

AUTONOMIA NO CONTEXTO ESCOLAR E METODOLOGIAS ATIVAS: O LÚDICO COMO FERRAMENTA CATALISADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTONOMY IN THE SCHOOL CONTEXT AND ACTIVE METHODOLOGIES: THE PLAYER AS A CATALYTIC TOOL IN CHILDHOOD EDUCATION

Raimundo Nonato da Silva Filho¹
Kamilla Ferreira da Silva²

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo fazer uma proposta de intervenção ativa na educação infantil a partir da ludicidade como estratégia pedagógica catalisadora no processo de ensino e de aprendizagem nas séries iniciais da educação básica brasileira. A Fundamentação Teórica está alojada no campo das Ciências da Educação, mais especificamente na Pedagogia da Autonomia. As Metodologias Ativas (MA), no entanto, são basilares para compreensão dessa proposta investigativa, ainda que não as sejam consideradas como teorias, e sim como saberes pedagógicos pertinentes à atual conjuntura da sala de aula. A MA escolhida é a *Sala de Aula Investida*. A Metodologia é do tipo bibliográfico, visto que colocamos em diálogo diferentes olhares científicos de autores legitimados na área. Esperamos que esse trabalho sirva de colaboração ao docente da escola básica, com a finalidade de contribuir para que suas aulas sejam, cada vez mais, atrativas e eficazes.

Palavras-chave: Educação. Ludicidade; Metodologias Ativas. Pedagogia da Autonomia.

ABSTRACT

This article aims to make a proposal for active intervention in early childhood education based on playfulness as a catalyzing pedagogical strategy in the teaching and learning process in the initial grades of basic education in Brazil. The Theoretical Foundation is housed in the field of Educational Sciences, more specifically in the Pedagogy of Autonomy. Active Methodologies (AM), however, are fundamental to understanding this investigative proposal, even if they are not considered as theories, but as pedagogical knowledge pertinent to the current conjuncture of the classroom. The AM chosen is the *Invested Classroom*. The Methodology is of bibliographic type, since we put in dialogue different scientific views of authors legitimized in the area. We hope that this work will serve as a collaboration to the teacher of the basic school, with the purpose of contributing so that his classes are, more and more, attractive and effective.

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Assessor Pedagógico da UEPA *campus* VII. Professor do Ensino Fundamental II, do município de Conceição do Araguaia. E-mail: raimundopedagogia@hotmail.com.

² Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Agente Administrativo da Universidade do Estado do Pará (UEPA), *campus* VII. E-mail: kamilla.silva@unifesspa.edu.br.

Keywords: Education. Playfulness. Active Methodologies. Pedagogy of Autonomy.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que as práticas sociais, disseminadas em uma realidade “líquida”, assim como nos afirma Bauman (2004), estão em constante (des) alinhamento. Portanto, é necessário que o processo de ensino e de aprendizagem, responsável pelo docente e pelo discente, respectivamente, seja propagado a partir do aferimento de autonomia às tomadas de decisões de todos os atores sociais envolvidos, para que tenhamos resultados eficientes e eficazes.

Utilizamos o termo “ator social” a partir dos saberes sociológicos de Latour (2012), quando nos atenta ao fato de que, no contexto escolar, todos os elementos, sejam eles humanos ou não humanos, colaboram para o êxito ou não daquilo que se é proposto. Nesse sentido, tais elementos assumem postura de atores, considerando que atuam, de maneira direta, nas tomadas de decisões de todos os envolvidos.

Portanto, esse artigo tem como objetivo fazer uma proposta de intervenção ativa na educação infantil a partir da ludicidade como estratégia pedagógica catalisadora no processo de ensino e de aprendizagem nas séries iniciais da educação básica brasileira. Entendemos que essa intervenção é apenas um protótipo, que deve servir como ponto de partida para reflexões e adequações por parte do professor da educação básica, ao considerar as singularidades do contexto em que atua.

No que compete à Fundamentação Teórica, esse trabalho está alojado no campo das Ciências da Educação, mais especificamente na Pedagogia da Autonomia de base freireana (FREIRE, 2004). Dessa maneira, cabem aqui estudos que problematizam o professor enquanto ator reflexivo, partindo da premissa de que o ato de refletir está intrinsecamente relacionado à percepção de autonomia (COSTA, 2016; MENEZES, SANTIAGO, 2014).

Ao pensarmos em “ator reflexivo”, adotamos as Metodologias Ativas (MA) como posturas didático-pedagógicas basilares à compreensão dessa proposta investigativa, ainda que não as sejam consideradas como teorias, e sim como saberes pedagógicos pertinentes à atual conjuntura da sala de aula (BERGMANN, SAMS, 2016; MACEDO *et al*, 2018). A MA escolhida é a *Sala de Aula Investida*, ao consideramos que

o ato de selecionar os materiais a partir do conhecimento prévio do aluno é colocá-lo na posição de protagonista (PEREIRA, SIEDE, SILVA, 2017; MAIA, *et al*, 2017).

A Metodologia é do tipo bibliográfico, visto que colocamos em diálogo diferentes olhares científicos de autores legitimados na área. A investigação bibliográfica é de suma importância no âmbito acadêmico, partindo da premissa de que cobra uma atenção seletiva do pesquisador, ao saber discernir até que ponto aquela teoria mobilizada colabora ou não no ato de tornar o objeto de pesquisa complexo, assim como asseveram Lakatos e Marconi (2013).

Por fim, esperamos que esse trabalho sirva de colaboração ao docente da escola básica, com a finalidade de contribuir para que suas aulas sejam, cada vez mais, atrativas e eficazes.

2 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: (RE) DEMOCRATIZANDO O SABER

No âmbito das Ciências da Educação, a concepção de autonomia está diretamente articulada aos pressupostos de Freire (2004), que, em sua *Pedagogia da Autonomia*, apresenta perspectivas inovadoras a respeito do processo de (re) democratização do saber humano. Para o autor, a democracia é um direito humano, o que não o isenta do dever de ser instruído. Logo, ainda que o homem nasça livre, é necessário que ele seja devidamente instruído de como deverá proceder com esse poder de decisão nas mãos.

Na concepção freireana, a autonomia é um processo imbuído em práticas sociais em seus diversos domínios. Entretanto, na égide da educação, a aceção dada à autonomia está diretamente associada à sapiência na tomada de decisões, o que exige do professor um perfil crítico e reflexivo de sua própria prática pedagógica. Portanto, o profissional dotado de autonomia tem a capacidade de formar alunos proativos e criativos, levando em conta que o discente reflete a formação em que está submetido.

Em concordância às colaborações de Freire (2004), existem vários estudos que se debruçam no processo de reafirmação deste pesquisador brasileiro. Dentre tais estudos, é possível citar os trabalhos de Costa (2016) e Menezes e Santiago (2014), os quais problematizam as visões revolucionárias da Pedagogia Crítica no Brasil com vistas às práticas sociais e culturais específicas em que determinados grupos linguísticos operam.

Para Costa (2016), os estudos freirianos colaboram efetivamente com a acepção de libertação no campo educacional. Assim, o autor realça as premissas da Pedagogia Crítica, afirmando que a autonomia é uma prática social semiotizada pela libertação. Nesse sentido, é impossível ver tais polos de maneira desvinculada, a saber que só se tem autonomia aquele ator social que se sente liberto para isso. Ainda conforme o autor, há retomadas históricas que ilustram essas interfaces, de maneira a tornar o processo de ensino e de aprendizagem construções complexas.

Em conformidade com as informações supracitadas, Menezes e Santiago (2014) acrescentam que a concepção de autonomia permeada pelos postulados freireanos se baseiam na acepção de emancipação ideológica. Em outras palavras, os autores frisam acerca da necessidade de professores e autores emancipados, de maneira a gerar situações auto resolutivas. Assim, docentes e discentes emancipados não são aqueles que agem de maneira independente, mas sim aqueles que agem conjuntamente, ao mesmo tempo que têm a autonomia de tomar decisões e gerir conflitos internos.

Por fim, a autonomia de Freire (2004) inspirou várias pesquisas no ramo da educação, ao fazer escola entre os pesquisadores. Assim, o legado de Freire (2004) é inquestionável e, por isso, um ponto basilar para desdobramentos científicos.

3 METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As MA são entendidas, neste trabalho, como perspectivas metodológicas capazes de colaborar para uma educação mais autônoma e libertadora. Assim, entendemos que as MA conferem ao processo de ensino e aprendizagem capacidade dialógicas e dialéticas, ao entendermos que colocam o aluno na condição de protagonista das interações sociais, tal como asseveram Bergmann e Sams (2016) e Macedo *et al* (2018), em seus respectivos trabalhos.

Para Bergmann e Sams (2016), as MA são práticas didático-pedagógicas capazes de empoderar o discente, já que, ao colocá-lo no centro, as atenções são voltadas às suas concepções filosóficas e sociais que trazem em sua bagagem cultural. Nesse sentido, as MA atuam no resgate da memória cultural do aluno, de maneira a tornar essa prática algo fundamental às relações de pedagógicas e de poder no contexto de sala de aula.

Já em conformidade com Macedo *et al* (2018), as MA são, por excelência, interdisciplinares, partindo da premissa de que podem ser adaptadas em quaisquer

ambientes de ensino e de a aprendizagem, bem como em quaisquer vertentes do conhecimento humano.

Logo, as MA se mostram confluentes com as diretrizes da Pedagogia da Autonomia, pois operam, justamente, no ato de tomar decisões a partir de situações concretas das práticas sociais.

3.1 Sala de aula invertida

A Sala de Aula Invertida é um tipo de MA utilizada com uma certa frequência no Brasil, em comparações às demais estratégias ativas. De acordo com Pereira, Siede e Silva (2017) e Maia *et al* (2017), é um dinâmica que consiste, justamente no movimento inverso da aula: primeiramente, há o mapeamento das principais problemáticas daquele contexto e, posteriormente, a intervenção docente. Este, por sua vez, é visto como mediador do conhecimento, e não como aquele que detém o saber de maneira uníssona.

Pereira, Siede e Silva (2017) apresentam experiências vivenciadas no ensino superior em aulas de Língua Portuguesa com acadêmicos de vários cursos. Para os autores, a Sala de Aula Invertida funcionou como metodologia incentivadora para um resultado final satisfatório, em que os alunos tiveram sua escrita e sua leitura aprimorada pela prática do fazer e refazer simultânea.

Algo semelhante é apresentado por Maia *et al* (2017), quando relativizam as práticas de escrita na educação a partir da Sala de Aula Invertida. Para os autores, a referida intervenção ativa é significativa no processo de afeiçoamento da escrita, partindo do princípio de que a discussão dialogada é fator precípua para uma escrita escolarizada legível e condizente com o que se espera daqueles alunos, atores de pesquisa.

Em síntese, a Sala de Aula Invertida é uma das possibilidades múltiplas de MA que pode ser aplicada no contexto educacional. Entretanto, é necessário levar em consideração que o fato de inverter os papéis e, assim, deixar que o aluno assumo o papel de protagonista do processo não isenta o professor de sua função de gestor da sala de aula. É necessário que o docente entenda que a autonomia deve ser de ambos os lados, considerando que professores e alunos devem encontrar um contraponto entre o que ambas as partes oferecem e, dessa maneira, termos resultados satisfatórios ao final da intervenção.

4 LUDICIDADE E EDUCAÇÃO PELO VIÉS DAS METODOLOGIAS ATIVAS: CATALISANDO SABERES

Nesse tópico, apresentamos a ludicidade como fermenta articuladora de práticas ativas, bem como catalisadoras de saberes e habilidades basilares na construção de um cidadão crítico, reflexivo e com domínios de suas próprias decisões em quaisquer domínios sociais e culturais.

A ideia de catalisação que trazemos à baila está fundamentada nas colaborações de Signorini (2006) e Pereira (2016), ambos dos estudos aplicados da linguagem, com ênfase na esfera do ensino de língua materna. No entanto, perfeitamente cabível na abordagem que ora se desenha.

Para Signorini (2006), o ato de catalisar está diretamente associado à prática de desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação e produção de textos e de sentidos dentro de uma esfera escolarizada. Logo, para a autora, a catalisação de saberes humanos ultrapassa a barreira do ensinar, estando mais vinculado à percepção de engajamento social do aluno na social escolar e não escolar.

Ao expandir a visão supracitada, Pereira (2016) acrescenta à ideia de semotização de vozes e práticas sociais à concepção de catalisação. Conforme o autor, para que uma prática pedagógica seja considerada catalisadora, esta, por sua vez, deve ser ativa, tendo em vista que resgata valores éticos e interpessoais no sistema de vozes sócias. Em outras palavras, para que as habilidades do saber humano sejam catalisadas no aluno, estas devem ser entendidas com medidas propulsoras de práticas sociais permeadas por um jogo de vozes advindas de várias esferas do convívio humano.

É partindo dessa premissa que Sousa e Pereira (2019) problematizam a ludicidade como ferramenta catalisadora, uma vez que o lúdico não pode ser visto apenas como um ato de brincar, fora de um contexto mais amplo de análise. Para os autores, a ludicidade catalisadora opera em níveis multimodais, que exigem do aluno e do professor uma atenção mais reflexiva, com o objetivo de captar melhor as nuances dos textos trabalhados em sala de aula, independentemente da disciplina trabalhada.

Por outro lado, Bessa e Pereira (2015) recorrem à ludicidade como instrumento catalisador por meio de músicas e cantigas infantis. Para os autores, a musicalização é de fundamental importância na perpetuação da fantasia e da imaginação como elementos essenciais no desenvolvimento cognitivo de todos os atores sociais humanos envolvidos.

Já para Alencar *et al* (2018), a ludicidade é elementar para o processo de alfabetização, quando nos referimos à prática pedagógica ativa nas séries iniciais, nas quais os pedagogos atuam de maneira mais direta. Os autores elencam diversas possibilidades de se alfabetizar a partir do jogo de palavras, da contação de histórias, bem como de brincadeiras de roda. Nesse caso, a codificação e a decodificação são procedimentos inseparáveis que, nos primeiros anos da escola básica, uma vez utilizados de maneira adequadas, podem auxiliar no ato de alfabetizar e letrar, simultaneamente.

Por fim, a ludicidade deve ser vista como prática catalisadora ao levarmos em conta de que se trata de uma ferramenta que trabalha, de maneira direta, com o emocional e cognitivos daqueles envolvidos. Assim, a opção por ser lúdico torna o ensino nas séries iniciais mais motivador e mais ativo e mais participativo.

4.1 Propostas de intervenção ativa nas séries iniciais

No campo dos estudos em educação, muitas são as pesquisas que problematizam as MA e a ludicidade no contexto dos primeiros anos da educação básica. Vale ressaltar que estamos chamando de “primeiros anos da educação básica” a educação infantil, período em que o aluno está em processo de alfabetizar escolar. Nesse cenário, podemos citar os trabalhos de Alencar *et al* (2018) e Siqueira, Wigger e Souza (2012).

Alencar *et al* (2018) relatam uma experiência vivida no contexto de alfabetização de uma escola pública no município de Araguaína, Estado do Tocantins. Para os autores, a ludicidade, envolta ao uso de jogos, foi essencial na construção de um processo de ensino satisfatório. A competição ganhou conotação positiva, ao incentivar a melhora das habilidades cognitivas entre pares. Além disso, o jogo de cores atraiu a atenção dos alunos, os quais se sentiram incentivados.

Já Siqueira, Wigger e Souza (2012), acrescentam o poder midiático no processo de alfabetização nas séries iniciais da escola básica ao tentarem pensar em táticas ativas de ensino mais contemporâneas e tecnológicas presentes no universo infantil emergente. Assim, constataram que a presença das mídias no ambiente escolar permite uma cultura mais aberta a interações de atores humanos e não humanos fora do contexto escolar, mas que se tornam escolarizados a partir do momento em que colaboram para o processo de ensino.

Em síntese, são inúmeras as alternativas para o ensino e aprendizagem na escola básica a partir das MA, tendo a ludicidade como mola propulsora no processo de intervenção docente. Entretanto, devemos considerar que o professor tem autonomia de decidir qual procedimento utilizar, considerando as peculiaridades do contexto em que opera. Paralelamente a isso, é necessário conferir ao aluno a autonomia de tomar decisões pertinentes e condizentes à universidade escolar em que ele está inserido. Isso, por sua vez, pode conferir elementos de catalisação das habilidades cognitivas de todos os envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma proposta de intervenção, a partir das MA, tendo a ludicidade como algo elementar no processo de catalisação de saberes nas séries iniciais. Isso, por sua vez, torna-se algo importante a ser debatido, pois um ensino voltado às habilidades e competências tende a ser mais eficiente socialmente, tendo em vista a capacidade de letrar o aluno, além de alfabetizá-lo em todos os sentidos do termo (SOARES, 2011).

Nesse sentido, a autonomia é de suma importância para que o processo de ensino e de aprendizagem possa ocorrer de maneira satisfatória, tendo em vista que o teor democrático, embutido nessa perspectiva, exige dos atores sociais envolvidos maturidade e habilidade nas práticas sociais, o que o torna mais reparado para atuar no mercado de trabalho.

A Sala de Aula Invertida, enquanto estratégia das MA, é de suma importância, principalmente porque incentiva a reflexão de via de mão dupla, ou seja, professores e alunos raciocinam sobre suas ações conjuntas, de maneira a exercitar saberes intrínsecos de ambas as partes.

Em síntese, entender que a ludicidade é essencial nas séries primeiras da educação básica é reconhecer o papel preponderante do pedagogo, sobretudo pelo fato deste ser, na verdade, o primeiro educador da vida escolar do cidadão. Portanto, torna-se algo relevante a ser debatido, o qual, de maneira convidativa, possa contribuir à escola emergente, típica de uma era pós-moderna.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. N. *et al.* Leitura, Produção Textual e o Trabalho do Professor nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental. In.: PEREIRA, B. G.; SILVA, L. S. (orgs). **Pesquisas no Contexto Acadêmico: Multidisciplinaridade e Metodologias Ativas em Foco.** Pará de Minas (MG): VirtualBooks, 2018, p. 100-111.

ALENCAR, A. S. *et al.* Motivação na Perspectiva da Alfabetização em uma Turma do 5º Ano de uma Escola Municipal de Araguaína (TO). In.: PEREIRA, B. G.; SILVA, L. S. (orgs). **Pesquisas no Contexto Acadêmico: Multidisciplinaridade e Metodologias Ativas em Foco.** Pará de Minas (MG): VirtualBooks, 2018, p. 58-80.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida:** uma metodologia de aprendizagem. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BESSA, S. V. C.; GOMES-PEREIRA, B. A Música como Ferramenta de Ensino na Educação Infantil: Uma análise da linguagem audiovisual da estética Xuxa Só Para Baixinhos. In: PEREIRA, B. G.; LIMA, B. Q.; BARROS, I. S. B. **Língua e Literatura: Interfaces com o ensino.** Pará de Minas (MG): Virtual Books, 2015, v. 1, p. 121-135.

COSTA, B. B. Paulo Freire: Educador-pensador da libertação. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 93-110 | jan./abr. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LATOUR, B. **Reagregando o Social:** Uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador/BA: EDUSC, 2012.

MACEDO, K. D. S. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, v. 22, n.3, 2018.

MAIA, R. S.; *et al.* Sala de Aula Invertida como Estratégia Metodológica para o Ensino de Leitura, Interpretação e Produção de Textos. In: III Fórum 2017 STHEM BRASIL, 2017, Maringá. **Anais do III Fórum 2017 STHEM BRASIL Encontro sobre Inovação Acadêmica e Aprendizagem Ativa.** São Caetano do Sul: Foa, 2017.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62 | set./dez. 2014.

PEREIRA, B. G. **Relocalização de Saberes Acadêmicos na Construção de Vozes de Professores em Formação Inicial na Escrita Acadêmica Convencional e Reflexiva.**

2016. 350 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

PEREIRA, B. G.; SIEDE, R. O.; SILVA, L. S. Metodologias Ativas no Ensino Superior: Sala de Aula Invertida como Estratégia Pedagógica na Catalisação da Habilidade de Escrita. **International Journal on Active Learning STHEM Brasil**, v. 3, p. 1-12, 2017.

SIGNORINI, I. Prefácio. In.: SIGNORINI, I. (org). **Gêneros Catalisadores: Letramento e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 7-18.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O Brincar na Escola: A Relação entre o Lúdico e a Mídia no Universo Infantil. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 313-326, abr./jun. 2012.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUSA, G. A. V.; PEREIRA, B. G. Ludicidade e multimodalidade como ferramentas para o ensino: olhares interdisciplinares entre educação e linguística aplicada. **Revista Querubim**, v. 38, p. 88-95, 2019.