

Ludicidade: as possibilidades de uma prática bem sucedida na alfabetização

 Magalis Bésser Dorneles Schneider *

Resumo

Este artigo tem como foco discutir a prática docente em uma classe de alfabetização e as contribuições que o emprego de atividades lúdicas pode oferecer para o aperfeiçoamento de processos de aprendizagem como a leitura e a escrita. A questão que norteia este estudo é: a prática docente lúdica promove a alfabetização e o letramento numa perspectiva emancipadora? Trata-se de um recorte de uma pesquisa etnográfica conduzida no âmbito do programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa no Distrito Federal, no qual se fazem reflexões sobre a formação continuada de Professores. Este programa, ainda em andamento, tem como objetivo problematizar os resultados de aprendizagem, buscando investigar os elementos constituintes das práticas pedagógicas bem sucedidas nas classes de alfabetização das 14 Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal. Como referencial teórico, foram utilizadas as perspectivas de autores que discutem a alfabetização, o letramento e a educação emancipadora. Com base nos resultados, conclui-se que a ludicidade contribui para uma prática bem sucedida na aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionando uma leitura crítica e emancipadora na alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Ludicidade. Prática docente.

Introdução

A educação emancipadora ampara-se na ação crítica e reflexiva, isto é, na superação de uma concepção ingênua da realidade. No âmbito escolar, a prática pedagógica docente pode assumir um caráter emancipatório, ou então contribuir para a manutenção de desigualdades educacionais, econômicas e sociais. A perspectiva da ludicidade nos encoraja a refletir sobre a autonomia e a transformação do fazer pedagógico em detrimento de uma alfabetização mecanicista e domesticadora (FREIRE, 1996; 2007).

Alfabetizar, ensinar a ler e a escrever, é possibilitar ao indivíduo exercer essas tarefas com competência, porém a

ação de alfabetizar, numa perspectiva emancipadora, deverá ofertar ao aluno condições de cultivar e exercer essa leitura e escrita como práticas sociais em detrimento das repetições excessivas vinculadas aos métodos reducionistas e excludentes.

O lúdico está presente no jogo, no brinquedo e na brincadeira, como uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo e, nesse processo, a criança constrói sua própria realidade, contextualizando com elementos da realidade cotidiana (KISHIMOTO, 1994). Essa dimensão voluntária da ludicidade está presente na fala e nos gestos que a criança expressa ao brincar de forma prazerosa, e ao interagir com o mundo que a rodeia (ROJAS 2007).

* Magalis Bésser Dorneles Schneider é doutora em Educação pela Universidade/UnB, é professora na UFG/Campus Jataí-GO. Pesquisadora membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"- HISTEDBR (UnB) e "Análise e intervenção pedagógicas" (UnB).

Nessa perspectiva, a educação em movimento torna a prática docente mais democrática e desperta no aluno a curiosidade, a insubmissão e a capacidade de aprender criticamente, construindo e reconstruindo o saber ensinado. Sob essa ótica, o professor é entendido como um emancipador, que faz da ação pedagógica um instrumento contra a mecanização, memorização ou qualquer outro tipo de adestramento que reproduza saberes pré-estabelecidos (FREIRE, 1996).

Esse propósito mediador de educação potencializa a criação de espaços para a escuta, a fala e o pensamento, promovendo e ampliando as capacidades intelectuais e as situações de interlocuções, cooperação e diálogos entre professor e aluno (LIBÂNEO, 2011). A alfabetização com esse caráter mediador tem o propósito de capacitar o aluno a compreender o que lê e o que escreve, visando articular a leitura e a escrita com o contexto social e político mais amplo – em outras palavras, utilizar a leitura e escrita como práticas sociais (SOARES, 2009). Os livros didáticos abordam a alfabetização associada à língua portuguesa, a junção das letras do alfabeto e a construção da escrita. Porém, é importante valorizar o papel da utilização de atividades lúdicas na alfabetização, com o intuito de articular a leitura e a escrita, tornando o indivíduo capaz de compreender e interpretar o mundo em que vive.

Sendo assim, a questão que norteia este estudo é: a prática docente lúdica promove a alfabetização e o letramento numa perspectiva emancipadora? Este artigo tem como objetivo, portanto, discutir a prática docente na alfabetização e as contribuições do lúdico para a leitura e a escrita como práticas sociais, fazendo uso de jogos, músicas, brinquedos e brincadeiras para compreender e interpretar o mundo, enfatizando seu potencial emancipador.

Este estudo justifica-se pela importância de refletir sobre as possibilidades de uma prática docente emancipadora com compromisso político e social. Alfabetizar, nesta perspectiva, é muito mais que meramente ensinar ler e escrever ou dominar os códigos linguísticos. A questão é alfabetizar refletindo e refratando (BAKHTIN, 2004) sobre uma realidade concreta (FREIRE, 1996).

Parte-se do pressuposto de que a utilização de atividades lúdicas no processo de alfabetização faz com que os alunos percebam algumas das dimensões sociais e políticas da linguagem em detrimento de uma transmissão e uma reprodução de conhecimentos descontextualizados. O lúdico suscita a curiosidade e a criatividade na promoção de uma alfabetização problematizadora, além de fazer apreender a realidade com uma perspectiva crítica.

O presente texto trata-se de um recorte de uma pesquisa etnográfica, conduzida no âmbito do programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa no Distrito Federal, promovido pela SEDF, no qual se fazem reflexões sobre a formação continuada de professores. Este programa, ainda em andamento,

tem como objetivo problematizar os resultados de aprendizagem, buscando investigar os elementos constituintes das práticas pedagógicas bem sucedidas nas classes de alfabetização das 14 Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal.

A seguir, serão apresentadas as possibilidades educacionais evidenciadas por duas professoras do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas do Distrito Federal, que aliam atividades lúdicas a sua prática docente, especialmente durante o processo de alfabetização.

A prática docente crítica

“Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida.” (FREIRE, 1997, p. 11). Aperfeiçoar a prática pedagógica numa concepção social e crítica requer um tipo de problematização que mobilize instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e transformação da realidade (SAVIANI, 2008). Além disso, Saviani (2008) afirma também que a práxis educativa corresponde à unidade teoria-prática, e que uma reflete a outra. Por isso, a prática significativa não poderá estar desvinculada das ações de conhecimento, de identidade, de avanço e de reflexão acerca das contradições. Freire (1996) afirma que uma prática pedagógica séria e comprometida educa para que os educandos participem das experiências políticas, ideológicas, gnosiológicas e éticas.

A prática docente crítica não pode encarar com passividade as questões contraditórias da realidade, como afirma Freire:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos descamisados e a prática em favor dos cambados e contra os descamisados, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos (FREIRE, 1997, p. 18)

A prática docente reflexiva e crítica é frequentemente o método utilizado pelo educador que é inquieto, instigador, humilde e persistente. Educador esse que ensina conteúdos, mas também ensina a identificar as contradições da realidade, em detrimento de uma memorização mecânica e de uma educação alienante. A prática docente reflexiva exige consciência do inacabamento (FREIRE, 1996) do ser humano, pois um ser consciente do inacabamento procura sempre ser mais.

Isso sugere que uma prática pedagógica crítica move-se através das esferas da teoria e da prática com unicidade e com aspirações de liberdade e de consciência, tendo como ponto de partida a postura de educadores que assumem a sua ação educativa como transformadora. Essa prática pedagógica crítica suscita transformações na conscientização dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma possibilidade para uma educação transformadora de superação das exclusões e de rompimento com a alienação e a barbárie. A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma educação para libertação da opressão capitalista a partir da prática social (problematização), dos instrumentos teóricos e práticos (instrumentação) e da incorporação de elementos integrantes da vida dos educandos (catarse) (SAVIANI, 2008).

Em resumo, a prática docente emancipadora exige reconhecer que a educação é invariavelmente um processo ideológico. (FREIRE, 1996) E a palavra, o signo, na alfabetização fazem parte desse arcabouço ideológico, pois refletem e refratam valores sociais, visto que todo produto ideológico parte de uma realidade (BAKHTIN, 2004).

Letramento e alfabetização

A discussão sobre o letramento no Brasil é fundamentalmente distinta do debate estabelecido em outros países, como a França e os Estados Unidos, pois em nosso país o letramento surge arraigado ao conceito de alfabetização, e isso tem ocasionado uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento:

Várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. (SOARES, 2003, p. 9).

Os estudos referentes ao letramento acompanham a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, a partir da

emergência do Estado como unidade política. Tais estudos estiveram presentes desde a formação de identidades nacionais, no desenvolvimento das ciências, na emergência da instituição escolar, e no aparecimento das burocracias letradas. Portanto, o fenômeno do letramento acompanhou as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas mediante uso intensivo da escrita (KLEIMAN, 1995).

No início do século XXI, cerca de vinte milhões de brasileiros encontravam-se analfabetos, representando cidadãos que possuíam apenas rudimentos de leitura e escrita. Contudo, esperava-se que os trabalhadores urbanos tivessem no mínimo condições de ler e compreender avisos, ordens e instruções. Havia campanhas de alfabetização criadas pelo governo federal, cujo objetivo era ensinar a decifrar palavras simples, porém a quantidade de analfabetos era contínua em decorrência dos sistemas escolares inadequados e das condições sociais de desigualdades (CARVALHO, 2012).

Levando isso em consideração, os estudos começaram a descrever as condições de uso da escrita e os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, que muitas vezes são analfabetos, porém estão inseridos em um meio altamente letrado. Pessoas destes tipos de grupos podem não dominar propriamente o código linguístico da escrita, mas já sabem distinguir o uso social das palavras. A palavra “letramento” não está dicionarizada com um conceito único. Há uma diversidade de estudos, visto que o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social. Essa prática está relacionada à capacidade de escrever de modo a tornar significativa a interação oral pressuposta, apesar de não envolver necessariamente as atividades específicas de leitura ou escrita (KLEIMAN, 1995).

Soares (2009), com dificuldades em dar um único significado para o letramento, definiu-o como o conjunto das práticas sociais de leitura e escrita, sendo mais propriamente o estado ou condição que um indivíduo adquire ao apropriar-se da escrita e das práticas sociais envolvidas nesta prática. Dessa maneira, ser letrado consiste em adquirir não somente as habilidades de ler e escrever, mas de utilizar a leitura e escrita na sociedade. Assim, letramento não é

(...) algo que as pessoas têm ou não têm, mas ele é contínuo, variando do nível mais elementar ao mais complexo de habilidades de leitura e escrita e de usos sociais. (SOARES, 2009, p. 89).

Soares (2009) também diferencia “alfabetizado” de “letrado” a partir da extensão e qualidade do domínio da leitura e da escrita. Ele argumenta que uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, lê e escreve, sabe o que os sons e as letras representam, mas não é necessariamente usuário da leitura e escrita na vida social. Um exemplo são as pessoas alfabetizadas que podem ter pouco ou nenhum contato com a escrita através de jornais, livros, revistas, documentos e outros tipos de texto. Letrado é a pessoa alfabetizada que utiliza a escrita e a leitura com desenvoltura e propriedade para cumprir determinadas atribuições sociais e profissionais (CARVALHO, 2012).

Ferreiro (1993) sugere que a escrita vai muito além de produções gráficas por parte das crianças, pois é necessário interpretá-las. Produzir a língua escrita é muito mais que decifrar marcas feitas, pois a língua escrita tem uma multiplicidade de usos sociais. Por isso, uma criança quando chega à escola traz experiências cotidianas do uso da leitura e escrita mesmo antes de ser alfabetizada.

Paulo Freire (2007) atribui à alfabetização um momento de organização reflexiva do pensamento com intuito de desenvolver uma consciência crítica, capaz de inserir o educando no processo de democratização da cultura e de libertação. E o letramento torna-se necessário, pois traz consequências políticas, econômicas, culturais para os indivíduos que se apropriam da língua escrita, tornando isso parte das suas vidas como meio de expressão, comunicação e leitura de mundo (Cf. FREIRE, 1989).

Metodologia de Pesquisa

Esta pesquisa está inserida no projeto “Análise e intervenção pedagógicas: o PNAIC no Distrito Federal”. O objetivo desta pesquisa, além da complementação do processo de formação continuada dos articuladores pedagógicos/orientadores de estudo e professores alfabetizadores, é apresentar as práticas pedagógicas que merecem ser publicamente valorizadas, quer pelo exemplar desempenho dos seus alunos no processo de alfabetização, quer pela criatividade e compromisso político-ideológico das instituições e dos seus agentes específicos.

Esta pesquisa utiliza metodologias qualitativas, tais como entrevistas, questionários e observações, tendo como finalidade a compreensão dos fenômenos educativos e dos sujeitos envolvidos. O percurso percorrido foi de uma pesquisa etnográfica, com especial ênfase no método de observação participante, na qual a observação e a participação entrelaçam-se. O etnógrafo participa ativamente da vida diária das pessoas por um período longo de tempo, observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas, coletando qualquer dado que esteja disponível (FLICK, 2004). A investigação ocorreu em duas escolas públicas do Distrito Federal no período de agosto a novembro de 2014. Uma das turmas era composta por 15 alunos, enquanto a outra era um pouco mais numerosa, totalizando 24 alunos.

A prática docente com ludicidade: possibilidades emancipadoras

Além da entrevista e da aplicação do questionário, a fim de compreender melhor como era a prática pedagógica das professoras e quais eram as práticas bem sucedidas com reflexos na aprendizagem, a pesquisa do processo de alfabetização foi realizada a partir da observação de três situações pedagógicas. Duas dessas situações ocorreram com a professora do primeiro ano, que propôs a realização de dois jogos matemáticos: “Pintando o sete” e “Esquerdinha”. As instruções para esses jogos foram apresentadas através de uma leitura coletiva das regras, e em seguida um aluno exemplificou como se jogava.

No dia do jogo “Pintando o sete” estavam presentes nove alunos. Inicialmente todos estavam sentados em círculo no

chão da sala. Para começar a explicação do jogo, a professora primeiramente explorou o título do jogo fazendo indagações sobre o significado da expressão “pintando o sete”. Em seguida, ela explicou que significa dizer que uma pessoa estava aprontando, fazendo travessuras. Logo após essas considerações iniciais, a professora perguntou sobre o que eles precisavam saber para entender o jogo, e os alunos responderam que precisavam das instruções.

A professora foi além e perguntou em quais diferentes situações era necessário ler as instruções. As respostas dos alunos estavam relacionadas à montagem de um guarda-roupa e ao uso da televisão. Num segundo momento foi apresentado um cartaz com as regras do jogo e os materiais que seriam utilizados. Para jogar o “Pintando o sete” foram utilizados dois dados (o primeiro com pontinhos e o segundo com números), duas cartelas, sendo a primeira com os números 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 e 12 e a segunda apenas com o número 7, repetido sete vezes.

Nessa primeira situação, dois alunos foram convidados para demonstrar o jogo. O primeiro aluno jogou os dados e em seguida somou, logo marcou na cartela o número que representava o resultado da soma. O segundo aluno fez do mesmo modo, jogando e somando os valores e marcando na cartela o resultado. Quando a professora percebia que os alunos não estavam compreendendo, pedia para os alunos jogarem mais uma vez. O objetivo do jogo era marcar a primeira cartela. O primeiro a marcar todos os números sete perdia e vencia aquele que marcasse todos os demais números. O jogo foi jogado em trios e um dos combinados era autorizar por meio da frase: “Eu te autorizo a jogar” para que o próximo aluno prosseguisse.

Assim que o jogo começou, o dado utilizado foi o de pontinhos. Para chegar ao resultado os alunos contavam os pontinhos que estavam nos dados. Os alunos aparentavam estar empolgados com o jogo e os resultados. Um momento de destaque era que cada aluno somava os seus números e também conferia a soma da operação do colega para ver se estava correto. Quando uma criança marcava o sete a reação era de rir bastante, demonstrando que estava sabendo lidar com a questão que poderia perder o jogo. A professora foi muito atenciosa com atendimentos individuais para saber se todos estavam compreendendo e jogando da maneira correta.

Numa segunda etapa, os dados de pontinhos foram trocados por dados que tinham números. As crianças demonstravam mais dificuldade na realização da adição com os números. A maneira utilizada pela maioria para obter o resultado continuava sendo contar nos dedos. Como o jogo estava demandando bastante tempo de aula, a turma se reuniu novamente sentada no chão e a partir de um diálogo decidiram que os vencedores deveriam ser o aluno que tinha marcado menos ou nenhuma vez o número sete, ou aquele que faltava marcar menos na cartela com os números de dois a doze. A avaliação dessa atividade pedagógica foi realizada de maneira coletiva, com a professora perguntando se os alunos tinham gostado do jogo, de qual dado tinham gostado mais e como fizeram para determinar os resultados.

Já na segunda atividade lúdica com a matemática estavam presentes treze alunos. O jogo utilizado foi a “Esquerdinha”, que tem por objetivo trabalhar a posição da

numeração decimal. A professora mencionou que para esse jogo o objetivo era trabalhar a transição do concreto para o lógico. Para vencer o jogo, a criança tinha que ser a primeira a formar um “grupão”. O “grupão” é uma maneira de denominar uma centena escolhida pela turma. O jogo era para ser jogado em trio, porém como haviam 13 crianças, a professora organizou três grupos com três crianças e um grupo com quatro crianças.

Os materiais utilizados para o desenvolvimento do jogo foram: palitos; ligas elásticas; um tapetinho dividido em três partes, na qual o “grupão” correspondia às centenas, os “grupos” às dezenas, e os “soltos” às unidades; fichas numéricas; e, finalmente, dois dados para cada grupo. As crianças já tinham jogado esse jogo em outro momento, porém há muito tempo. Para explicar as regras do jogo, a professora utilizou duas crianças mais uma vez. Inicialmente a professora fez indagações do tipo: “dez grupos de dez formam o quê?” E as crianças respondiam que formava um “grupão”. Em seguida a professora tirou “par ou ímpar” com duas crianças para saber quem jogaria primeiro.

A primeira criança jogava os dois dados e o resultado era a quantidade de palitos que ela pegaria. O resultado da primeira criança foi oito. Logo, ela pegou os oito palitos, porém não colocou a ficha com o número correspondente. Então a professora perguntou para turma o que estava faltando e a turma respondeu que faltava colocar a ficha com o número oito. Depois de colocar a ficha, a criança tinha que autorizar o próximo colega a jogar. Em seguida, a segunda criança também jogou. A turma ficou agitada, pois queriam todos jogar logo. A professora fez mais duas demonstrações e, então, a turma pôde jogar. Quando a turma já estava organizada em seus determinados grupos, a maneira utilizada para saber quem seria o primeiro jogador era o “zerinho ou um” e depois o “par ou ímpar”. A professora visitava cada grupo para entender a ordem dos jogadores.

No desenvolvimento do jogo algumas crianças demoravam a contar o número que tinha saído no dado, pois perdiam a conta e começavam novamente. O grupo que tinha quatro crianças demorava mais, pois os alunos tinham mais dificuldade em contar. Em alguns momentos as crianças contavam a quantidade a mais do que tinham e não percebiam.

Enquanto isso, a professora passava de mesa em mesa, fazendo comentários individuais. Ela reforçava que quando os alunos tinham dez palitos soltos, formava um grupo. Além disso, fazia perguntas do tipo: “Quantos palitos faltam para formar um grupo?” Se o aluno tivesse 14 palitos ela perguntava: “E os que sobraram, onde você colocará?”.

Para finalizar a atividade a professora pediu que eles se sentassem no chão para que a turma fizesse os comentários sobre o jogo. A pergunta norteadora para o debate foi: “você gostaram de jogar?”. As respostas variaram de positivas a negativas. Observou-se que os alunos que não tinham gostado do jogo eram aqueles que não haviam ganhado. Com isso, a professora perguntou se eles não tinham gostado do jogo pelo fato de não terem sido vencedores ou se não haviam gostado do jogo em si, e direcionou o debate à importância de competir em um jogo e não valorizar apenas a vitória.

Além das observações nas situações pedagógicas com o uso da ludicidade, a professora indicou, tanto na entrevista quanto no questionário, que fez uso de recursos pedagógicos tais como: material concreto, música, brincadeiras, e jogos lúdicos para o desenvolvimento do alfabetizar-letando em conjunto com a matemática. A professora ressalta:

Trabalhar para a prática ser bem sucedida... É... Eu acho que a questão da alfabetização com foco no letramento é fundamental: o trabalho intenso com o material concreto, que eles precisam nessa fase, e a ludicidade tem que tá presente, a gente precisa brincar, cantar, pular, jogar né?! [...] a questão da inclusão a gente não pode esquecer, e eu acho que a intencionalidade pedagógica também não. Você tem que saber pra quê que você tá fazendo aquilo ali, né?! Qual sua intenção? Eu acho que esses são pontos muito importantes mesmo

A situação vivenciada com a professora do segundo ano foi com brinquedos, que as crianças poderiam comprar ou trocar. Os alunos trouxeram de casa brinquedos usados e a professora trouxe mais alguns para aqueles que se esqueceram da tarefa. Assim que todos se reuniram, foi pedido que cada aluno mostrasse o que tinha levado. A professora instruiu que cada um mostrasse o que havia trazido, e falasse se queria vender ou comprar. As regras de troca foram estabelecidas antes da atividade começar, deixando claro a todos que não era permitido “destrócar” e nem brigar.

No decorrer da atividade os alunos começaram a entender melhor, de uma maneira lúdica, o que é troca e o que é venda. A professora articulou a atividade com o livro *A Economia de Maria de Telma Guimarães Castro Andrade*, que conta a história de duas irmãs gêmeas que agem de forma bem diferente quando o assunto é dinheiro. De formas diferentes, elas aprendem que economizar é muito bom, exceto quando se trata de carinho, amor e afeto. Na história, as duas ganham cofrinhos da madrinha, porém uma das meninas não queria nem saber de guardar dinheiro, comprando tudo o que via, enquanto a outra já sabia poupar desde pequena, imaginando que economizar só iria fazer bem. O livro trabalha a educação financeira e relata situações sobre a venda de brinquedos.

Os alunos organizaram os brinquedos em fileiras, como em uma feira. A maioria dos brinquedos eram bonecos de brindes de lojas de alimentação, carrinhos, entre outros. A professora trabalhou o reconhecimento do valor monetário e o sistema decimal nas etiquetas confeccionadas pelos alunos. Assim, a sala virou uma espécie de feira de camelôs e comerciantes, que negociavam valores e calculavam para saberem quanto precisavam passar de troco nas compras. Outro detalhe interessante foi a curiosidade dos meninos em adquirir brinquedos “de meninas”. Ao encerrar a atividade, a professora fez uma pequena avaliação com a turma sobre o desenvolvimento da atividade.

Os critérios selecionados pela professora para uma prática bem sucedida foram os que conduzem os alunos a

aprenderem os conteúdos a partir de uma metodologia de brincadeiras, jogos e atividades diferentes do modo tradicional. Jogo, imagens, vídeos, música, contação de histórias, receitas de alimentos, recortes de revistas, colagens são algumas das atividades que a professora utilizava para tornar a sua prática bem sucedida e inovadora. A prática docente tinha o propósito de trabalhar as dificuldades de aprendizagem, incluir aqueles alunos que eram mais tímidos e trabalhar o compartilhamento de informações, ideias e o diálogo de uma maneira prazerosa.

No que se refere aos elementos de uma prática bem sucedida, a professora afirma na entrevista que estes estão presentes em jogos e atividades lúdicas, como as receitas e as atividades matemáticas. Ela disse, também, que compreende o lúdico não apenas como jogos e brincadeiras, mas como atividades que proporcionam interação e socialização.

Análise e discussão

No decorrer da pesquisa de campo, ficou evidente para a pesquisadora que as professoras procuraram explorar ao máximo as atividades lúdicas, relacionando-as com a matemática, valores, interações e comunicações. Nas atividades de jogos não houve perdedores ou ganhadores, mas sim a criação de espaços para ludicidade e diálogo. Todos foram instigados a expressarem suas ideias. Kishimoto (1997) ressalta que o lúdico, a partir do brincar (objeto concreto), proporciona o desenvolvimento da afetividade, do convívio social e das faculdades mentais, facilitando a apreensão da realidade.

As professoras desenvolveram as atividades a partir de livros infantis, da leitura e do faz de conta literário (PERROT, 2008), demonstrando comprometimento com a ludicidade, com o planejamento e com a sequência didática na alfabetização. O texto literário serve de base para a criação de textos visuais, musicais, estimulando o senso crítico e a criatividade dos educandos leitores, espectadores e ouvintes. Assim, as histórias lidas ajudam a produzir novas histórias, únicas para cada leitor (ZAPONE et al, 2009).

Além disso, elas utilizaram materiais simples e lúdicos para trabalharem o ensino da subtração. Criaram situações-problema para que os alunos pensassem em soluções e contextualizassem com os conhecimentos prévios e com a realidade. Dessa forma, o lúdico e o concreto foram essenciais para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático durante essas atividades.

Alguns valores éticos foram trabalhados, como por exemplo através da tentativa de associar as atividades lúdicas com a questão da alteridade, que, sucintamente, pode ser definida como a habilidade de se colocar no lugar do outro, sabendo o momento de ouvir e falar. Identificamos que a professora tinha a intencionalidade e a responsabilidade de ter uma relação horizontal com seus alunos. Nessa relação direta, o professor não é portador de verdades, nem faz seu discurso de cima para baixo. No momento em que a professora instigou os alunos a falarem e a comentarem os jogos, ela possibilitou a construção do conhecimento. Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhecimentos ou fazer o aluno reproduzir saberes, mas criar possibilidades para a produção

e construção, pois ler e escrever abrem possibilidades para o diálogo e para a transformação do mundo. Aprender de maneira lúdica atribui significado, mexe com o imaginário, torna os alunos autônomos, criativos, felizes e cooperativos (KISHIMOTO, 2008).

O letramento esteve presente quando a professora explorou os conhecimentos prévios e articulou o lúdico com as situações-problema, demonstrando que os números, as adições e as subtrações fazem parte do dia-a-dia. A ludicidade, por sua vez, insere-se no processo de aprendizagem como uma linguagem universal, com uma nítida função social, através de aplicações práticas e concretas.

A palavra é um fenômeno ideológico, pois incorpora valores culturais, opiniões, concepções e contradições. Por isso, o docente tem que considerar a polifonia de vozes que permeiam a alfabetização e utilizar o lúdico como um meio de aprendizagem e de reflexão da realidade (BAKHTIN, 2004). O lúdico não pode ser visto como uma solução ou receita, mas como uma possibilidade de melhorar a aprendizagem dos alunos e fazê-los refletir e confrontar essa realidade, muitas vezes hegemônica e alienante.

Soares (2003) argumenta que alfabetizar na perspectiva do letramento é muito mais que meramente ler e escrever, ou dominar os códigos linguísticos, mas é fazer uso de um conjunto de habilidades de leitura e escrita para atender as exigências sociais. A alfabetização que visa o engajamento do aluno precisa compreender a linguagem como uma construção resultante das perguntas sobre as concepções: de quê, como, quando e por que aprender ler e escrever (DANYLUK, 1991).

Depois que as professoras contextualizaram os conteúdos das aulas com objetos e situações concretas, elas puderam proporcionar uma aprendizagem significativa. Ferreiro (1993) salienta que cada criança tem as suas estratégias, seu ritmo e sua maneira própria de aprender, relacionar e distinguir as letras e os números. Alfabetizar e letrar significam desenvolver habilidades em atividades de leitura e escrita, mostrando o uso como prática social e o uso social dessa leitura e escrita. Alfabetização e letramento não são processos independentes, mas indissociáveis (SOARES, 2003).

Considerações Finais

A prática docente lúdica potencializou as possibilidades de uma aprendizagem emancipadora, fazendo com que os alunos pensassem e se relacionassem com a realidade. As professoras demonstraram que a ludicidade aliada ao ensino é uma maneira eficaz para que a prática docente seja bem sucedida, pois rompe com a perspectiva tradicional do ensino-aprendizagem ancorada na simples reprodução do conhecimento, promovendo assim a autonomia. As aulas foram mais instigantes, interativas, prazerosas num processo de alfabetização mais problematizador e crítico.

Como a pesquisadora pôde observar, dessa maneira, calculando, brincando e lendo, o aprendizado tornou-se mais fácil, desafiador e menos monótono e massificante.

Os resultados positivos da prática docente lúdica parecem indicar que os alunos precisam ter mais espaços para discutir as suas realidades, pensar, fazer escolhas, dialogar e problematizar

seus próprios saberes. Certamente, aulas mais interativas, reflexivas, com práticas diferenciadas irão gerar propostas democráticas e participativas para melhorias da aprendizagem na alfabetização e, conseqüentemente, da educação no Distrito Federal e no Brasil.

Isoladamente, as possibilidades emancipadoras do educador solitário não serão suficientes para melhorar radicalmente a

educação no país, nem no mundo. Contudo, práticas docente voltadas para a emancipação humana poderão trazer contribuições que estimulem soluções e pensamentos alternativos para os problemas da realidade. Entre outras coisas, elas poderão servir como propostas para discussão e tomada de consciência das necessidades sociais e educacionais, tornando possível a mudança de realidades e de vidas a partir da educação. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DANYLUK, Ocsana S. *Alfabetização Matemática: o cotidiano da vida escolar*. Caxias do Sul: EDUCS, 1991.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FLICK, UWE. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 30 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2007.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Editora Olho d'Água, 1997.
- _____. *1921 – 1934. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- _____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos et al. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CESPED/Editora Puc Goiás, 2011.
- PERROT, Jean. Os "livros-vivos" Franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 33-53.
- ROJAS, Jucimara. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança*. Campo Grande: UFMS, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. 10ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> acesso em 26 de março de 2015.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. 2ª Ed. São Paulo: editora brasileira, 1988.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. *Uma história da matemática escolar no Brasil*. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2007.
- ZAPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. *Afinal, o que é literatura?* In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.