

A PRÁTICA PEDAGÓGICA BEM SUCEDIDA E A LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO¹

Magalis Bésser Dorneles Schneider²- UFG

GT 09 - Didática, Práticas de Ensino e Estágio
Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Este artigo tem como foco discutir a ludicidade na prática docente numa classe de alfabetização e as contribuições do lúdico para a leitura e a escrita como prática social. As questões que norteiam este estudo é saber se: a ludicidade na prática docente promove a aprendizagem significativa na alfabetização? O lúdico torna as aulas mais interativas e prazerosas? O lúdico contribui para uma prática bem sucedida? Trata-se de um recorte de uma pesquisa etnográfica referente o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa no Distrito Federal: reflexões sobre a formação continuada de Professores e resultados de aprendizagem, em andamento, que busca investigar os elementos constituintes das práticas pedagógicas bem sucedidas nas classes de alfabetização em 14 (quatorze) Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal. Na metodologia segue-se uma pesquisa etnográfica e como suporte teórico recorreu-se aos autores que discutem a alfabetização e o letramento. Com base nos resultados conclui-se que a ludicidade está presente nas práticas bem sucedidas na prática docente a fim de proporcionar uma alfabetização com uma leitura crítica e emancipadora na alfabetização.

Palavras chave: Alfabetização. Ludicidade. Prática docente.

Introdução

O lúdico está presente no jogo, brinquedo e 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 ação 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).

¹ Artigo extraído de pesquisa financiada pelo CNPq, na modalidade universal (2014), o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa no Distrito Federal: reflexões sobre a formação continuada de Professores e resultados de aprendizagem.

² Doutora em Educação- UnB. Docente da 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). Email: magalisdorneles@gmail.com

A educação dessa maneira é encantadora, com o propósito da transformação e não de estagnação, pois a criança, como sujeito histórico, aprende, reflete, observa numa reciprocidade de aprendizagens (ROJAS, 2007).

Nessa perspectiva a educação em movimento torna a prática docente democrática e desperta no aluno à curiosidade, a insubmissão, a capacidade de aprender criticamente, construindo e reconstruindo o saber ensinado. Essa prática remete ao professor emancipador que faz da ação pedagógica uma educação contra a mecanização e memorização ou qualquer tipo de adestramento de saberes prontos (FREIRE, 1996).

Esse propósito mediador de educação torna possível o ouvir, o falar e o pensar, promovendo e ampliando as capacidades intelectuais e as situações de interlocuções, cooperação, diálogo entre o professor e aluno (LIBÂNEO, 2011).

A alfabetização com essa intenção mediadora desponta para o propósito do aluno compreender o que lê e o que escreve, com a finalidade de articular a leitura e escrita e o uso dessa leitura e escrita como prática social (SOARES, 2009).

Os livros 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 ludicidade na alfabetização com o intuito de articular a leitura e a escrita, tornando o indivíduo capaz de compreender e interpretar o mundo.

Sendo assim, as questões que norteiam este estudo é saber se: a ludicidade na prática docente promove a aprendizagem significativa na alfabetização? O lúdico torna as aulas mais interativas e prazerosas? O lúdico contribui para uma prática bem sucedida?

Este estudo justifica-se pela importância de refletir sobre a perspectiva 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, mas alfabetizar refletindo e refratando (BAKHTIN, 2004) sobre uma realidade concreta (FREIRE, 1996).

Parte-se do pressuposto de que o processo de alfabetização com a ludicidade faz com que os alunos percebam o uso social em detrimento de uma transmissão e a reprodução de conhecimentos descontextualizados. A ludicidade suscita a curiosidade e a criatividade na promoção de uma alfabetização problematizadora e apreensão da realidade com a perspectiva crítica.

Este artigo tem como foco discutir a ludicidade na prática docente numa classe de alfabetização e as contribuições do lúdico para a leitura e a escrita como prática social, compreendendo e interpretando o mundo com os jogos, músicas, brinquedos e brincadeiras.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa etnográfica referente o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa no Distrito Federal: reflexões sobre a formação continuada de Professores e resultados de aprendizagem, em andamento, que busca investigar os elementos constituintes das práticas pedagógicas bem sucedidas nas classes de alfabetização em 14 (quatorze) Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal. Na metodologia segue-se uma pesquisa etnográfica e como suporte teórico recorreu-se aos autores que discutem a alfabetização e o letramento. Assim, apresentar-se-ão as possibilidades educacionais com a perspectiva da ludicidade na alfabetização a partir da prática pedagógica de duas professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas do Distrito Federal.

A prática pedagógica docente

“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)

Assim, a prática docente está ligada aos conceitos da teoria e prática, que provêm do grego, significa agir para uma atividade consciente no âmbito da experiência e da ação. A prática designa por sua vez a uma teoria mediatizada com elementos práticos e sob o olhar de interesses práticos, configurando motivações para práxis (SCHMIED-KOWARZIK, 1988).

Desta maneira, a prática docente sob essa ótica educa na perspectiva de uma tomada de consciência crítica e para que os alunos no futuro alcancem à práxis (KUENZER, 1989). Saviani (2008) afirma que a práxis educativa é a 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 das contradições. Freire (1996) afirma que uma prática pedagógica séria, comprometida educa para que os educandos participem das experiências política, ideológica, gnosiológica e de ética.

Sendo assim, a prática docente crítica não pode confundir-se com passividade diante das questões contraditórias da realidade, como afirma Freire (1997, p. 18):

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.

A prática docente reflexiva, crítica perpassa por um educador que é inquieto, instigador, humilde e persistente. Aquele que ensina conteúdos, mas também ensina a pensar certo para a vida em detrimento de uma memorização mecânica e uma educação alienante. A prática docente reflexiva exige consciência do inacabamento (FREIRE, 1996) do ser humano, pois um ser consciente do inacabamento procura ser um ser mais.

Isso demonstra que uma prática pedagógica crítica move-se pela teoria e a prática como unicidade, com condições de liberdade, de consciência e de educadores que assumem a sua ação educativa como transformadora. E transformar significa conhecer, problematizar, perceber os problemas da prática cotidiana, de experiências anteriores e o surgimento de novos temas que suscitarão a reflexão para uma prática social.

A teoria numa perspectiva crítica suscita transformações na conscientização dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma possibilidade para uma educação transformadora de superação as exclusões e de rompimento da alienação e barbárie.

Saviani (2008) demonstra que a prática social significa problematizar os instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução dos problemas da realidade. Conhecer a realidade e os problemas que estão em volta, evidencia ter o propósito de ir contra ideias hegemônicas de reprodução de desigualdades.

A prática docente emancipadora exige reconhecer que a educação é ideológica. (FREIRE, 1996) E a palavra, o signo na alfabetização são ideológicos refletem e refratam valores sociais, pois todo produto ideológico parte de uma realidade (BAKHTIN, 2004).

Letramento e alfabetização

A discussão do letramento no Brasil difere dos demais países como a França e os Estados Unidos, pois em nosso país o letramento surge arraigado no conceito de alfabetização e isso tem ocasionado uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (SOARES, 2003).

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, à formação de identidades nacionais, o desenvolvimento das ciências, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas, sendo assim as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas com o uso intensivo da escrita (KLEIMAN, 1995).

No século XXI cerca de vinte milhões de brasileiros eram 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 e decifrar palavras simples, porém a quantidade de analfabetos era contínua em decorrência dos sistemas escolares inadequados e as condições sociais de desigualdades (CARVALHO, 2012).

Desta forma, os estudos começam 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. Podem não dominar assim o código linguístico da escrita, mas já sabem o uso social das palavras. A palavra letramento não está dicionarizada com um conceito único, há uma complexidade de estudos, pois o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, relacionado ao papel da escrita para tornar significativa a interação oral, mas que não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou escrever (KLEIMAN, 1995).

Soares (2009) com dificuldades em dar um único significado para o letramento definiu como práticas sociais de leitura e escrita. Sendo o estado ou condição que adquire um indivíduo de apropriar-se da escrita e das suas práticas sociais. 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. Menciona que uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, lê e escreve, sabe que sons e as letras representam, mas não é necessariamente usuário da leitura e escrita na vida social. Um exemplo são pessoas alfabetizadas que podem ter pouco ou nenhum contato com a escrita em jornais, livros, revistas, documentos e muitos outros tipos de texto. Alfabetizado e letrado é alguém que utiliza a escrita e leitura com desenvoltura e propriedade para dar conta das atribuições sociais e profissionais (CARVALHO, 2012).

Ferreiro (1993) menciona 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 do dia a dia 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 (FREIRE, 1989).

Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa está inserida no projeto “Análise e intervenção pedagógicas: o Pnaic no Distrito Federal” que objetivou investigar os elementos constituintes de práticas pedagógicas bem sucedidas em classes de alfabetização das 14 (quatorze) Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal. A perspectiva da pesquisa pretendida, além da complementação do processo de formação continuada dos articuladores pedagógicos/orientadores de estudo e professores alfabetizadores, visa 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 é qualitativa, tendo como base a compreensão dos fenômenos educativos e os sujeitos envolvidos. O percurso percorrido foi de uma pesquisa etnográfica que visa o interesse pelo 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. As professoras alfabetizadoras³ que contribuíram com a pesquisa foram de duas professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A turma da escola Classe do Gama era composta de 15 alunos do turno matutino e da escola Classe do Guará de 24 alunos.

A ludicidade no processo de alfabetização

A pesquisa da ludicidade no processo de alfabetização foi realizada a partir da observação de três situações pedagógicas. Além da entrevista e aplicação do questionário para saber como era a prática pedagógica das professoras e quais eram as práticas bem sucedidas.

Dois situações da professora Amélia do 1º ano foram com jogos matemáticos que a professora Amélia do 1º ano utilizou, a primeira tem o nome de “Pintando o sete” e a segunda “Esquerdinha”. As instruções para os jogos foram realizadas com a leitura das regras coletivamente e em seguida um aluno exemplificou como era jogado.

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, primeiro explorou o título do jogo, fazendo indagações sobre o significado de “pintando o sete”. Com isso ela explicou que significa dizer que uma pessoa estava aprontando, fazendo travessuras. Logo a professora perguntou: - O que vocês precisavam saber para entender o jogo? 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 guarda-roupa e o uso da televisão.

No segundo momento foi apresentado um cartaz com as regras do jogo e os materiais que seriam utilizados. Para jogar o Pintando o sete foram necessários dois dados, o primeiro era com os 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 sete, sendo sete vezes o número sete.

³ As professoras: Amélia Virgínia Damasceno C. Maciel é da Escola Classe 29 do Gama- DF. Meire Lucia de Araújo é da escola Classe 05 do Guará- DF

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 jogassem 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.

No primeiro momento o dado utilizado foi o de pontinhos. Para chegar ao resultado os alunos contavam os pontinhos que estavam nos dados. Percebeu-se que os alunos estavam 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 estavam compreendendo e jogando da maneira correta.

O segundo momento foi feito pela troca dos dados de pontinhos para os 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 da aula, a turma se reuniram novamente sentados no chão e a partir de um diálogo, decidiram que os vencedores deveriam ser o aluno que não tinha marcado nenhuma vez ou menos o número sete. Ou aquele que faltava marcar menos na cartela com os números do dois ao doze. A avaliação dessa atividade pedagógica foi realizada de maneira coletiva, no qual a professora perguntou se os alunos tinham gostado do jogo, de qual dado tinham gostado mais e como fizeram para encontrar o resultado.

Já na segunda atividade lúdica com a matemática estavam presentes treze alunos. O jogo utilizado foi a “Esquerdinha” que tem o objetivo de 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 utilizada pela turma. O jogo era para ser jogado em trio, porém como tinha 13 crianças à 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 as dezenas e os soltos as unidades, também fichas numéricas e dois dados para cada grupo. As crianças já tinham jogado esse jogo em outro momento, porém já fazia tempo.

Para explicar às regras do jogo a professora utilizou duas crianças mais uma vez. Inicialmente a professora fez indagações do tipo: 10 grupos de 10 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 outro colega para jogar. Em seguida a segunda criança jogou. A turma ficou agitada, pois queriam jogar logo. A professora fez mais duas demonstrações e então a turma pode 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.

A professora passava de mesa em mesa, fazendo comentários individuais. Ela reforçava que quando os alunos tinham 10 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 sentassem no chão para que a turma começasse a fazer os comentários sobre o jogo. As perguntas norteadoras para o debate foram: vocês gostaram de jogar? As respostas variam de positiva a negativa. 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 de não ter sido campeão ou do jogo e direcionou o debate a importância de participar do jogo e não apenas de ser campeão do jogo.

Além das observações nas situações pedagógicas com o uso da ludicidade a professora respondeu na entrevista e no questionário que utilizou na prática recursos pedagógicos como: material concreto, música, brincadeiras, e jogos lúdicos para o desenvolvimento do alfabetizar letrando com a matemática. A professora Amélia 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; a ludicidade tem que tá precisando, a gente precisa brincar, cantar, pular, jogar né?! [...] a questão da inclusão que a gente não pode esquecer.” “Eu acho também que a intencionalidade pedagógica. Você tem que saber pra quê que você tá fazendo aquilo ali né?! Qual sua intenção? Eu acho que esses pontos assim... tem outros, mas porque assim né?! Eu acho que esses são muito importantes mesmo.

A situação com a professora Meire do 2º ano foi com brinquedos, pois as crianças poderiam comprar ou trocar. Os alunos trouxeram de casa os brinquedos usados e a professora trouxe mais alguns para aqueles que poderiam ter se esquecido de trazer. Iniciou a atividade, explicando que os preços seriam em centavos e pediu que cada aluno mostrasse o que tinha levado. Professora disse: - Um de cada vez mostre o que trouxeram, se querem vender ou querem comprar?

As regras de troca foram estabelecidas antes da atividade começar: - Não pode destruir 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. E de formas diferentes aprendem que economizar é muito bom, menos quando se tratam de carinho, amor e afeto. As duas ganharam cofrinhos da madrinha, porém uma das meninas não quer nem saber de guardar dinheiro, comprando tudo o que vê, enquanto a outra, desde pequena, já sabe poupar, imaginando que economizar só vai fazer bem. O livro trabalha a educação financeira e relata a venda de brinquedos. Os alunos organizaram os brinquedos em fileiras, como em uma feira, que na maioria eram bonecos de brindes de lojas de alimentação, carrinhos, dentre outros. A professora trabalhou o reconhecimento do valor monetário e o sistema decimal nas etiquetas confeccionadas pelos alunos. Assim a sala virou uma feira de camelôs e comerciantes, negociando valores, fazendo cálculos matemáticos para saberem quanto precisavam passar de troco nas compras. Outro detalhe interessante foi à curiosidade

dos meninos em adquirir “brinquedos de meninas”. Ao encerrar a atividade a professora Meire fez uma pequena avaliação com a turma sobre a satisfação na atividade.

Os critérios selecionados pela professora para uma prática bem sucedida foram as que conduzem o aluno a aprenderem os conteúdos a partir de uma metodologia de brincadeiras, jogos e atividades diferentes da tradicional. O jogo, as imagens, vídeos, música, contação de história, 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 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.

A prática pedagógica constitui-se para a professora como atividades lúdicas inovadoras que proporcionasse a aprendizagem dos alunos. Confirmando o que foi observado durante a pesquisa, pois a professora procurava trabalhar numa perspectiva lúdica com jogos, brincadeiras, atividades inovadoras que auxiliassem na assimilação dos conteúdos.

No que se refere aos elementos de uma prática bem sucedida à professora afirma na entrevista que estão presentes nos jogos, atividades lúdicas como receitas e atividades matemáticas. Ela disse que compreende o lúdico não só como brincadeiras e jogos, mas como atividades que proporcionem interação e socialização.

Análise e discussão

O letramento matemático esteve presente na contextualização e situações com a ludicidade. Percebe-se que as professoras procuraram explorar o máximo a atividade lúdica, relacionando com a matemática, valores, interações e a comunicação. Nas atividades de jogos não houve perdedores e ganhadores, mas teve ludicidade e diálogo. Todos foram instigados a expressarem suas ideias. Kishimoto (1997) ressalta que o lúdico a partir do brinquedo, objeto concreto, proporciona um desenvolvimento da afetividade, convívio social e operação mental, facilitando a apreensão da realidade.

A professora articulou a atividade de matemática com base no livro infantil, na leitura e no faz de conta literário (PERROT, 2008), demonstrando a ludicidade, o planejamento e a sequência didática na alfabetização matemática. Ela utilizou materiais simples e lúdicos para trabalhar o ensino de subtração. Criou situações problemas para que os alunos pensassem na resolução das atividades e contextualizassem com os conhecimentos prévios e a realidade. O

concreto este representado pelos dados e situações. Dessa forma, o lúdico e o concreto foram essenciais para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático nessa atividade.

Os valores foram trabalhados, associando a atividade com a alteridade, que é se colocar no lugar do outro, sabendo o momento de ouvir e falar. Identificamos que a professora tinha a intencionalidade e responsabilidade de ter uma relação horizontal com seus alunos, em que com base em Freire (1996) o ensino pela escuta é por meio do diálogo de “falar com” em que o professor não é portador das verdades e fará seu discurso de cima para baixo.

No momento em que a professora instigou os alunos a falarem e a comentarem os jogos, possibilitou a construção do conhecimento. Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhecimentos ou fazer o aluno reproduzir, mas criar possibilidades para a produção e construção.

Aprender matemática 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 articula com as situações problemas, demonstrando que os números, as subtrações estão no dia a dia.

Soares (2003) argumenta que alfabetizar na perspectiva do letramento é muito mais que meramente ler e escrever ou dominar os códigos linguísticos, pois é fazer uso de um conjunto de habilidades de leitura e escrita e o uso dessas habilidades para atender as exigências sociais. E a alfabetização matemática com intuito de fazer com que o aluno compreenda e relacione com o mundo é preciso perceber a linguagem matemática como o resultado de uma concepção de quê, como, quando e por que aprender ler e escrever (DANYLUK,1991).

Depois que a professora contextualizou com objetos e situações que conhecem e explora oralmente, proporciona 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 números. Alfabetizar e letrar significam desenvolver habilidades em atividades de leitura e escrita, mostrando o uso como prática social. Alfabetização e letramento não são processos independentes, mas indissociáveis (SOARES, 2003).

Considerações Finais

A ludicidade na alfabetização promoveu uma aprendizagem emancipadora, fazendo com que os alunos pensassem, relacionassem com a realidade, superando uma reprodução de conteúdos e decorebas. As professoras demonstraram que o uso social da matemática está na contagem dos números, em situações cotidianas, nas brincadeiras, rimas e brinquedos. Também ressaltou que é preciso fazer diferente, aulas que superam o tradicional.

A prática pedagógica das professoras confirmou que é possível associar a ludicidade, alfabetização e letramento a partir das vivências dos alunos, conhecimentos prévios, diálogo e as atividades pedagógicas relacionando com a realidade.

A prática docente como práxis, unicidade teoria e prática, a fim de letrar o aluno com práticas sociais de leitura e escrita foi essencial para a alfabetização de uma maneira prazerosa e interativa.

O lúdico foi importante nas atividades das professoras a fim de que suscitasse uma prática bem sucedida e assim refletisse na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, brincando o aluno mostrou o seu lado criativo e estabeleceu uma relação simples com o real, criando um mundo imaginário que ele leva muito a sério. Dessa maneira, calculando, brincando e letrando com a matemática tornou-se uma aprendizagem fácil e prazerosa para os alunos, desmistificando qualquer medo.

REFERÊNCIAS

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.

SOARES, Magda **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 brasiliense, 1988.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil.** São Paulo: Annablume: FAPESP, 2007.