

O JOGO COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS DE ESCOLA RURAL COM CLASSES MULTISSERIADAS

Regina Bonat Pianovski – UTP
CAPES/INEP – Observatório da Educação

Eixo 9: Alfabetização e letramento nos anos iniciais (ensino de nove anos, progressão continuada, processos de alfabetização e letramento).

Resumo: Partindo do pressuposto de que o jogo promove situações significativas de aprendizagem, esta pesquisa busca investigar a possibilidade de utilizá-lo como facilitador do processo de letramento e alfabetização dos alunos que frequentam uma escola rural localizada no município de Fazenda Rio Grande, o qual faz parte da região metropolitana de Curitiba. Esta escola caracteriza-se como uma escola unidocente e multisseriada, composta de duas turmas, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Para fundamentar este estudo recorremos a Munarin (2010), Frigotto (2005) e Caldart (2010) com relação ao conceito de Educação do Campo e Arroyo (2010) e Hage (2010) no que se refere às classes multisseriadas. O termo letramento está pautado nas pesquisas dos autores Colello (2010) e Soares (2010), enquanto os jogos e brincadeiras são analisados a partir das perspectivas teóricas de Brougère (2008, 2004) e Vigotski (2007). A pesquisa tem uma abordagem quanti-qualitativa, desenvolvida a partir de observações, análise de documentos, entrevistas e investigação-ação. A investigação-ação está sendo desenvolvida por meio do trabalho colaborativo junto com a professora e demais pesquisadoras. As análises preliminares apontam para o potencial inerente às atividades com jogos no que tange ao desenvolvimento da alfabetização e letramento dos alunos.

Palavras chave: Educação do Campo. Classes multisseriadas. Letramento. Jogo.

Introdução

Partindo do pressuposto de que o jogo promove situações significativas de aprendizagem, esta pesquisa busca investigar a possibilidade de utilizá-lo como facilitador do processo de letramento e alfabetização dos alunos que frequentam escola rural com classes multisseriadas. Neste sentido, pretendemos promover a discussão e o resgate dos valores, hábitos e costumes da cultura dos sujeitos que frequentam estas escolas, estimulando o senso crítico e ampliando seus projetos de vida.

Por meio da investigação do universo lúdico temos como objetivo resgatar os conhecimentos prévios dos alunos, ampliando seu repertório cultural e promovendo a sua aprendizagem. Entendemos que os jogos e brincadeiras fazem parte do mundo infantil e são determinantes para estimular o desenvolvimento, tanto intelectual, quanto afetivo das

crianças. Estas situações lúdicas envolvem momentos importantes para o exercício de sociabilidades, além da possibilidade de aprender/ensinar com o outro. Buscamos investigar a possibilidade de promover o letramento através da utilização de jogos construídos pelos alunos, destacando os temas do campo, resgatando valores, hábitos e costumes da cultura local. Também, pretendemos investigar que jogos e brincadeiras fazem parte do contexto sócio-cultural dos alunos e estimular a leitura e a escrita a partir das atividades com jogos.

Este subprojeto faz parte do projeto: “Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: Diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, aprovado pelo Edital 038/2010 da CAPES/INEP. Aponta como problemática a viabilidade do jogo enquanto instrumento de mediação do processo de alfabetização e letramento dos alunos de escola rural com classes multisseriadas, a partir da valorização do seu contexto sócio-cultural e resgate da cultura lúdica local. Está pautado na ideologia da Educação do Campo, movimento que tem como perspectiva “educar as pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”. (CALDART, 2008, p. 27). Entendemos que esta ideologia vem contestar a educação rural, a qual tem como parâmetros o meio urbano, desconsiderando as singularidades do campo.

A escola escolhida para participar desta pesquisa, não possui IDEB e é a única escola rural do município, a qual ainda não foi desativada em decorrência a uma postura de resistência da comunidade. Está localizada no município de Fazenda Rio Grande, o qual faz parte da região metropolitana de Curitiba. Caracteriza-se como uma escola unidocente e multisseriada: as classes multisseriadas referem-se às turmas compostas por alunos de diferentes séries e níveis e, a unidocência refere-se à situação em que um único professor é responsável pela condução e desenvolvimento da classe, sendo também responsável por outras tarefas administrativas. Nesta escola atualmente estudam 36 crianças distribuídas nos turnos da manhã e da tarde.

O município de Fazenda Rio Grande localizado às margens da BR 116. Possui uma área territorial que corresponde a 115,377 km², ficando a 31,35 km da capital, tendo como municípios vizinhos: Araucária, Curitiba, Mandirituba e São José dos Pinhais. De acordo com o censo 2010, possui uma população correspondente a 81.675 habitantes e, apresenta como índice de desenvolvimento humano uma taxa de 0,763. Quanto à economia consta, em primeiro plano a plantação de milho, seguida da plantação de soja e feijão; a criação de bovinos, equinos, ovinos, suínos e em grande escala a criação de galináceos. (FONTE: IPARDES, 2011).

Com relação à metodologia, o estudo tem uma abordagem quanti-qualitativa e está fundamentado no materialismo histórico dialético que, segundo Frigotto (2008, p. 80), neste tipo de investigação “o pesquisador tem que recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla”.

As técnicas utilizadas consistem em: observações, análise de documentos, entrevistas e investigação-ação. A investigação-ação comporta uma intencionalidade emancipatória e uma dimensão política, propondo uma transformação da realidade. Estamos nos referindo a uma investigação-ação educacional, que segundo Mion (2001, p. 5), não depende apenas da construção de imagens e representações, mas refere-se a uma prática educacional que deve estar pautada por uma ação intencional. “Não basta estarmos comprometidos com transformações, devemos, sobretudo, vivê-las, concretamente”. A investigação-ação está sendo desenvolvida por meio do trabalho colaborativo junto com a professora e demais pesquisadoras, que consistirá em atividades com jogos relacionados à alfabetização e letramento. O registro dos dados está sendo realizado por meio de diário de campo e fotografias. A análise dos mesmos dependerá das categorias que serão construídas no decorrer do processo investigativo.

Educação Do Campo E As Classes Multisseriadas

O conceito educação do campo é usado em contraposição à visão tradicional de educação rural. “A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. (BRASIL, 2007, p. 7). Neste sentido, o campo é considerado como um espaço social com suas próprias peculiaridades, o que implica numa educação que respeite essas diversidades culturais, com uma proposta de ensino também diferenciada.

O movimento por uma educação do campo surgiu pela luta de movimentos sociais, que tinham como objetivo a transformação das condições de vida dos sujeitos que habitam o campo. Estes sujeitos reivindicavam um ensino com mais qualidade, vinculado às reais necessidades do povo que vive da terra, como os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, reassentados, ribeirinhos, entre outros.

Segundo Munarim (2010) a Educação do Campo, este movimento que surgiu a partir da iniciativa dos povos que habitam o campo, busca dar visibilidade e resgatar os valores dos sujeitos inseridos neste contexto.

Valorizar os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto de definir a educação de que necessitam (MUNARIM, 2010, p.4).

A Escola do Campo pensada a partir do movimento da Educação do Campo tem a função de construir aprendizagens significativas para os alunos, resgatando sua autoestima, trazendo como conteúdo escolar aspectos da sua própria cultura de modo a integrá-los com o universo cultural mais amplo. Desta forma promove uma análise da própria realidade onde os sujeitos estão inseridos e amplia sua perspectiva frente ao mundo de uma forma mais geral. Pensar sobre a própria realidade implica em descobrirem-se como sujeitos de direitos e capazes de protagonizar sua própria realidade, sair da alienação e alcançar sua cidadania.

É o olhar dos povos do campo sobre eles mesmos. Além da preocupação com a valorização da própria identidade, luta pela construção de políticas educacionais condizentes com as suas reais necessidades, contribuindo também “na construção e afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõem hoje o povo brasileiro do campo” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008, p. 14).

Frigotto (2010) afirma que tanto a educação quanto a ciência só conseguirão desempenhar seu papel com relação à emancipação humana, em sociedades que rompam com a estrutura de classes. Para o autor, o descaso pela educação pública no Brasil está relacionado às propostas de um projeto societário dominante pautado nos interesses do capital.

Este mesmo autor faz uma diferenciação entre uma educação *para* o campo, *no* campo e *do* campo, declarando que estas preposições aparentemente inocentes “expressam, na história da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e as formas sociais que cindem o gênero humano.” (FRIGOTTO, 2010, p.35).

A educação *para* o campo pretende estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos orientados de forma centralizada e autoritária, desconsiderando as especificidades do campo. Por sua vez, a educação *no* campo conserva o sentido extensionista, acrescentando a dimensão do localismo e particularismo. Em contrapartida, a educação *do* campo “engendra um sentido de que busca confrontar, há um tempo, a

perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista.” (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

Para o autor a educação *do* campo pautada nas particularidades e singularidades do homem do campo, aponta para uma sociedade sem classes onde tanto a educação como o conhecimento estejam fundamentados na superação da dominação e da alienação tanto econômica, quanto cultural, política e intelectual. (FRIGOTTO, 2010).

Souza (2010), ao fazer uma diferenciação entre a escola rural e escola do campo, destaca três aspectos da educação rural: o distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; materiais didáticos que valorizam o espaço urbano, ignorando o meio rural; e a organização do trabalho pedagógico direcionado para o cumprimento de tarefas e proposições oficiais. Destaca, ainda, a preocupação com as tarefas rotineiras e a não problematização da realidade e da identidade do sujeito que está na escola.

Quanto à educação do campo, Souza (2010) aponta como características: a identidade com a sociedade civil organizada e as lutas sociais no campo, a valorização do trabalho, identidade e cultura na prática pedagógica, e a gestão democrática da escola que inclui a participação da comunidade. Destaca a ênfase no trabalho pedagógico de uma lógica que valoriza a característica camponesa do Brasil, em detrimento a uma lógica que analisa o território destacando apenas o urbano.

De acordo com esta proposta de educação, cabe à escola adotar um método pedagógico que considere a realidade dos sujeitos que moram no campo, no que tange às preocupações, experiências e saberes que os alunos trazem para o espaço da escola.

O Censo de 2005, ao referir-se a organização das escolas da educação básica na área rural, destaca que 59% destas são formadas exclusivamente por turmas multisseriadas ou unidocentes. Hage as define como “espaços predominantemente marcados pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.” (2010, p. 5). Este mesmo autor denuncia as situações precárias em que estas classes se encontram, mas destaca que elas são responsáveis pela formação de um grande número de sujeitos que habitam o campo brasileiro.

Em contrapartida, alguns pesquisadores e estudiosos da educação do campo buscam construir um novo discurso, uma nova visão para as classes multisseriadas. Entre eles destacamos Arroyo (2010, p. 10) que afirma que elas “estão sendo reinventadas, e não mais ignoradas, nem desprezadas como escolas do passado.”

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)

O que o autor propõe é que se pense sobre outra forma de condução do ensino nas classes multisseriadas, de modo a aproveitar a heterogeneidade característica deste contexto, através da interação entre os sujeitos e, com uma proposta curricular que trate dos conteúdos de forma não seriada, não fragmentada.

Segundo Arroyo (2012), as lutas pela Educação do Campo trazem as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se empenham na construção de outra educação, para outro projeto de campo e de sociedade. Para o autor o reconhecimento desta diversidade enriquece o projeto da Educação do Campo.

Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. Consequentemente, a diversidade de formas de fazer a história e 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).

Arroyo afirma que ao levar em conta esta diversidade na construção de nossa história, há um enriquecimento do projeto de educação, tornando mais complexo um de seus princípios básicos que é “o de que nos fazemos fazendo história”. (ARROYO, 2012, p. 230).

É dentro desta perspectiva, pensando em alternativas para a prática pedagógica do professor que pretendemos inserir o jogo como possibilitador de processos de mediação da aprendizagem dos alunos da Escola Rural Municipal Senador Alô Guimarães, no que tange a alfabetização e letramento.

Jogos, brinquedos e brincadeiras

Para compreendermos o significado do jogo e sua importância para a aprendizagem, pautamos nosso estudo em Brougère (2008) e Vigotski (2007). Brougère destacando o conceito de cultura lúdica e Vigotski enfatizando a importância do jogo como atividade propiciadora de processos de mediação da aprendizagem.

Brougère (2008, p. 50) define cultura lúdica como:

Uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída [...] de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica).

O autor destaca que esta cultura inclui também um ambiente composto de objetos particularmente de brinquedos, integra elementos externos que influenciam a brincadeira, tais como atitudes e capacidades, cultura e meio social. Destaca que para que um brinquedo se torne objeto de brincadeira deve encontrar um lugar na cultura lúdica da criança. (BROUGÈRE, 2008, p. 51).

Segundo o autor, o brinquedo contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica, a qual não é composta de brincadeiras, mas é suporte de representações e, que também depende das capacidades psicológicas da criança. “Essa cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence. Ela retira elementos do repertório de imagens que representa a sociedade no seu conjunto; é preciso que se pense na importância da imitação na brincadeira”. (BROUGÈRE, 2008, p. 52-53).

Ao brincar com um brinquedo, segundo Brougère, a criança recebe, por intermédio de um artefato, dados culturais complexos, e busca interpretá-los para produzir uma nova ação cultural que, “mesmo que responda à prescrição do objeto, é sempre uma produção singular num contexto específico.” (BROUGÈRE, 2004, p. 267).

Quanto ao jogo Brougère (2004) afirma que este envolve 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. Ressalta que a função justifica o objeto na sua existência, como suporte em potencial.

Então, os jogos para vários participantes não são puras expressões de princípios lúdicos, já que integram mais e mais a representação de um aspecto da vida social no presente ou no passado [...] Eles associam imagem e função, há séculos, como é o caso do jogo de xadrez; porém nesse caso específico, a imagem desapareceu sob a estrutura do jogo, cujas peças, pela sua própria forma, significam diferentes aspectos, sendo que o jogador pode esquecer os símbolos ancestrais. O que resta é uma força simbólica que pode ser reavivada em certas situações. (BROUGÈRE, 2004, p. 67).

O autor em questão afirma que 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, p. 67).

Relacionando o jogo com a teoria histórico-cultural, temos que entender como

Vygotsky caracteriza o brincar no desenvolvimento infantil. Para o autor, o brinquedo está relacionado às necessidades da criança: “eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis.” (VYGOTSKY, 2007, p. 108).

Na brincadeira a criança cria uma situação imaginária, e também submete-se a regras. “Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas que têm sua origem na própria situação imaginária.” (VYGOTSKY, 2007, p. 111).

Para o autor, é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, incluindo neste contexto não só as brincadeiras que envolvem a situação imaginária, mas também o jogo com regras.

Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário – que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças. (VYGOTSKY, 2007, p.112)

Portanto, é no brinquedo que a criança começa a agir numa esfera cognitiva, o que é impulsionado pelas motivações e tendências internas. Numa situação imaginária, a criança passa a agir motivada pelo significado da ação e não apenas pela percepção dos objetos. Desta forma o brinquedo cria, então, uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pois, ao brincar, ela se comporta além do que é na realidade; 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).

Com referência ao desenvolvimento da criança, Vygotsky destaca: “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKI, 2007, p. 99). Por nível de desenvolvimento real refere-se aos produtos finais, às funções já amadurecidas, aquilo que a criança já sabe, e quanto, a zona de desenvolvimento proximal relaciona às funções que estão em processo de desenvolvimento, isto é, ainda não construídas, mas estão presentes em estado embrionário. Destaca a importância de se delimitar a zona de desenvolvimento proximal de uma criança, pois ela permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p.

98).

Vygotsky (2007) destaca a importância do papel do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, ao passo que questiona a definição do brinquedo enquanto atividade que dá prazer à criança, por duas razões: primeiro, porque existem outras atividades que dão mais prazer à criança, e, segundo, porque alguns jogos oferecem situações não muito agradáveis. Compreender as necessidades da criança inclui tudo aquilo que é motivo para a ação.

[...] se ignoramos as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (VYGOTSKY, 2007, p. 108).

Através do brinquedo, a criança alcança uma definição funcional de conceitos, objetos, de modo que as palavras passam a fazer parte de algo concreto; a situação imaginária que surge nestas situações representa a emancipação da criança frente às situações relacionais. No entanto, Vygotsky (2007) elenca duas situações paradoxais: a primeira consiste no fato de a criança operar com significado alienado da situação real, e a segunda que, no brinquedo, ela segue o caminho do menor esforço, mas ao mesmo tempo subordina-se às regras, o que implica 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)

Entendemos que cabe à escola criar situações que estimulem novas aquisições, novos conhecimentos e, para tanto acreditamos que o jogo pode ser uma proposta viável.

Destacamos as características principais do jogo segundo Vigotsky(2009):

1. A criação de situações fictícias é a base do jogo.
2. No jogo, a criança aprende a atuar numa situação cognitiva e não real. A criança atua pela linha da menor resistência, isto é, obtém prazer, mas aprende a atuar na maior resistência, que é o acatamento da regra.
3. Apesar de a criança agir com liberdade no jogo, esta liberdade é ilusória, uma vez que “o jogo não morre, mas entra em relação com a realidade.” (VYGOTSKY, 2007, p. 426).

4. No jogo existe uma regra exterior, mas o que importa é a regra interna própria pessoal: autolimitação e autodeterminação.
5. O jogo, ao propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é uma unidade de contrários, isto é, o interior no exterior. “O caminho que vai do jogo aos processos internos na idade escolar é a fala interna, a integração, a memória lógica, o pensamento abstrato (sem coisas, mas com conceitos)”, o que representa a transição da idade pré-escolar para a idade escolar (VYGOTSKY, 2009, p. 430).
6. “A criança atua no jogo com significados separados das coisas, mas inseparáveis da ação real como os objetos reais”; isto significa que, primeiro, ela atua com os significados e, depois, toma consciência deles, pensa sobre eles (VYGOTSKY, 2009, p. 431).
7. “O aparecimento do campo semântico, mas com um movimento como se fosse real, é a primeira contradição genética do jogo.” (VYGOTSKY, 2009, p. 433).

Alfabetização e letramento

Pensando no jogo como mediador do processo de alfabetização e letramento, recorremos a Soares (2006, p.21) para compreender estes dois aspectos. A autora afirma que o termo letramento surgiu frente à mudança na forma de se avaliar o acesso à leitura e escrita, passando-se a considerar alfabetizado não o sujeito que apresenta apenas a habilidade para codificar o próprio nome, mas sim aquele capaz de usar a leitura e escrita para uma prática social.

Segundo a autora acima citada:

[...] um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade decodificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um “bilhete simples”). (SOARES, 2010, p. 21).

O que a autora destaca é que um indivíduo pode que não saber ler e escrever, mas pode ser letrado, por envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita, sendo capaz de perceber seu uso e função. Soares aponta para o pressuposto de que a pessoa letrada torna-se

uma pessoa diferente, adquirindo uma nova condição. “Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada”. (SOARES, 2010, p. 37). A autora destaca que algumas pesquisas realizadas com adultos constataram que depois de alfabetizados adultos passaram a falar de forma diferente, o que evidencia que o convívio com a língua escrita interfere no uso da linguagem oral, com relação às estruturas lingüísticas e vocabulário. (SOARES, 2010).

Por sua vez, Colello (2010) afirma que ensinar a ler e escrever só tem sentido se a meta pedagógica estiver ancorada em paradigmas que aspirem superar o estritamente pedagógico. A autora enumera alguns pontos importantes a serem considerados: primeiro os objetivos da alfabetização devem abordar a relação com a cidadania; outra questão a ser considerada é que a aprendizagem da leitura e escrita envolvem um conjunto complexo de habilidades, os quais não são conquistados mediante um ensino linear, artificial, fragmentado e cumulativo; também destaca que a formação do leitor depende do antes e depois da escolaridade; e por último alerta que o contexto escolar requer outra atmosfera no envolvimento do sujeito aprendiz.

Para Freire, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” O autor destaca que para organizar um processo de alfabetização o importante é selecionar as palavras do “universo vocabular dos grupos populares, pois expressam sua real linguagem, os seus anseios, as inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos.” (1987, p. 22).

O que Freire nos alerta é que um sujeito letrado é muito mais que um sujeito que sabe ler as palavras, mas é um sujeito que sabe reconhecer a própria realidade, possui senso crítico e que pensa e reflete sobre a vida e o mundo que o cerca.

Consideramos que o jogo além de desenvolver a capacidade de leitura e interpretação, pode estimular o senso crítico e o desenvolvimento de estratégias de pensamento. Possibilita também, quando pautado no universo lúdico da comunidade local, a leitura de mundo, frente à constatação e valorização da sua cultura.

Considerações Finais

Durante a primeira etapa da pesquisa foram realizadas algumas atividades com jogos, onde pudemos constatar: em primeiro lugar o interesse dos alunos pelos materiais apresentados, também o envolvimento e a dificuldade na compreensão das regras,

necessitando da mediação da professora e da pesquisadora para orientar quanto ao desenvolvimento do jogo.

Também foi realizada uma investigação sobre os brinquedos e brincadeiras dos alunos. No espaço externo da escola foi criado um momento para que cada um apresentasse um brinquedo ou uma brincadeira. (Quadro 1).

QUADRO 1 - 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: A autora, 2012.

Constatamos que as crianças apresentam um grande repertório de brincadeiras, o qual é enriquecido e vivenciado juntamente com os colegas na escola. Quando indagados sobre com quem brincam, alguns referiram que brincam com os pais, o que representa a minoria, e outros com seus cachorros. Seu repertório de brinquedos não é muito variado, o que justificou a atenção despertada pelos jogos apresentados pela pesquisadora.

Em outro momento, realizamos uma oficina de jogos, em que foram oferecidos para as crianças materiais, tais como cartolina, papéis coloridos, canetinhas coloridas, lápis de cor, cola, tesoura, para que eles criassem seus jogos. Neste momento, os alunos foram divididos em grupos de acordo com o critério estabelecido pela professora: misturar as séries e idades. Esta atividade durou duas horas e estavam presentes todas as crianças do 1º ao 5º ano.

Inicialmente, os alunos tiveram dificuldade em trabalhar em grupo, o que

demonstrou que não estão acostumados a esta prática, mas, enfim, todos construíram um jogo. Os alunos se divertiram e também demonstraram empenho na atividade. Observamos que muitos reproduziram os jogos com os quais haviam brincado fazendo as devidas adaptações à sua realidade.

As atividades realizadas até aqui apontam na direção da possibilidade de se utilizar jogos e brincadeiras como facilitadores das situações de alfabetização e letramento dos alunos. Não pretendemos com isto que a escola passe a trabalhar somente com jogos, mas acreditamos que estes podem ser utilizados como um diferencial, propiciando processos de mediação importantes para a aquisição de novos conhecimentos. A situação lúdica traz para o contexto escolar a alegria e espontaneidade inerente à infância permitindo que os alunos sejam respeitados no seu direito de viver esta etapa da vida.

Referências

ARROYO, M. G. 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.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, M. G. 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

BRASIL. *Panorama da educação do campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BROUGÈRE, G. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Brinquedo e cultura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. (Orgs.) *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 147-158

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, S. A. da S.; COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010. p. 75 - 127

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

p. 69-90.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzone; PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.) *Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas*. Florianópolis: Editora Insular, 2010. p.19-46

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](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031_Int.pdf). Acesso em: 20 out. 2010.

_____. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: SOARES, L. et al. (Orgs.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 p. 460-477.

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.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: *Uma trajetória em construção*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03 Acesso 22 ago 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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.