno. “A insubordinação criativa do aluno ocorre, em geral, dentro de um ambiente onde este consiga trazer diversas soluções para um mesmo problema. (...) Esta insubordinação criativa está diretamente relacionada com a do professor em sala de aula” (p. 90).

O desafio estava em burlar a frieza da distância imposta pelo ambiente virtual e transcender, estimulando os sujeitos envolvidos a vivenciarem novas possibilidades sem receio. Assim, percebemos, por exemplo, a importância do *chat* durante os encontros virtuais.

Esse recurso motivava até mesmo a participação dos mais tímidos. Naqueles momentos, ao usar o *chat*, os discentes eram expostos a um ambiente de linguagem real, promovendo aos poucos a compreensão de como a linguagem escrita é usada na vida cotidiana. Além disso, observou-se a colaboração entre alunos, permitindo o trabalho em conjunto na tentativa inclusive de (re)escrever palavras e fazer a leitura das mesmas. No decorrer desse processo, era possível fornecer o *feedback* imediato e fazer as devidas intervenções, quando necessário.

  Ao longo de todo o período os estudantes foram avaliados levando em consideração sua participação e frequência nos encontros remotos. Aqueles que apresentaram dificuldades no decorrer das atividades propostas participaram de encontros remotos no contraturno (recuperação paralela).

Apesar de toda a dificuldade naquele cenário assustador que a pandemia trouxe, pensamos que no fundo algo de bom naquele momento aconteceu: práticas dialógicas e construções de redes de apoio, possibilitando a cada sujeito envolvido narrar-se a partir de suas experiências, validando diferentes formas de viver.

**Conclusão**

A ludicidade foi uma ferramenta muito importante para dirimir todo o impacto causado pelas dores e perdas vivenciadas. Olhar para si e para a cultura do outro, para além da janela, foi um abrir de horizontes e de paradigmas. Para tal, pensar “fora da caixinha” e insubordinar criativamente levou à construção de conhecimentos de forma colaborativa por meio do diálogo, da partilha, do respeito, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia em um espaço onde os alunos se sentiram acolhidos.

No retorno presencial percebemos que o vínculo construído durante o período remoto contribuiu para a formação de um grupo coeso, consciente e participativo em ambas as turmas.

**Referências**

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências***.** Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2005.

BRIÃO, G. F. Algumas insubordinações criativas presentes na prática de uma professora de matemática. In: D’AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). *Ousadia* *Criativa nas práticas de educadores matemáticos*. São Paulo: Mercado das Letras, p. 87-102, 2015.

CAFÉ, A. B. O jogo lúdico na escola de ensino básico. *Licere*, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 1-25, 2018.<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1923>  . Acesso em: 17 mai. 2024.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura***.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

MOREIRA, P. R. *Psicologia da Educação: interação e identidade*. São Paulo, FTD,1996.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo. Contexto, 2017. *E-book.*

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

1. Insubordinação Criativa: ações adotadas pelos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que estão fora dos paradigmas tradicionais, levando em consideração o bem-estar, a ética e a justiça social. O conceito de auto Insubordinação Criativa foi cunhado por Gabriela Brião (2015) como uma forma do sujeito (docente ou discente) rever a sua própria trajetória, refletindo sobre tal e pensando em novos rumos a serem tomados. [↑](#footnote-ref-1)