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

Amanda Taranto – Colégio Pedro II

Andreia Passos – 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 do Colégio Pedro II do *campus* Engenho Novo I, com 20 e 21 alunos cada.

Em virtude do isolamento social iniciado em 2020, o calendário escolar sofreu atrasos e as atividades ocorreram de meados do ano de 2021 e foram 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.

Cabe ressaltar que 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 de *WhatsApp* se intensificou entre o corpo docente, fortalecendo e criando novas parcerias, apesar de ter tornado o trabalho cada vez mais exaustivo. No entanto, era preciso encontrar novos caminhos possíveis para contornar o quadro que havia se instaurado com a necessidade do isolamento social.

O ano letivo de 2021/2022 ocorreu em grande parte de forma remota, com encontros diários a partir da utilização da plataforma Moodle. Nela era possível encontrar o link de acesso para os encontros virtuais que ocorreram via *Meet* (com horários pré-definidos pelo *campus*), como também o calendário semanal e as atividades assíncronas para cada dia, relacionadas aos assuntos debatidos nos encontros remotos, de modo a criar uma rotina escolar.

A fim de dinamizar as atividades, foi utilizado também o *Padlet,* que 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).

Dentre as tarefas pensadas, foram utilizadas variadas atividades, criando condições para a apropriação do sistema alfabético e, consequentemente, para a conscientização fonológica, como: jogos impressos e digitais (a maioria desenvolvidos pela própria equipe); uso de diferentes gêneros textuais; vídeos; podcast; músicas; e desafios pertinentes ao ano de escolaridade, levando-se em consideração um caráter mais lúdico e dinâmico a cada atividade. No entanto, para que todo esse trabalho pudesse ser realizado remotamente, a instituição disponibilizou o “Auxílio Estudantil Emergencial” e o “Auxílio Inclusão Digital” para estudantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de maneira que fosse possível e democratizado o acesso de todos às plataformas de ensino e aos encontros síncronos (on-line e com horários preestabelecidos).

 O primeiro contato com as famílias das crianças que haviam acabado de ingressar na instituição se deu a partir de reunião virtual, na qual estiveram presentes a professora da turma juntamente com a Orientadora Pedagógica da série. Nesta reunião foi apresentado o trabalho que seria desenvolvido, a plataforma adotada pela instituição (*Moodle*), bem como os demais recursos que seriam utilizados. Naquele momento foi possível conhecer um pouco cada família e ouvir suas angústias e preocupações, antes do início das aulas.

Logo na sequência, nas primeiras semanas de aula, foram realizadas diagnoses individualizadas, em dias e horários predefinidos e por videochamadas, com a presença da Orientadora Pedagógica e da professora de Núcleo Comum da respectiva turma, o que contribuiu para o planejamento de ações futuras.

Ao final, percebeu-se que a maior parte das crianças das duas turmas chegaram ao primeiro ano sabendo escrever o próprio nome; conhecendo os números e letras do alfabeto.

A fim de organizar os encontros virtuais, alguns combinados foram sendo construídos coletivamente entre as turmas e as docentes do Núcleo Comum, de modo que aos poucos todos foram se ambientando com a tecnologia e construindo coletivamente as regras de convivência. Assim, com o passar do tempo, as crianças foram percebendo a necessidade de deixar os microfones desligados e aguardar a sua vez para falar. Para tanto, passaram a conhecer e a usar com facilidade alguns dos dispositivos presentes nas chamadas do *Meet*, como “levantar a mão”, “ligar e desligar microfone”; “abrir e fechar a câmera”, bem como a utilizar o *chat*.

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. Tanto a plataforma *Moodle* quanto o *Padlet* foram utilizados também como meio de comunicação com as famílias para auxiliar quanto ao próprio uso dessas plataformas. Além disso, muitas videochamadas foram realizadas com as famílias com o mesmo intuito: tirar dúvidas quanto ao uso da tecnologia.

Foi possível observar que sem essa tessitura de solidariedade não seria possível minimizar ou encontrar meios para enfrentar todos os desafios que se colocavam presentes.

**3. As teorias que embasaram o 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.

Intencionalmente, o planejamento foi pensado com a escolha por uma rotina estruturada. Deste modo, explorávamos os nomes dos alunos e dos professores, assim como de uma outra servidora que sempre esteva presente dando apoio às docentes; construíamos o calendário mensal; relembrávamos as regras de convivência elaboradas pelas próprias crianças; conversávamos sobre a novidade a ser trabalhada no dia, sempre incentivando o diálogo e a escuta uns dos outros. Com isso, estimulávamos a leitura e a escrita de muitas maneiras, tais como: verificação da quantidade de letras de determinados nomes e palavras, explorando a consciência fonológica; observação da ordem crescente e decrescente de números que apareciam no calendário ou em outras situações, dentre outras possibilidades.

A casa foi outro 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. 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. Em muitos momentos, as crianças postavam suas descobertas no decorrer das atividades, compartilhando vídeos/imagens de seu aprendizado a partir do uso e/ou construção de jogos ou tarefas lúdicas que eram disponibilizadas pela equipe.

O uso da ludicidade foi pensado 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, buscou-se, 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. Assim, nos encontros síncronos, as crianças tinham um espaço de fala, de modo a trazer para o grupo suas descobertas e dificuldades ao longo de determinada atividade. Com a mediação das professoras, as crianças eram levadas a refletir quanto às próprias dificuldades e a de seus amigos, sendo instigadas a encontrar possíveis soluções para os problemas que se apresentavam. Toda essa atmosfera tornava os encontros cada vez mais interessantes para os sujeitos envolvidos.

Antunes (2005) pensa no jogo e no lúdico como uma possiblidade de aprendizagens, em desacordo com a crença de um ensino que se dá tão somente pela repetição de exercícios, entendendo o sujeito como receptor de saberes e no professor como transmissor de conteúdo. O autor ressalta que o

O jogo ganha um espaço de ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que (...) adora jogar e joga sempre, principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social (Antunes, 2005, p. 36).

Lançando mão ainda das ideias defendidas por Antunes (2005), ressaltamos que para nossa prática, o jogo e o lúdico são percebidos como auxiliares na construção de novas descobertas, no desenvolvimento e no enriquecimento da personalidade dos sujeitos e se perfaz como um instrumento pedagógico que eleva o professor a um mediador importante, sensível e atento a sua realidade. Coadunando com essa perspectiva, Café (2018) chama a atenção para a importância de o professor compreender o “poder” presente no uso do lúdico, sem que se sinta pressionado por “somente estar brincando”, mas reafirmando sua postura de que a brincadeira é coisa muito séria.

É importante ressaltar que, apesar de estarmos citando o lúdico como um meio de se proporcionar prazer, Vygotsky (2007) ressalta que esse instrumento também pode trazer em seu bojo o desprazer por não se conseguir concluir uma jogada, pelo erro cometido, por não se alcançar um objetivo, por exemplo. Nesse sentido, e considerando tal proposição, nossa intenção é acolher o sujeito, incentivando-o a buscar outras alternativas, deslocando-o de um lugar de conforto e estimulando a reflexão sobre os caminhos escolhidos, transformando o desprazer em mola propulsora para a investigação de outros meios possíveis de se chegar ao objetivo.

Sendo assim, entendemos que o uso do lúdico em sala de aula pode resultar em construções de conhecimentos, por exatamente propiciar prazer/desprazer e assim, impulsionar o sujeito a lançar mão de conhecimentos já adquiridos em busca de outras possibilidades e de desenvolvimento de novas estruturas lógicas. O lúdico necessita de planejamento de ação, não sendo pensado em uma prática com fim em si mesmo, sem objetivos. Há que se ter intencionalidade, ser utilizado no momento certo, considerando o interesse do sujeito e despertando-o para a construção de novos caminhos (Antunes, 2005).

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. O brinquedo, pois, é um trabalho de construção e de criação (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.

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. Pensando sobre essa dinâmica adotada, ressalta-se a ideia defendida por Brião (2015) quando trata sobre as ações de Insubordinação Criativa como um propulsor de novas perspectivas tanto para discentes quanto para os professores. Assim,

Esse movimento colaborativo que se forma com professor e aluno, essa cumplicidade, descreve bem o tipo de relação que motiva o aluno a ser ousado e, portanto, criativo; a experimentar ideias que não sigam uma regra ou um procedimento prescrito; a criar matemática ao criar soluções. A insubordinação criativa do aluno ocorre, em geral, dentro de um ambiente onde este consiga trazer diversas soluções para um mesmo problema. Onde este questione os movimentos do professor e mostre soluções alternativas, muitas vezes mais elegantes e interessantes. Esta insubordinação criativa está diretamente relacionada com a do professor em sala de aula (p. 90).

Trata-se de uma ideia que traz em seu bojo o aluno como protagonista da construção de conhecimento e sendo percebido como agente capaz de agir de maneira autônoma, criativa e colaborativa. O desafio, no entanto, estava justamente 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, presente nas videochamadas.

A partir de tais dinâmicas, a cada aula as crianças eram levadas a se familiarizar com a escrita, não tendo medo de se arriscar. Passaram a se comunicar pelo chat e foi possível perceber a rede de apoio que ia sendo criada, de modo que as crianças se ajudavam na construção de palavras e frases. Tudo isso sempre sendo vivenciado de forma lúdica e espontânea.

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 lançar mão da teoria da Insubordinação Criativa na nossa prática pedagógica, o fazemos com o intuito de dialogar e acolher prazerosamente os alunos, levando em consideração suas vivências, seus desejos e suas necessidades como uma forma de pensar no contexto que nos cerca, valorizando os saberes construídos por eles e partindo destes para novas construções a serem realizadas. Sendo assim, é importante salientar que não estamos falando de uma teimosia ou desobediência vil. Estamos repensando situações que muitas vezes podem ser inibidoras do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, é importante salientar que

O ato de se insubordinar a algo pressupõe a contraposição à subordinação, à obediência, à disciplina, à submissão, à aceitação. Será tratado como insubordinação criativa dentro do espaço escolar todo ato - geralmente movido pela intuição do insubordinado - que se indisponha contra o sistema instituído, de forma a promover uma aprendizagem efetiva dos sujeitos envolvidos, sejam estes professores ou alunos (D’Ambrosio; Lopes, 2015, p. 89).

Em todo o processo descrito nesse texto, buscamos, junto aos discentes, apresentar um olhar e estarmos abertas, escutando atentamente as ideias colocadas pelos alunos, assim como atribuindo-lhes o espaço para que pudessem se (auto)insubordinarem, revendo paradigmas e assegurando-lhes o direito de retomar questões. Para tal, se faz necessário (re)conhecer a realidade colocada e estar consciente das nuances presentes ao nosso redor, pensando que

O trabalho em sala de aula não é resultado apenas de conhecimento da matéria. É também importante conhecer o aluno, saber de suas expectativas e angústias, de seu comportamento fora da escola, do ambiente de sua casa e comunidade. Isto é, conhecer o contexto social e cultural em que vive o aluno a maior parte de sua vida. [...] Considerando-se que a aprendizagem se dá a cada instante de vida e que o aluno está sujeito a todo tipo de experiência fora da escola, é ingênuo acreditar que eles estarão muito tempo ligados a atividades escolares. [...] é importante reconhecer a importância, no cotidiano do aluno, da cultura da família e da comunidade, da etnia e da religiosidade, de esportes e lazer. Não há dúvida de que o sucesso do professor depende de ter o reconhecimento, pelos alunos e também pelos pais, da sua capacidade de conduzir e auxiliar os alunos no processo de aprendizagem (D’Ambrosio; Lopes, 2014, p. 14).

Ainda pensando sobre essa perspectiva, ressaltamos que o intuito é pensar nesses alunos como elementos principais, almejando que estes se percebam como tais e que todo o processo não aconteceria sem a presença de cada um deles. Estimulamos a todos que se vejam como autores, que acreditem na importância de suas colocações e argumentos, por mais que em alguns momentos necessitem de maior aprofundamento e clareza. Assim,

Como o professor pode fazer o aluno se sentir à vontade em sala de aula? Este deve ser um trabalho constante de valorização das ideias surgidas, fazendo com que o estudante sinta segurança de que o que falará será muito importante para todo o grupo, mesmo que sua solução ainda não esteja suficientemente amadurecida (Brião, 2015, p. 92).

Uma questão importante a ser salientada é como se encara e implementa o uso do erro como uma mola propulsora que nos impulsiona a novas perspectivas e não como o fim do processo. Essa premissa era valorizada a todo o momento com os alunos e permeou todo o percurso na prática implementada. Brião (2019) nos embasa quando nos leva a refletir que

O erro faz parte, de forma positiva, dos processos (ininterruptos) de aprendizagem, em particular da matemática. Sua expressão revela muito sobre como está a compreensão daquele que erra. Neste sentido, no ambiente escolar, se faz interessante uma investigação detalhada dos erros, com a valorização de sua comunicação por aquele que erra (Brião, 2019, p. 44).

Portanto, com tal prática pensou-se não apenas no acolhimento de todos os envolvidos, mas na criação constante de um ambiente lúdico e instigante, capaz de transcender os obstáculos do período. Aprendíamos juntos a usar a tecnologia e a partir dela criávamos novos elos.

   Ao longo de todo o período letivo os estudantes foram avaliados levando-se em consideração sua participação e frequência nos encontros remotos, bem como sua produção. 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 que cada sujeito pudesse colocar-se sem receio nas situações apresentadas, de modo a encontrar soluções para os desafios, numa troca constante com seus pares.

**Conclusão**

O momento vivenciado foi desafiador para todos, sem distinção. Vivemos algo que antes era pensado somente na ficção, mas que se tornou real. Aprendemos juntos a lidar com o medo, com a incerteza e com aparatos tecnológicos em tão curto espaço de tempo.

A escolha da instituição em considerar que todos tivessem o mesmo direito ao acesso on-line nem sempre foi bem compreendida, sendo este um outro ponto desafiador e tal atitude foi motivo de muitas críticas da comunidade escolar, visto o atraso quanto ao início do ano letivo. Não se poderia pensar diferente. Todos estavam fragilizados e largar a mão de qualquer sujeito nesse período não foi cogitado em nenhum momento.

Apesar de todo esse panorama, obtivemos como resultado um espaço em que os alunos se sentiram acolhidos, desenvolveram autonomia e se sentiam pertencentes, construindo conhecimentos colaborativamente e cientes da presença do outro em seu processo de ensino e aprendizagem, igualmente compreendendo o caráter social da leitura e da escrita e inferindo sobre seu contexto.

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 nos 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***.** 13ª ed. 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.

D’AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a01> . Acesso em: 17 mai. 2024.

GRANDO, R. C. *O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula*. 1ª ed. (4ª reimpressão/2022). São Paulo, Paulus, 2022.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura***.** 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MOREIRA, P. R. *Psicologia da Educação: interação e identidade*. 2ª ed. São Paulo, FTD, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. *E-book.*

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. 7ª.ed. 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)