

A INTERFERÊNCIA DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ESCOLAS MULTISSERIADAS

Regina Bonat Pianovski¹

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa realizada em uma escola multisseriada localizada no campo, em um município da Região Metropolitana de Curitiba, com o objetivo de investigar a possibilidade de mediação dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Trata de uma investigação-ação fundamentada nos estudos desenvolvidos por Mion (2001) a qual se refere à construção de um conhecimento educacional crítico, transformador e emancipatório. Esta metodologia foi desenvolvida em dois momentos, a saber: iniciou com um projeto que envolveu a utilização de jogos, elaborado a partir das questões levantadas pela professora com relação às dificuldades dos alunos; e num segundo momento, realizaram-se oficinas com brinquedos e brincadeiras, no intuito de investigar a cultura lúdica dos alunos, entendida como o conjunto de elementos que a criança apresenta ao brincar. Iniciamos o texto apresentando uma discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, tendo como fundamentação teórica Benjamin (1984), Vigotski (2007, 2009), Brougère (1998, 2004) e Kishimoto (2005); na sequência tratamos do desenvolvimento da pesquisa, finalizando com uma análise dos resultados obtidos. Para os estudos sobre a Educação do Campo, recorremos a Souza (2008) Molina (2015) e, sobre classes multisseriadas Hage (2010, 2014) e Arroyo (2010, 2012) foram os autores que orientaram nossa investigação. Os resultados da pesquisa apontaram para a viabilidade da utilização do jogo nas classes multisseriadas, no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ao aprimoramento das técnicas de ensino, a relação entre professora e alunos, e a valorização da cultura e identidade das crianças do campo.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Jogos e brincadeiras. Classe multisseriada.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma reflexão sobre a utilização de jogos na prática pedagógica das escolas multisseriadas, localizadas no campo. Trata do resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito

¹ UTP, Doutoranda em Educação e reginabonat@yahoo.com.br

de um projeto do Observatório da Educação², que teve como objetivo investigar a possibilidade de mediação dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em classes multisseriadas e, apresentou como objetivos específicos: propor atividades com jogos relacionados ao desenvolvimento da leitura e da escrita; construir jogos a partir de temas que retratassem a realidade da educação do campo; desenvolver a interpretação e a postura crítica frente à aprendizagem promovida pelos jogos através da elaboração e interpretação das regras dos jogos e; promover situações de escrita através do registro dos alunos das atividades desenvolvidas com os jogos.

Como metodologia utilizamos a investigação-ação, o que nos permitiu uma proximidade com os sujeitos e o contexto da pesquisa. Os procedimentos metodológicos envolveram: participação em atividades com jogos durante um período de seis meses, numa frequência de uma vez por semana e; numa segunda etapa realizamos a investigação da cultura lúdica³ dos alunos. Também foram oportunizados momentos lúdicos onde os alunos puderam falar de suas brincadeiras e, momentos de construção de jogos a partir dos temas relacionados ao seu contexto sociocultural, o que exigiu a elaboração, análise e a verificação da viabilidade das regras dos jogos construídos.

Esta investigação aconteceu em uma escola multisseriada, localizada em um município de Região Metropolitana de Curitiba. Durante o processo desenvolvido, tivemos como sujeitos de pesquisa a professora da escola e os 25 alunos, distribuídos em duas classes multisseriadas funcionando em turnos diferentes. No período da manhã a turma era composta de alunos do 3º ao 5º ano e à tarde alunos do 1º e do 2º ano.

A Região Metropolitana de Curitiba é composta por 29 municípios e, dentre estes, 11 apresentam o ensino multisseriado, representando um total de 90 escolas. A escola escolhida como locus da pesquisa é a única em atividade no município, sendo que ainda não foi desativa em decorrência da resistência da comunidade.

Conforme Arroyo (2010) as escolas multisseriadas carregam

2 Edital 038/2010. Projeto financiado pela CAPES-INEP intitulado "Realidade das Escolas do Campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores". O projeto apresentou um núcleo em rede, do qual fizeram parte a UFSC, a UTP e a UFPEL.

3 BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 19–32.

uma visão negativa, são consideradas um atraso, visto que são constituídas de alunos de diferentes séries e níveis de aprendizagem, em contraposição à seriação e organização dos alunos em classes homogêneas. Desta forma são negligenciadas pela sociedade e pelo poder público, o que implica na situação precária em que se encontram.

Uma primeira lição: as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade. (ARROYO, 2010, p. 10).

Estas condições precárias vêm sendo denunciadas pelos teóricos da Educação do Campo e se materializam: na falta de material didático, na precariedade das suas instalações, na contratação de professores sem uma formação adequada, entre tantas outras situações enumeradas por Hage⁴ (2010) e pelos estudos do GEPERUAZ, no Pará⁵.

Durante a pesquisa pudemos constatar o potencial de aprendizagem das escolas multisseriadas. Para compreender tal contexto, recorreremos a autores que nos permitiram afirmar que a multissérie configura um contexto favorecedor de situações de aprendizagem, apesar da diversidade dos sujeitos. Esta diversidade precisa ser encarada como favorável, pois as interações entre os alunos permitem que haja um trabalho coletivo na busca da

4 HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031_Int.pdf. Acesso em 20 out. 2010.

5 GEPERUAZ) - Grupo de Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, sob a coordenação do professor Salomão Antonio Mufarrej Hage. Há seis anos realiza atividades no campo da pesquisa, ensino e extensão sobre a educação do campo, destacando especificamente as escolas rurais multisseriadas.

apropriação de conhecimentos, respeitando e aproveitando o que cada aluno tem para contribuir.

O reconhecimento desta diversidade, conforme destaca Arroyo, enriquece o projeto da Educação do Campo, pois as lutas por educação trazem as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais na construção de outra educação, para outro projeto de campo e de sociedade. Consequentemente, "o fato dos seres humanos serem reconhecidos como sujeitos da história ou serem segregados da nossa história imprime determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação". (ARROYO, 2012, p. 230).

Para Molina, Montenegro e Oliveira a precariedade das turmas multisseriadas é decorrente não da sua forma de organização, mas da falta de capacitação dos professores e da inadequação da infraestrutura e procedimentos pedagógicos.

Na realidade, a grande questão é a formação dos educadores para lidar com essa diferenciação. Se essas crianças estão em fases próximas e nos mesmos ciclos da infância, é possível que um educador bem formado, com acesso a teoria e que entenda dos processos de aprendizagem tenha condições de trabalhar. O problema está na precariedade das condições de trabalho dos professores: eles costumam estar sozinhos, sem nenhum apoio, sem material didático e sem formação continuada. (MOLINA *et al*, 2009, p.30).

Concordamos com Molina, Montenegro e Oliveira (2009), pois defendemos que para que as escolas multisseriadas possam cumprir seu papel quanto à formação dos sujeitos, precisam estar pautadas por uma prática pedagógica que atenda as demandas dos alunos, e que utilize a diversidade como uma fonte de conhecimentos e de possibilidades para a construção de aprendizagens. Desta forma, a formação dos professores para atuar nesta escola, deve estar comprometida com os princípios da Educação do Campo, que defendem uma escola construída pelos sujeitos do campo e não para eles, uma escola que sistematize os conhecimentos trazidos pelos alunos e estabeleça a relação com os conhecimentos universais; que contemple sua identidade, cultura e modo de vida.

O Movimento da Educação do Campo não está centrado na escola, é mais amplo, defende uma concepção de campo como lugar de vida, onde os sujeitos devem ser respeitados como protagonistas da própria história. A escola é o lugar onde se materializam os conhecimentos da luta pela terra, pela sobrevivência, pelo reconhecimento da cultura e de modos diversos de vida.

O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo. (MOLINA, 2015, p. 381).

É nesta perspectiva que direcionamos nossa pesquisa sobre jogos, na intenção de provocar a construção de uma prática pedagógica em classes multisseriadas, que contemple uma formação humana e instrumentalize os alunos a refletir e transformar a própria realidade.

O JOGO E A BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Durante a pesquisa realizada recorremos a vários autores e à suas concepções teóricas a respeito da utilização de jogos e brincadeiras como atividades facilitadoras de processos de aprendizagem. Constatamos que o jogo nem sempre foi considerado uma atividade aceita ou favorável à educação das crianças; na Idade Média, esteve muito associado aos jogos de azar, ao dinheiro, sendo considerado como algo nocivo ao homem. O primeiro vínculo com a educação foi atribuído por Aristóteles e São Tomás de Aquino, autores que destacaram a importância do jogo enquanto relaxamento, o que permitia à criança maior eficiência e atenção, preparando-a para o esforço intelectual. “É a primeira inscrição do jogo no espaço educativo através da recreação, e essa relação subsiste ainda hoje.” (BROUGÈRE, 1998, p.54).

No entanto Froebel, filósofo e educador alemão, foi quem deu uma posição de destaque ao jogo na educação das crianças,

considerando-o o meio prático de permitir à criança exteriorizar as suas verdades profundas (BASTOS, 2001).

Para Benjamin, outro autor abordado em nossos estudos, o brincar significa sempre libertação, pois as crianças, inseridas num mundo de gigantes, criam para si brincando seu pequeno mundo próprio, enquanto o adulto vivendo frente a uma realidade ameaçadora, busca libertar-se das situações e das dificuldades encontradas, por meio da produção miniaturizada. Desta forma, "a banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e brinquedos infantis passaram a despertar no final da guerra". (BENJAMIN, 1984, p 64).

Benjamin (1984) realizou uma análise de brinquedos miniaturizados e afirmou que estes parecem corresponder mais às expectativas dos adultos que aos interesses das crianças, o que decorreu do fato da demora em se aceitar que crianças não são homens ou mulheres em miniatura. Segundo, o autor as bonecas vêm denunciando isto há muito tempo, bem como as roupas infantis, que se emanciparam tardiamente das adultas.

Para Benjamin (1984) antes do século XIX, a produção do brinquedo era responsabilidade de diversas indústrias manufatureiras e representava réplicas bem elaboradas do mundo adulto. No entanto, com o surgimento das indústrias, inicia a fabricação especializada dos brinquedos, e um processo de emancipação, pois, à medida que a industrialização avança, há uma redução do controle da família sobre o brinquedo, o qual torna-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.

Conforme afirma Benjamin (1984, p. 70) "quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como "instrumentos" de brincar; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva" O que o autor alerta é sobre a importância da criança brincar com materiais simples, como pedrinhas, pedaços de madeira, para poder realizar suas construções e, que a imitação é característica do jogo e não da brincadeira.

Por sua vez Vygotsky (2009, p. 424) em seus estudos também deu destaque ao jogo e à brincadeira, pois considerava o jogo importante para o desenvolvimento da criança. "A relação do jogo com o desenvolvimento é a da aprendizagem para o desenvolvimento.

Por trás do jogo estão as mudanças de necessidades e as mudanças de consciência de caráter mais geral.”

Para estabelecer uma relação entre o brincar e o desenvolvimento, Vigotski (2007) aponta que devemos compreender as necessidades e os incentivos que colocam a criança em ação. O autor destaca a impulsividade da criança pequena em resolver imediatamente seus desejos e, afirma que o jogo vai surgir justamente no momento em que ela começa a vivenciar situações irrealizáveis.

Duas situações paradoxais são apontadas por Vigotski (2007), com relação à brincadeira da criança: a primeira consiste no fato de que a criança ao brincar opera com significado alienado da situação real, e a segunda que, no brinquedo, ela segue o caminho do menor esforço, embora suas ações estejam subordinadas a determinadas regras, o que implica em renúncia.

Assim o atributo essencial do brinquedo é que uma regra que torna-se desejo. [...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 2007, p. 118).

Para o autor, é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. E neste contexto inclui não só as brincadeiras que envolvem a situação imaginária, mas também o jogo com regras. Vigotski (2007) afirma que ao brincar a criança alcança uma definição funcional de conceitos, de objetos, de modo que as palavras passam a fazer parte de algo concreto e, a situação imaginária que surge nestas situações representa a emancipação da criança frente às situações relacionais.

Numa situação imaginária, as ações da criança são motivadas pelo significado da ação e não apenas pela percepção dos objetos. Consequentemente o brinquedo cria, então, uma zona de desenvolvimento proximal na criança⁶, pois, ao brincar, ela se

6 [...] a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007,

comporta além do que é na realidade, como se fosse maior do que realmente é. Aí se justifica a importância do brincar porque ele fornece ampla estrutura básica para alterações da necessidade e da consciência. "A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança." (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

Dentre os autores estudados optamos por orientar nossa pesquisa a partir da teoria de Vigotski, pois entendemos que tal teoria nos permitiria uma apropriação do fenômeno estudado em sua totalidade e, de forma mais coerente com os princípios da Educação do Campo e do materialismo histórico dialético.

No quadro abaixo apresentamos o quadro síntese dos autores clássicos pesquisados.

QUADRO 1 – Os Teóricos e suas Concepções sobre Jogos e Brincadeiras.

AUTOR	ÉPOCA	CONCEPÇÃO DE JOGO
FROEBEL	1782-1852	É o meio prático de permitir à criança exteriorizar as verdades profundas, que possui intuitivamente.
HUIZINGA	1872-1945	É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.
BENJAMIN	1892-1940	Brincar significa libertação, pois, rodeadas de um mundo de gigantes, as crianças criam para si o pequeno mundo próprio através das brincadeiras.
PIAGET	1896-1980	Constitui uma das raras atividades espontâneas da criança, permitindo a leitura de suas representações e a observação do desenvolvimento das funções semióticas.
VYGOTSKY	1896-1934	O jogo é importante para o desenvolvimento porque cria zonas de evolução imediata.
ELKONIN	1904-1984	A reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais.

FONTE: Pianovski (2012, p. 53)

p. 97, grifo do autor).

Conforme destacado no quadro acima, os autores apontam as diferentes dimensões alcançadas pelo jogo, enquanto uma atividade que auxilia a criança a: compreender e interpretar a realidade, a se apropriar dos hábitos e valores próprios do seu contexto sociocultural, e na perspectiva do desenvolvimento integral da criança.

Kishimoto (2005) e Brougère (2004), foram os autores contemporâneos também abordados no estudo; suas pesquisas têm contribuído para a compreensão da relação entre a criança, o brinquedo e a cultura, bem como a relação do brincar com as características inerentes à infância.

Para Kishimoto (2005) há uma diferença entre o brinquedo e o jogo. O brinquedo implica uma relação íntima com a criança e apresenta uma indeterminação quanto ao seu uso, não dependendo de um sistema de regras para manuseá-lo, enquanto o jogo depende de regras previamente determinadas.

Brougère (2004) também concorda com Kishimoto (2005), ao afirmar que no jogo há a presença de uma função determinante no uso legítimo do objeto, que é a regra do jogo em grupo, ou do princípio de montagem das peças de um jogo de construção. Nesse caso afirma que é a função que justifica o objeto na sua existência, como um suporte em potencial, enquanto o brinquedo, por outro lado, não é definido por uma função precisa, mas representa um objeto sólido que a criança usa livremente, sem submeter-se a regras ou algum princípio de outra natureza (BROUGÈRE, 2004).

A PESQUISA EM CLASSES MULTISSERIADAS: OS RESULTADOS DA PESQUISA

A proposta de intervenção-ação desenvolvida na escola multisseriada aconteceu em dois momentos, no decorrer dos dois anos da pesquisa e esteve ancorada na nos estudos de Mion (2001). Na perspectiva de Mion, a investigação ação não depende apenas da construção de imagens e representações, mas depende de uma prática educacional que deve estar pautada por uma ação intencional. "Não basta estarmos comprometidos com transformações, devemos, sobretudo, vivê-las, concretamente." (MION, 2001, p. 5). De acordo com esta concepção de a preocupação está em modificar uma situação a partir da conscientização dos sujeitos da sua própria realidade.

No primeiro momento da pesquisa foi organizado um projeto, junto com a professora, que consistiu em oficinas com jogos, uma vez por semana, durante seis meses. Os objetivos elencados na elaboração do referido projeto, mostravam a preocupação da professora com os conteúdos propostos pela secretaria de educação do município para cada série e a defasagem na apropriação destes conteúdos na idade certa, por alguns alunos.

Ressaltamos que o Projeto Político Pedagógico desta escola foi elaborado conforme o modelo proposto para as escolas urbanas, sem uma preocupação com a identidade dos sujeitos ou com as características da comunidade atendida pela escola, nem tampouco com a organização do ensino multisseriado. Por conseguinte, a professora tinha que elaborar planejamentos individuais para cada série, embora relacionados a alunos da mesma turma, não tendo subsídio teórico que pautasse outra forma de condução das suas atividades em sala de aula.

Souza (2011, p. 32-33) destaca que a educação do campo defende uma escola cuja lógica na organização do trabalho pedagógico deve valorizar a característica camponesa se contrapondo a uma lógica que analisa o território destacando apenas o urbano. Segundo a autora, na escola do campo “o sujeito é essencial na definição do projeto político pedagógico e na organização do trabalho pedagógico”.

Com relação ao ensino seriado, Arroyo (2010) aponta que há um retrocesso na organização da escola, pois as contradições entre a escola seriada e multisseriada perderam sentido.

Avançamos no entendimento de que a organização seriada do conhecimento levou a uma compreensão segmentada, disciplinada, hierárquica e linear tanto dos conhecimentos quanto dos processos de ensinar – aprender. Levou e leva a deixar de fora a riqueza e complexidade que é inerente à produção do conhecimento. [...] Isso decorre devido ao fato de tal organização homogeneizar processos mentais e de formação tão diversos e complexos. (ARROYO, 2010, p. 9).

Durante o desenvolvimento do projeto e com as leituras que realizamos, no intuito de compreender as especificidades das classes

multisseriadas e dos princípios da Educação do Campo, houve uma modificação na prática pedagógica da professora, bem como nas preocupações acerca da sua expectativa com relação à aprendizagem dos alunos. A preocupação inicial com relação à defasagem de conteúdos deu lugar à preocupação com uma prática pedagógica mais crítica e menos alienada, direcionada para formar sujeitos responsáveis pela própria aprendizagem. Foi esta preocupação que orientou o segundo momento da pesquisa, onde foram desenvolvidas atividades que propiciaram a investigação da cultura lúdica dos alunos.

Brougère define cultura lúdica (2008) como um conjunto de procedimentos que permitem a realização das atividades com jogos. O conjunto de regras de jogo disponíveis e os esquemas de brincadeira são os elementos que compõem esta cultura lúdica, a qual é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas da criança. A criança constrói sua cultura lúdica brincando, formando-a a partir do conjunto de sua experiência lúdica acumulada, da observação de outras crianças e pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo.

A cultura lúdica vem a ser, então, o produto da interação social que se origina na interação precoce entre mãe e o bebê; segundo Brougère (2008) a criança não nasce sabendo brincar, ela é inserida na brincadeira pelas interações que estabelece em seu contexto familiar. Concluindo, conforme Brougère (2008), o indivíduo é co-construtor desta cultura lúdica, uma vez que esta não está isolada da cultura geral, e se inicia com o ambiente e com as condições materiais disponíveis.

Este segundo momento da pesquisa propiciou às crianças apresentarem suas brincadeiras e o contexto onde elas se desenvolviam. Mostraram um grande repertório de brincadeiras (quadro 2), denotando influência da mídia, como a brincadeira de motoqueiro fantasma; também imitaram programas de televisão, dançaram e cantaram músicas, algumas de cunho religioso. Quanto aos seus companheiros de brincadeira, alguns referiram que brincavam com os pais e outros com seus cachorros.

Em outro momento foram oferecidos para as crianças materiais, tais como: cartolina, papéis coloridos, canetinhas coloridas, lápis de cor, cola, tesoura, para que eles criassem seus jogos. Os alunos foram divididos em grupos, de acordo com o critério estabelecido

QUADRO 2 - Os Brinquedos e Brincadeiras Apresentados pelos Alunos.

BRINQUEDOS	BRINCADEIRAS
1- Carrinho	1- Corrida
2- Cavalinho de madeira	2- Andar de bicicleta
3- Dinossauro de plástico	3- Cantar
4- Baralho de Mico	4- Brincar com bola: caçador e futebol
5- Pega vareta	5- Pular poça de lama
6- Corda	6- Brincar de casinha
7- Boneca	7- Esconde-esconde
8- Jogo de memória	8- Nadar no rio.
9- Ursinho de pelúcia	9- Mãe pega
10- Gatinha de pelúcia	10- Escolinha
11- Patinho de plástico	11- Imitar as pessoas
12- Aranha de plástico	
13- Onça pintada	
14- Dinheirinho	

FONTE: Pianovski (2012, p.123)

pela professora: misturar as séries e idades. Inicialmente, os alunos tiveram dificuldade em trabalhar em grupo, o que demonstrou que não estavam acostumados a esta prática, mas exploraram os materiais e no final todos construíram um jogo; se divertiram muito e demonstraram empenho na atividade. Observamos que muitos reproduziram os jogos com os quais haviam brincado fazendo as devidas adaptações à sua realidade. Houve uma preocupação, por parte da professora, com a produção dos alunos, se iriam realmente construir algo; esta passava de grupo em grupo, observando e fazendo suas mediações, em alguns casos, interferindo na produção escrita.

Como nos referimos anteriormente esta pesquisa teve como metodologia a investigação-ação, o que implica em alterações no contexto onde se desenvolveu. Pudemos constatar que foram muitas as alterações observadas: na organização da sala, na prática

pedagógica e na concepção de educação e escola apresentada pela professora.

A professora passou a organizar o espaço de diferentes formas, dependendo da atividade trabalhada, organizou uma biblioteca escolar e, também disponibilizou materiais lúdicos como jogos, bolas, cordas, com os quais as crianças podiam brincar durante os momentos livres. Passou a buscar novas formas de conduzir o seu ensino por meio da escolha de atividades mais significativas para os alunos; atividades relacionadas ao seu contexto sociocultural, dando visibilidade ao trabalho, cultura e modos de vida inerentes à sua realidade. Desta forma articulou as condições do contexto local, evidenciando a importância do trabalho desenvolvido na comunidade e a sua articulação com o contexto universal.

Conforme Pistrak, (2000, p. 119), na escola devemos apenas ensinar o que pode ser útil mais tarde, o que não quer dizer que neguemos a necessidade de fornecer conhecimentos científicos. Segundo o autor, cabe à escola ensinar conhecimentos que não sejam esquecidos pelas crianças, mas que sejam gravados e utilizados na interpretação da realidade.

Pistrak (2000) destaca a importância do trabalho coletivo, e alerta que este não deve ser considerado como a soma das tarefas individuais, mas como a consciência de responsabilidade coletiva. No contexto das classes multisseriadas, a diversidade presente propicia muitas trocas, o que deve ser considerado como algo positivo, pois esses alunos, fora da escola, vivenciam situações peculiares que poderiam compor o conteúdo escolar.

No que tange à aprendizagem dos alunos, a professora passou a apresentar maior preocupação com as situações de ensino aprendizagem, buscando contemplar os princípios postulados pela educação do campo, pautando sua prática com vistas a uma formação humana, crítica e emancipadora.

Segundo Freitas (2010, p. 166), a concepção de educação proposta pela Educação do Campo “não se centra apenas no cognitivo”, tem uma maior abrangência, pois inclui, também, “o desenvolvimento da afetividade, da criatividade, do corpo, a habilidade de trabalhar coletivamente, de auto-organizar-se, enfim, o desenvolvimento de todas as possibilidades do ser humano.”

Com relação à equipe da secretaria de educação do município, surgiu a necessidade de elaboração de um Projeto Político Pedagógico

para esta escola que, configurasse um documento orientador da prática pedagógica a partir da investigação da identidade e necessidades demandadas pela comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre os resultados da pesquisa desenvolvida e problematizando a inserção de jogos e brincadeiras, no contexto das classes multisseriadas nas escolas do campo, constatamos e ampliamos as possibilidades de trabalho que estas situações lúdicas evidenciaram na prática pedagógica da professora.

Os jogos e brincadeiras configuraram um a ferramenta importante na mediação das situações de ensino aprendizagem em sala de aula, fazendo do contexto escolar um lugar de descoberta, de interações, de afetividade, tanto para a professora como para os alunos. Os processos de mediação evidenciados na interação com os jogos permitiram observá-los a partir de outra perspectiva, a da construção do sujeito social.

Nas atividades com jogos que apresentavam regras, os desafios apresentados não tiveram o objetivo de desenvolver a competição, mas sim a iniciativa e a busca de estratégias para resolver conflitos, os quais, em muitas situações, eram alcançados em conjunto. As demandas durante o jogo e a brincadeira, resultaram no interesse em aprender a agir com o outro, a partir da valorização da contribuição de cada um em busca de uma construção coletiva.

Foi possível reconhecer nos jogos e brincadeiras uma forma de comunicação com a criança, de valorização e reconhecimento da infância assegurando o direito de que seja vivenciada em sua plenitude. Mediante as atividades lúdicas a criança interpreta o mundo, aprende e também o transforma. Para jogar, é necessário enfrentar o desconhecido, fazer escolhas, refletir sobre a melhor estratégia a ser utilizada e arriscar, condutas que requerem autonomia e reflexão. Desta forma, constatamos que o jogo é um recurso capaz de promover a construção dos valores sustentados pela Educação do Campo, no que tange à formação de sujeitos críticos, questionadores, capazes de refletir sobre a realidade.

As análises dos registros da pesquisa evidenciaram que:

- 1 Os jogos intensificam as relações afetivas e, conseqüentemente, desencadeiam ou fortalecem a aprendizagem.

- 2 A ação conjunta com a professora revelou a importância da mediação no ambiente escolar, pois, isoladamente, a professora se vê diante de materiais didáticos e de um grupo de crianças. Suas atitudes primeiras são de cumprir o planejamento definido em âmbito municipal. Porém, quando começa ler sobre a educação do campo e discutir com a pesquisadora as fragilidades do ensino e as situações que precisam ser modificadas, a própria professora “reconhece-se como gente, gente que pensa, que pode tentar novas práticas”. Esse é o propósito maior dos trabalhos coletivos e da investigação-ação.
- 3 A ação conjunta possibilita a ampliação da visão de mundo da pesquisa, que para isso necessita estar aberta ao novo e também reconhecer os próprios limites.
- 4 Os estudos e as atividades desenvolvidas possibilitaram pensar a aprendizagem dos alunos sob outra perspectiva, além da defasagem de conteúdos, mas enfatizando a formação dos alunos como sujeitos autores, críticos, protagonistas do próprio processo de aprendizagem.
- 5 A professora também se apropriou da própria prática, reconhecendo a importância do seu papel e das suas ações perante a comunidade, o que atribuiu outro significado à sua docência.
- 6 A pesquisadora ampliou suas possibilidades de trabalho com os jogos, qualificando e transformando a própria prática. (PIANOVSKI, 2012, p.146-147).

Alertamos para a necessidade de dar visibilidade às escolas multisseriadas, pois são a materialidade do ensino no contexto rural, estando ausentes em muitos espaços onde se discutem a escola pública brasileira. Como resultado da pesquisa levantamos a hipótese destas escolas multisseriadas configurarem um ambiente rico e potencializador de aprendizagens, decorrente da diversidade que as caracteriza.

Como afirma Hage (2014) o que impacta sobre a qualidade do ensino nas classes multisseriadas é a organização dos conteúdos a partir da lógica seriada.. Esta fragmentação dos conteúdos e a padronização do tempo escolar, caminham na contramão da organização multisseriada.

Para Hage (2014, p.1176):

As mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem

desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura estas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas).

O que se discute é que a condução do ensino nas classes multisseriadas deve corresponder a outra lógica, que não a da organização dos conteúdos por série, uma vez que a heterogeneidade fundante destas escolas é o que potencializa a aprendizagem; pois os alunos aprendem na relação com o outro, por meio da troca de saberes. Isto ficou evidenciado nas atividades com jogos e brincadeiras. A presença da heterogeneidade, configura numa pluralidade de singularidades que devem ser compartilhadas, e desta forma protagonizam novos conhecimentos. Nesta heterogeneidade está presente a diversidade dos povos no campo, expressa na luta por terra, território, trabalho, educação e escola, a qual requer reconhecimento e visibilidade.

Concluimos este artigo refletindo que, ao visualizar a situação em que se encontra a escola após o desenvolvimento da pesquisa, podemos afirmar que realmente aconteceu um processo de investigação-ação como proposto por Mion (2001). Destacamos que, depois de momentos de enfrentamento entre a professora, apoiada pela comunidade escolar, e a equipe da secretaria de educação do município, sob a ameaça de fechamento da escola, muitas conquistas podem ser apontadas: houve ampliação e reforma das instalações da escola, constitui-se uma turma de Educação Infantil e a indicação de mais uma professora para compor a equipe da escola, a qual contava com apenas uma professora e uma funcionária responsável pela limpeza e merenda dos alunos. A professora que participou da pesquisa conseguiu ingressar num programa de mestrado em educação, e tem realizado muitas mudanças na sua prática pedagógica. Também tem provocado reflexões sobre a educação dos alunos nas escolas localizadas no campo, nas reuniões com a equipe da secretaria de educação do município e nas reuniões com os demais professores, o que vem qualificando sua prática e modificando as concepções acerca do ensino multisseriado.

INTERFERENCE OF GAMES IN MULTIGRADE SCHOOLS STUDENTS LEARNING

ABSTRACT

This article presents an overview of a multigrade school countryside research, on the metropolitan zone of Curitiba. The objective is to investigate the possibility of using game mediation on student learning development. Its a research-action based on studies developed by Mion (2001) that concern to a construction of a critical, adapter and emancipatory educational knowledge. This methodology was developed in two stages: it started with a project that involved games based on students issues reported by teachers, in the second stage workshops with toys and child's play were realized to investigate playful culture of students, interpreted as a set of elements that kids show when play. The text begins with a discussion about importance of games and plays on kids development based on Benjamin (1984), Vigotski (2007, 2009), Brougère (1998, 2004) e Kishimoto (2005) theory; after we approach the research development and finish with results analysis. Studies about Countryside Education are based on Souza (2008) and Molina (2015) while multigrade school on Hage (2010,2014) and Arroyo (2010,2012). The results indicate a viability using game for multigrade school, mainly on students learning development, improvement in teaching techniques, relation between teachers and students and children's identity and cultural enhancement.

Keywords: Education. Learning. Game and child's play. Multigrade school.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Diversidade. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 229-236
- _____. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.) Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 119-140.
- BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). O Brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 19-32.
- _____. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). Caminhos para a transformação da

escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-175.

HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/pôsteres/GT13-2031_Int.pdf. Acesso em: 20 out. 2010

_____. Transgressão do paradigma (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. Educação e Sociedade, v.35,nº 129, p.1165-1182, out-dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf> Acesso em: 16 fev. 2015

KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MION, R. A. Apresentação. In: MION, R. A.; SAITO, H. S. (Orgs.). Investigação-Ação: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001. p. 9-2.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015 Disponível em:

<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/issue/current>. Acesso em: 16 fev. 2016

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. de; OLIVEIRA, L. L. de A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (SEDES): Brasília, 2008.

PIANOVSKI, Regina Bonat. O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

Disponível em: <http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=403>. Acesso em: 16 fev 2016

PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SOUZA, M. A. de. A Educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, M. A. de (Org.) Práticas Educativas no/do Campo. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

YVOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual. In: LURIA, A. R. et al. Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. YVOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

Recebido em 29/1/2016

Aceito em 30/3/2016