

DOCÊNCIA ALFABETIZADORA E DIDÁTICA LÚDICA: Tecendo narrativas de professores de uma escola do campo, em Jequié-Ba.

NÁDIA ADRIANA DE ANDRADE MOREIRA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

MARILETE CALEGARI CARDOSO
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

Resumo

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de mestrado que traz como objeto de estudo “A docência alfabetizadora e a didática lúdica que regem na Educação do Campo”, tendo como objetivo principal compreender as concepções que embasam a docência alfabetizadora e a didática lúdica de professores de uma determinada escola do campo, em Jequié-BA. Para tanto, neste trabalho, apresentaremos análise dos resultados acerca das práticas lúdicas adotadas pelos docentes alfabetizadores da Escola Raio de Sol. O referencial utilizou-se de autores, como: Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999); Magda Soares (2003) e Kleiman (2003); Cipriano Luckesi (2021), Cristina D’Ávila (2014), Celestin Freinet (1998); Roseli Caldart (2008), Miguel Arroyo (1999) Paulo Freire (1987, 1997, 2004). Na metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa, a abordagem multirreferencial (Ardoino, 1998) e o método da pesquisa narrativa de Clandinin; Connelly (2015), tendo como dispositivos de pesquisa, o ateliê biográfico (Delory-Momberger, 2008), diário de bordo e a produção de uma colcha de retalhos. Com os resultados, permitiu-se compreender que as concepções acerca do lúdico, na sala de aula, não condizem com uma mediação didática lúdica necessária para que, de fato, acontecesse.

3499

Palavras-chave: Docência Alfabetizadora. Educação do Campo. Didática Lúdica.

Abstract

This article presents the results of a master's degree research that has as its object of study "Literacy teaching and playful teaching that govern Rural Education", with the main objective of understanding the concepts that underlie literacy teaching and playful teaching of teachers of a specific rural school, in Jequié-BA. To this end, in this work, we will present an analysis of the results regarding the playful practices adopted by literacy teachers at Escola Raio de Sol. The reference was used by authors such as: Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1999); Magda Soares (2003) and Kleiman (2003); Cipriano Luckesi (2021), Cristina D'Ávila (2014), Celestin Freinet (1998); Roseli Caldart (2008), Miguel Arroyo (1999) Paulo Freire (1987, 1997, 2004). In the methodology, we opted for qualitative research, the multi-referential approach (Ardoino, 1998) and the narrative research method of Clandinin; Connelly (2015), using the biographical studio (Delory -Momberger, 2008), logbook and the production of a patchwork quilt. With the results, it was possible to understand that the conceptions about play, in the classroom, do not match the playful didactic mediation necessary for it to actually happen.

Keywords: Literacy Teaching. Rural Education. Playful Didactics.

Introdução

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de mestrado que traz como objeto de estudo “A docência alfabetizadora e os princípios que potencialmente possam vir a reger a alfabetização na Escola Raio de Sol”. Esse estudo partiu de nossas inquietações acerca da docência alfabetizadora, enquanto prática transformadora e as formas lúdicas e interativas de ensinar e aprender a ler e escrever. Assim sendo, uma reflexão imprescindível se faz necessária sobre a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, por meio de uma didática lúdica.

Partindo do pressuposto de que “ensinar é uma atividade social” (Tardif, 2002), concordamos que a docência, enquanto profissão, implica, além dos diversos saberes necessários à prática docente, também é necessário assumir uma postura crítica frente às políticas públicas implementadas em educação. Esses saberes tornam-se imprescindíveis para o exercício da docência, pois para tal prática, a formação do professor é importante, seu conhecimento e competências profissionais que estão na base de sua formação acadêmica, inicial e continuada, em longo prazo, bem como “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”, conforme assevera Pimenta (1999, p 24).

Assim, a formação docente necessita estar articulada com o trabalho do docente na escola, pois o trabalho, em boas condições, é o espaço de desenvolvimento de si mesmo, em um ambiente positivo para o exercício da docência, ou seja, do fazer didático-pedagógico. Desse modo, corroboramos que se faz necessário viver a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, uma vez que o ensino é uma via de mão dupla, em que aprendemos também ao ensinar.

Nessa perspectiva, no processo de alfabetização/letramento, entendido como aprendizagem inicial da língua escrita, são necessários saberes, fazeres, além de tempo e espaço, para que o professor alfabetizador encontre a/as metodologia/as condizentes com circunstâncias efetivas, articuladas com os princípios teórico-metodológicos que o permitam contribuir para a inserção do aluno no mundo da escrita, de forma crítica, consciente e significativa, a partir de uma escuta e olhar sensíveis, uma mediação dialógica, sobretudo uma pedagogia libertadora.

Soares (2003) há décadas vem denunciando o fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras e apresenta como uma das causas, a hipótese da perda das especificidades da alfabetização, dentre outras também a reorganização do tempo do ciclo escolar, a revisão do

princípio da progressão continuada, sobretudo a insegurança e o despreparo dos professores alfabetizadores diante dos recorrentes fracassos da escola em alfabetizar.

No contexto da educação do campo, devido à existência de questões de cunho físico/estrutural, curricular e pedagógico que limitam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de alfabetização, há também outros desafios enfrentados pelo educador, como destacam as pesquisadoras Carolina Figueiredo de Sá e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, em suas pesquisas apresentadas na – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação-ANPEd (2015):

[...] esse desafio é ampliado: além de terem que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apreensão do conhecimento pelas crianças, o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de ordem motivacional, em função das distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda, conseguir planejar e organizar o ensino de maneira a assegurar a apropriação do SEA pelas crianças, ao mesmo tempo em que é necessário garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram (Sá; Pessoa, 2015, p. 04).

Embora a finalidade da escola seja de ensinar a ler e escrever, o ensino da escola do campo vai além de tais fatores mencionados, uma vez que inviabilizam o processo de aprendizagem desses alunos e a mobilização dos saberes (didático-pedagógicos) de forma significativa, contribuindo assim, para o fechamento dessas escolas, com a oferta do ensino de pouca qualidade, a evasão, a repetência e a falta de perspectiva quanto ao futuro nas áreas rurais.

3501

Com isso, percebemos que o acesso à leitura e à escrita não é, assim como nunca foi, uma questão meramente técnica, mas também cultural, política e ideológica, um direito social, como estar no mundo, uma vez que o processo de alfabetização é um fenômeno complexo que exige a preparação do alfabetizador, bem como sua compreensão e intencionalidade, quanto ao uso de procedimentos didático/pedagógicos adequados, para o entendimento do verdadeiro significado da alfabetização em nossa sociedade.

Da mesma forma, no contexto da Educação do Campo, há essa necessidade de se alfabetizar “letrando”, por meio das diversas linguagens (lúdica, metafóricas, imaginativas, estéticas), não só a partir dos saberes adquiridos na escola, mas também por meio do saber popular, das vivências e experiências desses sujeitos, como forma de reconhecimento do seu espaço, valorização da sua identidade e matrizes culturais, levando-se em consideração suas lutas e conquistas por uma educação de qualidade, enquanto ato político e prática da liberdade (Freire, 1967).

Vale ressaltar que a formação inicial e continuada de professores/as que atuam nas escolas do campo deve ser específica e adequada para a sua atuação, uma vez que sua formação acadêmica tem se caracterizado por uma tendência positivista-tecnicista e urbanocêntrica,

“deixando lacunas na formação desses docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento” Moura (2012). Assim, essa política de formação traz um maior controle pedagógico e menos autonomia do professor sobre o seu pensar e agir em sala de aula.

Nessa perspectiva, acreditamos na necessidade de que a docência alfabetizadora seja mediada por atividades potencialmente lúdicas, no processo de alfabetização e letramento das crianças, abrindo espaço para outras linguagens, uma vez que “a dimensão sensível pode ser um caminho aberto para a produção de sentido/experiência” (Cardoso, 2020, p. 71). Dessa forma, entendemos que a ludicidade potencializa o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, além das habilidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas, estando presente desde a Educação Infantil e ao longo da formação do aluno, bem como “em tarefas cotidianas, na resolução de diferentes problemas e, sobretudo, na compreensão do mundo, incorporado à vida” (D’Ávila, 2014, p.98).

Desse modo, há a necessidade de pensar na relação teoria e prática do alfabetizador no que concerne a arte de ensinar, integrando os fundamentos da alfabetização com a psicolinguística, a sociolinguística e os condicionantes sociais, culturais e políticos deste processo, de forma lúdica e contextualizada, por meio de um ensino significativo, prazeroso e dialógico, de modo a favorecer a sua utilização nos mais diversos contextos de interação na sociedade, uma vez que essas questões são necessárias e urgentes, justificando, assim, a necessidade deste estudo.

Nessa perspectiva, propomos uma pesquisa de campo, por meio do ateliê didático-formativo, para obtermos as narrativas dos professores alfabetizadores, a partir de uma escuta sensível. Diante deste contexto, buscamos compreender quais as concepções que embasam o processo de alfabetização e como a didática lúdica está inserida na docência alfabetizadores, a partir das narrativas de professores colaboradores da escola Raio de Sol.

A metodologia adotada nesse estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, numa perspectiva multirreferencial, que sustenta a compreensão dos fenômenos educativos de forma plural e heterogênea (Ardoino, 1988, p.4). Essa pesquisa foi desenvolvida a partir do método da pesquisa narrativa, por levar em conta “o contexto de atuação dos participantes desta pesquisa, suas trajetórias de vida, a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”, segundo Abrahão (2004, p.203).

A pesquisa aconteceu em uma escola municipal campesina, intitulada ¹Raio de Sol, povoado do município de Jequié-BA, e contou com a participação de 05 (cinco) professores alfabetizadores, a saber: Chita, Chitão, Algodão, Renda e Malha. Para a coleta de dados, utilizamos como dispositivos de pesquisa o ateliê didático “Fios da Ludicidade”, inspirado em (Delory-Momberger, 2008, D’Ávila, 2018), assim como a produção de um diário de bordo, no qual registramos as narrativas dos professores alfabetizadores. A análise seguiu as técnicas de conteúdo de Bardin (1977).

Para tanto, neste trabalho apresentaremos análise dos resultados acerca das práticas lúdicas adotadas pelos docentes alfabetizadores da Escola Raio de Sol, que organizamos da seguinte forma: iniciaremos discorrendo sobre a docência alfabetizadora e a didática lúdica na educação do campo. Após, apresentamos alguns dados encontrados acerca das práticas lúdicas adotadas pelos docentes da Escola Raio de Sol.

2 - DOCÊNCIA ALFABETIZADORA E DIDÁTICA LÚDICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A imersão da criança no universo da leitura e da escrita não acontece apenas no âmbito escolar, essa experiência inicia-se desde o seu os primeiros momentos de escuta da voz de sua mãe, ainda no ventre dela, bem como do contato com seus familiares, do seu cotidiano em casa, na igreja, nos parques, enfim, nos diversos contextos de socialização, além da escola, trazendo consigo sua história, cultura e identidade.

Assim afirma, Ferreiro (2004):

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as induz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos de formar cidadãos para este presente, nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (Ferreiro, 2004, p. 54).

A autora mostra que a criança se apropria da língua oral desde muito cedo, uma vez que se trata de um objeto cultural que é a língua e dela faz uso, nos mais diversos contextos sociais mantém contato com a leitura e com a escrita, participando assim, de práticas de letramento, nos mais diversos níveis e aprofundamento. De acordo com Soares (2004) para que a criança se aproprie da língua escrita (complexa), precisará da escola, agência de letramento, e, assim,

¹ Esse codinome foi utilizado para preservar a identidade da escola participante dessa pesquisa, embora tenha a aprovação do Comitê de Ética.

tenha acesso ao mundo letrado, domine o código escrito e aprenda a utilizá-lo nos diversos contextos, em seu favor e seja considerado alfabetizado.

Nessa perspectiva, concordamos com Soares (2004) que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes, pois, segundo a autora, não se pode privilegiar um, em detrimento do outro, mas ²alfabetizar, letrando, ou seja, faz necessário que a alfabetização aconteça no contexto do letramento, apesar das especificidades de cada processo, com metodologias diferentes

Assim, de acordo com Soares (2016), a alfabetização, independentemente do método a ser aplicado, não deve privilegiar nenhuma interface da alfabetização, que deve ser fundamentada em princípios teóricos-metodológicos, considerando a sua complexidade (linguística, interativa ou sociocultural), uma vez que “alfabetizar não se trata apenas de um problema linguístico, nem pedagógico, nem metodológico, sobretudo um ato político” (Freire, 1967), e ideológico, de decisões e políticas públicas que, de fato, sejam capazes de oportunizar o alfabetismo ao cidadão, para além do domínio da leitura e da escrita e de seus usos sociais, principalmente para transformação de uma consciência ingênua em uma consciência crítica, consciente de seus direitos e deveres na sociedade.

Nessa perspectiva, acreditamos que as práticas alfabetizadoras em que educador conceba a língua como objeto cultural e social, como o ingresso na cultura do escrito (Zen, 2018), e se dê articulado a princípios fundantes da Educação do Campo, como a valorização dos diferentes saberes dos povos do campo, inclusive da oralidade na cultura popular, como rica fonte para o letramento infantil; respeito aos tempos e espaços formativos diferenciados em função dos interesses e modos de vida e produção da comunidade em que a escola se insere; destaque ao trabalho e à pesquisa como princípios educativos, integrando os conhecimentos escolares e científicos às realidades do campo, dentre outros, dessa forma, favoreça o processo de apropriação da leitura e da escrita nas escolas do campo.

Também, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu Art. 30, assegura que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar “a alfabetização e o letramento”, portanto, entendemos que esse processo deve acontecer de forma interdependente e contextualizada, para que possa aproximar os educandos da realidade

² Alfalettrar: Toda criança pode aprender a ler a escrever, foi o último livro publicado pela autora que faleceu em janeiro deste ano. Nele, a autora traz sua experiência, em uma escola (MG), acerca da alfabetização e do letramento.

concreta, ou seja, do contexto a ser compreendido e transformado, conforme preconiza a Pedagogia Libertadora de Freire (1987). Por esse viés,

Ler, no contexto do campo, é compreender a realidade, percebendo as nuances e contradições envolvidas, nesse contexto, já que é uma forma de instrumentalização crítica que encaminha para a mudança da realidade, seja econômica, social, política e/ou cultural (Gehrke; Winchuar, 2021, p. 248).

Dessa forma, as práticas pedagógicas do alfabetizador devem acontecer de forma interdisciplinar, de modo a articular as práticas linguísticas indissociáveis de toda a prática social, interativas e sociocultural, uma vez que:

É preciso conceber os conhecimentos formulados pelas crianças em suas experiências de vida como objeto de estudo e reflexão na escola, propiciando uma compreensão cada vez mais profunda e ampla sobre cada problema da realidade. Assim, desenvolvendo suas hipóteses e formulando conceitos a respeito dos diversos aspectos da realidade (social, cultural, econômica, linguística, ambiental), as crianças têm a possibilidade de melhor interagirem com esses aspectos. Esta concepção metodológica toma a prática social, os elementos da realidade, as questões candentes da vida, como ponto de partida e de chegada da prática educativa (Brasil, 2012, p. 28)

Além disso, faz-se necessário entender que o espaço da sala de aula é um espaço de disputas no campo pedagógico, político e ideológico, cujo “ fracasso escolar é um fenômeno social produzido pelo sistema educacional e o professor faz parte dele, mas de forma alguma está sozinho e tampouco pode ser considerado o único responsável” (Zen, 2018, p 123), sobretudo, desmistificar a imagem negativa do campo e de seus povos, uma vez que uma educação de qualidade e com equidade é um direito de todo cidadão e dever do Estado, independentemente de sua localização.

Por este viés, sabemos que as práticas de leitura e escrita, no contexto da Educação do Campo, não se restringem à decodificação de palavras, de letras e símbolos, vão além desse domínio de uma tecnologia, pois envolve uma complexidade, a leitura das formas de expressão das diversas das linguagens, da interpretação da realidade dos sujeitos, suas relações com a sociedade, da compreensão do mundo, de tudo que nos cerca. Consequentemente, sabemos o quanto as políticas de formação inicial e continuada de professores podem impactar no resultado do trabalho docente na sala de aula.

Vale ressaltar que, no processo de alfabetização, de acordo com Freinet³ (1978) o lúdico e o trabalho⁴ são inseparáveis, não podendo haver rupturas durante o processo formativo das crianças, nessa fase. Porém, em muitos espaços educativos, o jogo e a escolha dos materiais lúdicos são reservados como uma atividade para depois de as crianças terminarem o “trabalho”, reduzindo assim, tanto seu impacto, quanto seu efeito sobre o desenvolvimento da criança. Essa situação se agrava, quando a ludicidade tem a função de ser apenas como mero passatempo, de modo que ela possa extravasar as suas tensões, no intervalo do recreio, ou até mesmo, ser visto como não sério, piegas e ingênuo.

Neste sentido, Freinet (1998) nos ajuda a compreender o quanto o lúdico é importante na alfabetização das crianças.

[...] Nenhuma técnica conseguirá prepará-lo melhor do que aquela que incita as crianças a se exprimirem pela palavra, pela escrita, pelo desenho e pela gravura. [...] o trabalho desejado, a que nos entregamos totalmente e que proporciona as alegrias mais exultantes, fará o resto. E o sol brilhará[...] (Freinet, 1985, p. 23-24).

No processo de alfabetização, faz-se necessário permitir que a criança brinque com a linguagem, no intuito de fazer suas descobertas, identifique semelhanças e diferenças entre números, letras, textos, imagens, desenho, símbolos escritos com funções sociais, ou seja, contextualizados e significativos para criança. Pois,

A brincadeira provoca uma situação de questionamentos, construção e transformação dos significados. A relação corpo-sujeito-criança, juntamente com a interação na brincadeira são as bases do educador da infância que implica um processo de troca, confronto e negociação entre o eu e o outro, emoção e afetividade, que se traduzem em momentos harmônicos e não harmônicos (Sanches; Toquetão, 2020, p. 01).⁵

Vale lembrar que as brincadeiras infantis das escolas do campo estão diretamente ligadas à natureza, com a qual as crianças elaboram seu conhecimento, despertam a criatividade, a imaginação, bem como brincadeira, entendida como experiência cultural (Kramer, 2007) deve ser considerada no fazer pedagógico e incorporada no processo de alfabetização e letramento das crianças camponesas, para elaboração de sua autonomia e emancipação.

³Araújo (2012) pontua que a teoria de Freinet têm como base a educação, o trabalho, a cooperação, a prática das teorias estudadas a estimulação da criatividade do aprendente, a liberdade de expressão dos alunos, a resolução de situações problemas, valorização do lúdico e a troca de experiências com outras escolas. Ele propôs uma mudança da escola, pois a considerava teórica e com aspectos fora da realidade. Disponível em: <http://liliam12399.blogspot.com/2012/01/se-nao-encontrarmos-respostas-adequadas.html>. Acesso em 08 de jul. 2023.

⁴ Conforme Vilela (1991) na proposta educativa de Célestin Freinet, o trabalho tem como objetivos democráticos, comunitários e de cooperação, realizado a partir das experiências concretas vividas. Da experiência, do aprender fazendo, para as elaborações teóricas.

⁵Trata-se de um ensaio inspirado nos saberes constituídos ao longo das experiências das autoras Emília Maria Cipriano Castro Sanches. E-mail: emiliacipri@uol.com.br e Sandra Cavaletti Toquetão. E-mail: sandracavaletti@gmail.com.

A docência lúdica “é uma ação educativa, política, moral e gnosiológica, por que faz com que a criança vivencie atividades que as incita a pensar, sentir e agir, e posteriormente relate suas experiências” (Cardoso, 2008). Com base nesse pressuposto, acreditamos na dimensão lúdica como estruturadora na formação docente, por compreender o lúdico: enquanto criação cultural e ação social – de acordo com o pensamento de Gilles Brougère (1998), e, também, como uma experiência interna, compreendida do ponto de vista da subjetividade do sujeito, defendido por Cipriano Luckesi (2006), apresentada, anteriormente, e, agora, entendida também enquanto princípio organizativo e formativo, conforme ideia desenvolvida por Leal e D’Ávila (2013; D’Ávila, 2014).

Nesse sentido, enquanto princípio formativo, afirmam Leal e D’Ávila (2013) “a ludicidade é uma força motriz que impregna primeiramente o professor, elevando seu estado de espírito para um sentimento de proatividade, de alegria interna e o impulsiona a ações desencadeadoras de aprendizagens”. E, enquanto princípio organizativo, enfatizam as referidas autoras “a ludicidade é um estruturador de atividades criativas articuladas aos conteúdos das disciplinas que levam os estudantes a vivenciarem a experiência pedagógica sugerida tanto externa, quanto internamente”. Portanto:

Uma vez feita a opção por uma educação crítica, outros aspectos deverão estar presentes na formação do(a) professor(a), além da compreensão cognitiva sobre a teoria adotada. Faz-se necessário, por exemplo, ter o aprofundamento de questões ligadas à sua aplicação, ou seja, à base pedagógica de ação, comumente esquecida na formação, seja em serviço ou acadêmica. Mas, além desses dois aspectos, teórico-cognitivo e pedagógico-metodológico, (...) um(a) professor(a) deve ter seu processo de crescimento vinculado, necessariamente, a uma formação lúdica (Porto, 2021, p.05).

3507

Desse modo, partimos do pressuposto de que a ludicidade contribui para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, além das habilidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas, e tem se feito presente na Educação Infantil, o que não acontece com a criança ao iniciar-se no Ensino Fundamental, pois esta sente uma mudança brusca de realidade, onde a ludicidade deixa de fazer parte de suas vivências e experiências. No entanto, vale ressaltar que “a docência tem a marca das relações humanas, portanto é atividade interativa, dialógica, sensível e lúdica, na qual as diversas linguagens se fazem mais atuantes e significativas na aprendizagem e desenvolvimento do alunado” (Cardoso, 2020, p.70).

3. FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO LÚDICO EM UMA DOCÊNCIA ALFABETIZADORA: PRÁTICAS ADOTADAS PELOS DOCENTES DA ESCOLA DO CAMPO RAIOS DE SOL

Por estarmos acostumados com práticas enfadonhas, técnicas ou academicistas, muitas vezes, deixamos de utilizar outras linguagens, em sala de aula, além da verbal. Pois, outras linguagens, como a linguagem visual, corporal e atividades que integrem as dimensões do corpo, pensamento e emoção são possíveis através da arte, cuja dimensão é um ingrediente indispensável à educação lúdica:

E é por meio da linguagem artística, que o educador pode agir ludicamente, pois “a arte tem o poder de despertar nas pessoas o estado sensível fundamental à aprendizagem. Esse estado de prontidão, sensível, abre os canais do corpo e do espírito para a apreensão significativa dos objetos de conhecimento” (D’Ávila, 2014, p. 97).

Dessa forma, uma abordagem que possui como base a linguagem artística é capaz de aflorar o “eu lúdico”, o desejo e motivação em aprender, a partir de um trabalho pedagógico que promova a articulação desses saberes, para desenvolvimento da integralidade do educando. Partindo desse pressuposto, acreditamos que “aprendemos com o saber inteligível e com o saber sensível e o quanto a integração entre pensamento, sentimento e ação ajudam-nos a aprender significativamente e a viver melhor” D’Ávila (2014, p. 99).

Através do Ateliê Fios da ludicidade, refletimos com os professores como utilizavam o lúdico e se a didática lúdica estava inserida na prática alfabetizadora desses professores, conforme imagem.

Quadro 2 – Formas de utilização do lúdico em uma docência alfabetizadora

Professores	Formas de utilização do lúdico em uma docência alfabetizadora
P01 – Chita	<i>Utilizo jogos, brincadeiras, contação de histórias, músicas, dramatizações, leitura e produção de textos diversos, durante a aula, para que o aluno assimile o conteúdo da melhor forma possível. Eu construo os jogos, eu faço brincadeiras de acordo com o conteúdo que eu quero trabalhar, perguntas e respostas, as trilhas, os jogos como recursos, dentro das minhas possibilidades.</i>
P02- Chitão	<i>Utilizo todas as formas citadas por Chita, durante a aula e com a finalidade de promover uma aprendizagem prazerosa e eficaz, também utilizo muito o material concreto.</i>
P03- Algodão	<i>Utilizo o lúdico sim, no entanto, de forma restrita, como a contação de histórias, no início da aula, para introduzir um conteúdo, uma música, aí eu levo um som, a gente discute, lê, dança um pouquinho aquela música. Mas assim, os jogos pedagógicos que têm lá (na sala de aula), é direcionado em um conteúdo ou eu os deixo (alunos) brincar livre. A brincadeira na sala é muito livre. Quanto tem um lúdico é dentro de alguma coisa que estou direcionando. terminou a</i>

	<i>atividade dele (aluno), pode brincar um pouquinho. <u>Às poucas vezes que levo para a sala, é com uma finalidade, é com um objetivo.</u> (grifos nosso).</i>
P04-Renda	<i>Utilizo, dança, música, cantigas, durante a aula, com objetivo que o aluno (a) crie interesse e alcance a aprendizagem.</i>
P05-Malha	<i>Utilizo a contação de histórias no início da aula.</i>

Fonte: Dados obtidos a partir do ateliê Fios da Ludicidade/2023.

Os relatos de Chita e Chitão demonstram ter a clareza na utilização do lúdico, uma vez que a vivência proporcionada aos seus alunos vai para além das brincadeiras, recreação ou lazer, pois de acordo com D'Ávila (2018, p. 161) “o lúdico, então, nesta abordagem conceitual, habita o processo e independe dos efeitos finais dos mesmos, todavia, estabelece uma rede de compromissos, livremente assumidos, no transcorrer das interações”.

Já Algodão, apesar de o lúdico estar inserido em sua prática, porém de forma “disciplinada, socializada, regrada e às vezes estandardizada em seu comportamento”, conforme esclarecimentos de D'Ávila (2018, p. 161). Através do seu depoimento, evidenciamos um professor comedido que ainda não deixou o seu “eu lúdico” aflorar e interagir com seus alunos.

Ambos, Renda e Malha demonstram ter o foco do seu trabalho no produto final que é o cumprimento do seu dever de ofício, do conteúdo programado, um ensino mais tradicional, conseqüentemente, “a condição lúdica do ser, longe de ser uma dimensão menor e passageira, reserva da infância, torna-se uma balizadora das atitudes genuinamente espontâneas, assevera D'Ávila (2018, p. 162) parafraseando Lopes (2004).

3509

Considerações Finais

Com este estudo, buscamos compreender os princípios didático-pedagógicos orientadores de uma docência alfabetizadora na Escola Raio de Sol e se e como as práticas desses docentes têm sido orientadas por uma didática lúdica, através do ateliê-didático formativo: Fios da Ludicidade, interpretado pela análise de conteúdo.

Os relatos revelaram que antes do ateliê formativo, a concepção de ludicidade dos docentes era o brincar livre, a brincadeira e o jogo didatizados, comprometendo assim, a sua dimensão lúdica; Após os encontros, os professores passaram a compreender a ludicidade enquanto estruturante das atividades pedagógicas, princípio formativo e fenômeno de inteireza, de entrega nas atividades potencialmente lúdicas, as quais “serão qualificadas como lúdicas a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre” (Luckesi, 2014, p. 16);

Os professores foram unânimes em nos informar que acreditavam que a didática lúdica estava inserida em sua prática pedagógica, no entanto, ao apresentarem suas concepções e a

forma como o lúdico estava inserido na sala de aula, antes do ateliê, observamos que ainda não conheciam os princípios de uma mediação didática lúdica (MDL) e as condições necessárias para que, de fato, acontecesse;

Esse esclarecimento permitiu aos professores a compreensão de que através da mediação didática lúdica (MDL), pode-se inquietar e mobilizar tanto no professor, quanto no aluno, o desejo do ensino e da aprendizagem, libertando-os do sentimento de culpa por não se sentirem lúdicos, de que é perda de tempo, de que a aprendizagem está deixando de acontecer, se a ludicidade estiver presente; pelo contrário, o fato de desenvolverem uma aula lúdica não os afastará do compromisso do ensino de seus alunos;

Foi possível compreender que se faz necessário que o professor esteja atento aos princípios da ludicidade, a saber: a criatividade, a imaginação, a autonomia, o protagonismo, a percepção, o envolvimento e diálogo (interação), para que a aprendizagem aconteça; Como também, “o professor precisa estar lúdico para incitar uma mediação didática lúdica, podendo abraçar a educação lúdica, ofertando um tom de leveza e plenitude a seu trabalho”, conforme Mineiro e D’Ávila (2020, p. 153), unindo razão e emoção, saber e sensibilidade, com harmonia;

Por fim, acreditamos ser imprescindível ampliar o olhar sobre a formação de professores para que considere a formação multidimensional e a integralidade do sujeito, que envolva várias linguagens e seja alicerçada na concepção raciovitalista e no saber sensível (D’Ávila, 2018), ou seja, uma formação potencialmente lúdica, criativa e sensível, delineada pelo viés da didática lúdica.

3510

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (Auto)biográfica – tempo, memória e narrativa**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) A Aventura (Auto)biográfica: Teoria e Empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223> .Acesso em 20 de set. de 2022.

ARDOINO, Jacques. **A formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - (1998d). De 15 a 16 de outubro. Mimeo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v8cxLQ39KgjGgqKBChvXQSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de set. 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia - **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo no Ciclo de Alfabetização: Perspectiva para uma Educação do Campo**: Educação do Campo: unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CARDOSO, Marilete Calegari. **A arte do sensível na docência universitária: narrativas poéticas acerca do brincar de estudantes de pedagogia**. Revista de Iniciação à Docência, v. 5, n. 1, 2020 – Dossiê Temático: Docência Universitária: contribuições da pesquisa
Publicação: maio,2020- ISSN 2525-4332. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/6809/4793>. Acesso em 15 de set. 2021.

CARDOSO, Marilete Calegari. **Baú de Memórias: Representações de Ludicidade de Professores de Educação Infantil**. 2008. (Dissertação de Mestrado) –Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

CARDOSO, Marilete Calegari. **Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018a.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/9164/8968>. Acesso em 15 de fev. de 2022.

D'ÁVILA, Cristina Maria; MADEIRA, Ana Verena Magalhães. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. – Salvador: EDUFBA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29316/1/atelie-didatico-RI.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2023.

D'ÁVILA, Cristina Maria; MADEIRA, Ana Verena Magalhães. **Ateliê Didático: Reverberações da Didática Sensível na Formação de Professores Universitários**. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa. JULHO | VOL 3 | N.º 1. EQUIPA EDITORIAL, 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/209.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2023.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto alegre: Arte Médicas Sul, 1999.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Célestin. **O nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa: Editora Estampa, 1978.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 25 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. (1ª ed. 1967).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEHRKE, Marcos; WINCHUAR, Marcio José de Lima. **Práticas de Leitura e Escrita e a Formação de Educadores da Escola da Terra**. In: Formação continuada de educadores da educação básica na região Centro-Sul do Paraná: a experiência do Programa Escola da Terra / Ana Cristina Hammel, Marcos Gerhke, Alex Verdério (Organizadores). Tubarão: Ed. Copiart, 2016. p. 151-170.

KRAMER, Sônia. **A Infância e sua Singularidade**. In: BRASIL: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª Ed. Brasília, 2007.

LEAL, Luiz Antônio Batista; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila. **A Ludicidade Como Princípio Formativo**. Interfaces Científicas - Educação, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013. Disponível em: [1](#). Acesso em: 08 jan. 2024.

LOPES, Conceição. **A Festa como Manifestação Privilegiada da Ludicidade Humana**. Revista Internacional de Folkcomunicação, [S. l.], v. 4, n. 7, 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/18666>. Acesso em: 05 jul. 2023.

3512

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Formação do Educador**. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 3(2). (2014). Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>.

MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA Cristina Maria. **Construindo Pontes: A Mediação Didática Lúdica no Ensino Superior. Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p.146-172,2020.DOI:10.22481/praxisedu.v16i37.6026.Disponível em:<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6026>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

MOURA, Terciana Vidal. **A Pedagogia das Classes Multisseriadas: Uma Perspectiva Contra Hegemônica às Políticas de Regulação do Trabalho Docente Debates em Educação** - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/658>. Acesso em 15 de out. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Formação e pesquisa autobiográfica**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 257-268.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Práticas de Alfabetização em Turmas Multisseriadas: Estratégias Docentes para Lidar Com a Heterogeneidade de Aprendizagens**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em:
<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-4458.pdf>. Data: 15/06/2023.

SANCHES, Emília Cipriano; TOQUETÃO, Sandra Cavaletti; **A Letra Viva na Educação da Primeira Infância**. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sandra-CavalettiToquetao2/publication/343427819_A_Letra_viva_na_educacao_da_Primeira_Infancia/links/61720a40435dab3b7594980a/A-Letra-viva-na-educacao-da-Primeira-Infancia.pdf. Acesso em 08 de jul.2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 377p.

SOARES, Magda. **Reinvenção da Alfabetização**. In: Presença Pedagógica. V. 9 n. 52. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2003. p. 1-21.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004 - Artmed Editora.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan. /abr. 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEN, Giovana Cristina; D'ÁVILA, Cristina. As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. Laplage em Revista, v. 4, n. especial, p. 122-134, 2018.