



JOGOS LÓGICOS DE TABULEIRO: IMERSÃO NO TERRITÓRIO ESCOLAR

Liliane Ferrari Giordani¹
Renato Perez Ribas²

Resumo

Este artigo analisa os dados da primeira fase da pesquisa *Jogos Lógicos de Tabuleiro: imersão no território escolar*, que propõe um estreito vínculo entre a extensão universitária e o ensino na promoção de encontros de formação docente, estudo e experimentação de currículos mais abertos e menos disciplinares. Os registros seguem a orientação do método cartográfico, constituindo-se em um movimento processual, correlacional e colateral, de construção de mapas, observações, anotações, interferências e inferências que se entrecruzam em meio às atividades propostas. Em 2014, participaram mais de 1.200 estudantes da educação básica, sendo cerca de 80 professores formados e 40 escolas envolvidas. Os indicadores apontam a aceitação dos alunos pelos jogos propostos, bem como a incorporação desses nas escolas, reinventando e redescobrimo novas formas de aprendizagem, além da mudança de visão dos professores em relação aos alunos que “não aprendem”, “desinteressados” ou “que perturbam”, tencionando outras formas de construir conhecimento.

Palavras-chave: Jogos lógicos de tabuleiro. Formação de professores. Currículo. Raciocínio lógico.

LOGIC BOARD GAMES: IMMERSION IN THE SCHOOL YARD

Abstract

This paper presents the analysis of the first stage of this research *Board Logical Games: immersion in the school grounds* that suggests a close link between the university extension activities and education, the promotion of teacher's qualification, study and experimentation of more open and less disciplinary curricula. The research records follow the guidance of mapping method, consisting in a procedural, correlational and collateral movement, building maps, comments, notes, interference and inferences crossing through the proposed activities. In 2014, over 1,200 students of elementary school participated, representing around 80 teachers trained and 40 public schools involved. The indicators have shown the acceptance of students for such a kind of games, as well as their incorporation by schools, reinventing and discovering new ways of learning, changing the teachers' view to students that "do not learn", "disinterested" or "disturbing", intending to build other forms of knowledge.

Keywords: Logic board games. Teacher's training. Curriculum. Logical reasoning.

JUEGOS LOGICOS DE TABLERO: LA INMERSIÓN EN LÓS ESPACIOS DE LA ESCUELA

Resumen

Este trabajo analiza los datos de la primera fase la investigación *Juegos de Logicos de Tablero: la inmersión en los terrenos de la escuela*, que sugiere una estrecha relación con la extensión

¹ Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS.

² Professor do Departamento de Informática Aplicada do Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

universitaria y la educación, la formación del profesorado, el estudio y la experimentación de planes de estudios más abiertos. Los registros siguen la orientación del método de asignación, que consiste en un movimiento correlacional, la construcción de mapas, notas, las interferencias y las inferencias que se cruzan a través de las actividades propuestas. En 2014, participaron más de 1.200 estudiantes de la escuela primaria, representando alrededor de 80 docentes capacitados y 40 escuelas públicas implicadas. Los indicadores apuntan a la aceptación de los estudiantes para los juegos, así como su incorporación por las escuelas, la reinventión y el descubrimiento de nuevas formas de aprendizaje, cambiando el punto de vista de los profesores a los alumnos que "no aprenden", "desinteresado" o "perturbadores", con la intención de construir otras formas de conocimiento.

Palabras-Clave: Juegos lógicos de tablero. Formación del profesorado. Currículum. Razonamiento lógico.

1. A EXTENSÃO, A PESQUISA E O ENSINO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

A Faculdade de Educação e o Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS) vêm desenvolvendo, desde 2012, o Projeto de Extensão “Jogos Lógicos de Tabuleiro”. Este projeto tem realizado atividades junto às escolas na formação de professores, em espaços comunitários com crianças e adolescentes e em projetos com a maior idade. No ano de 2014, as atividades foram reunidas em um Programa de Extensão e deu-se início ao registro dos dados através da pesquisa “Jogos Lógicos de Tabuleiro: imersão no território escolar”. As atividades de formação de professores estão sendo desenvolvidas junto à rede municipal de Porto Alegre e na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, nas redes municipais de Santa Rosa, Giruá e Santo Cristo, em uma parceria com o Instituto Federal Farroupilha.

Este projeto envolve atividades com jogos lógicos de tabuleiro, também conhecidos por jogos abstratos de estratégia, desde os clássicos Xadrez e Damas até alguns menos conhecidos como o PongHauK'i e o Shisima. É quase uma centena de jogos organizados de forma didática em ordem crescente de complexidade e agrupados segundo seus princípios de funcionamento, compondo módulos. Há atualmente seis módulos preparados: jogos de bloqueio e alinhamento, jogos de deslocamento, jogos de posicionamento, jogos de captura, jogos de caça e jogos relacionados ao Xadrez.

Seguimos para este trabalho a compreensão do jogo desenvolvida por Johan Huizinga (2007), onde jogar compreende uma *atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana* (pag 33). O jogo pressupõe uma entrega ao movimento da brincadeira e um deslocamento do espaço, da ordem, as medidas, dos horários, do disciplinamento, uma possibilidade de criar de forma compartilhada aprendizagens.

O envolvimento lúdico do „jogar“ permite que a informação seja assimilada de forma gradativa e com envolvimento emocional, quando a mesma é retida de forma consistente (FRIEDRICH E PREISS, 2006). Este mesmo princípio é aplicado nos jogos de videogame, por exemplo, onde passar uma fase em um jogo significa geralmente adquirir uma nova informação, um novo poder, um novo desafio ou um novo e mais complexo objetivo.

Neste sentido, os jogos lógicos de tabuleiro, mais especificamente os jogos abstratos de estratégia, como Xadrez, Damas, Trilha (Moinho) e Jogo-da-Velha, se apresentam como um instrumento pedagógico de grande potencial e valia pelos inúmeros benefícios associados ao raciocínio lógico e à interação interpessoal. Além dos mais conhecidos, mencionados acima, há uma infinidade de outros jogos encontrados no mundo todo e das mais variadas origens e épocas, como Shisima, Tapatan, Fanorama, Go, Mancala, entre tantos outros (ALLUÉ, 2002).

Neste trabalho descrevemos a aplicação de tais jogos em escolas públicas de Porto Alegre e do interior do Estado do Rio Grande do Sul. As atividades foram realizadas ao longo de 2014 e em três modalidades diferentes: o jogo na mesa, o jogo vivo e o jogo gigante. O artigo apresenta e discute os resultados e percepções preliminares desta pesquisa.

2. OBJETO DE TRABALHO: JOGOS LÓGICOS DE TABULEIRO

Os encontros de formação foram realizados presencialmente uma vez ao mês com professores da rede pública que, na sequência, aplicariam os jogos em suas escolas. Para a formação foram apresentados os jogos organizados em uma sequência didática, atendendo uma formatação em módulos, e nas diferentes modalidades de interação incluindo o tradicional jogo com o tabuleiro sobre a mesa, o jogo „gigante“ com peças grandes feitas com garrafas de 2 ou 5 litros de água coloridas com corante de tinta, e o jogo „vivo“ ou „humano“ onde as peças são os próprios jogadores.

O jogo tradicional com o **tabuleiro sobre uma mesa** mantém o jogador mais atento a um cenário restrito de cerca de 30 cm. A atenção do jogador e, por conseguinte, do seu cérebro não é dispersada pelo movimento corporal e a sua visão consegue facilmente observar de uma só vez todo o cenário do problema lógico a ser resolvido. Nesta modalidade, o jogo individual contra o adversário intensifica a condição de disputa interpessoal que pode representar uma medida de força, bem como o sentimento de sucesso ou fracasso frente ao duelo realizado.

A segunda modalidade, o „**jogo gigante**“, é praticado sobre um tabuleiro de mais ou menos 1 metro de lado, com peças que devem ser movimentadas através de uma ação

corporal maior. A visão espacial do jogo é diferente do tabuleiro sobre a mesa, e o movimento das peças mais lento. A tendência nesta modalidade de jogo é de haver mais dificuldades para prever ou planejar os lances subsequentes tanto do próprio jogador quanto do seu adversário. É interessante realizar o jogo gigante entre duplas ou mesmo trios de forma que as jogadas de cada equipe tenham que ser negociadas e acordadas entre os parceiros.

Por fim, a terceira modalidade, o „jogo vivo“ ou „jogo humano“, em que as pessoas são as próprias peças do tabuleiro. Se não houver interferência externa na decisão dos movimentos de cada equipe, ou seja, as pessoas não são meras marionetes em um jogo gigante comandado por um participante externo, a visão do problema a ser resolvida, a montagem das estratégias e a decisão do movimento a ser realizado torna-se mais difíceis. Além disso, cada equipe tem a dificuldade de acordar sobre o seu melhor movimento sem permitir que a equipe adversária acompanhe esta negociação e perceba a sua estratégia. Embora a estratégia a ser montada pelo raciocínio lógico tende a perder em qualidade, as relações interpessoais são intensificadas nesta modalidade.

Os cursos de formação de professores contabilizam 90 a 120 horas, com encontros presenciais bem com a realização e o registro de atividades promovidas por esses em suas escolas. Os professores produzem relatórios mensais e publicam imagens compartilhando com os colegas o trabalho desenvolvido. O formato do trabalho nas escolas é definido por cada professor. Alguns realizam as atividades em sua disciplina, outros em momentos de compartilhamento de disciplinas, em atividades de oficinas, laboratórios de aprendizagem ou mesmo durante o período do recreio.

Cada escola, ao iniciar a atividade dos jogos com os alunos, aplicou um questionário com questões de múltipla escolha que correspondia a coleta de dados da primeira fase da pesquisa, objetivando fazer um mapeamento do conhecimento dos jogos pelos alunos e da presença ou não de jogos na escola. Por fim, o questionário incluía duas questões de lógica com a finalidade de verificarmos o percentual de alunos que tentou encontrar a solução, para posteriormente compararmos com outras questões semelhantes a serem aplicadas no questionário final da pesquisa, procurando assim identificar se houve um melhor desempenho nas respostas comparativamente ao primeiro.

Além do registro dos dados do questionário inicial, também fomos registrando os relatos orais dos professores nos encontros presenciais. Os relatos foram gravados e posteriormente transcritos, constituindo assim dados de pesquisa. Somado a estes materiais temos os relatórios escritos que foram enviados pelos professores mensalmente contendo a descrição das atividades desenvolvidas, dificuldades e perspectivas da extensão do trabalho na

escola.

A pesquisa proposta seguiu a orientação do método da cartografia, acolhendo a experimentação como instrumento de investigação. Um método descrito por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar o processo, conhecer o caminho de constituição do objeto. Entende-se a cartografia como um mergulho, um encharcar-se no campo da pesquisa, implicando-se nas ações promovidas. Ao produzirmos os dados, as análises, as inferências, estamos interferindo de modo transversal no currículo, na escolarização e na aprendizagem de alunos. Implicaremos-nos, com planejamento e ações efetivas junto a professores e alunos, nesta pesquisa-intervenção³ de modo à cartografar possibilidades, na medida do possível, eficientes e inventivas para a escolarização de crianças e adolescentes.

As experiências da aplicação dos jogos nas escolas foram registradas nos encontros de formação e nos relatórios escritos pelos professores e, apresentadas no grupo, potencializando a discussão dos resultados das experimentações pedagógicas. Um dos procedimentos, então, que se assumiu nesta pesquisa, para a cartografia de um currículo potencial e promissor para invenções e aprendizagens, foi a proposição de espaços de experimentações dos jogos em diferentes tempos e espaços na escola.

Dialogando com os dados do questionário

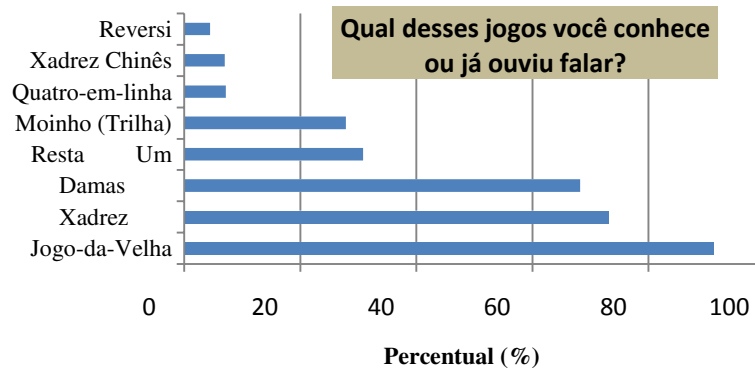
Ao propormos a realização do Programa de Extensão LOBOGAMES: Jogos Lógicos de Tabuleiro para 2014 consideramos fundamental que as atividades fossem acompanhadas da pesquisa, sendo os dados de análise uma fonte de informação para retroalimentar e avaliar as atividades de formação propostas. Para a pesquisa, foi aplicado um questionário via Internet com o grupo de alunos com que estariam envolvidos com os jogos durante o período da formação docente. Cada professor em sua escola, antes de iniciar as atividades com os jogos, levou sua turma ao laboratório de informática para responder o questionário. Nossa intenção, nesta primeira fase de coleta, era mapear o conhecimento dos alunos sobre os jogos, a relação com propostas vivenciadas na escola, a relação com as disciplinas e, por fim, promover um ensaio de respostas que envolviam algumas questões de raciocínio lógico.

O questionário foi aplicado para 1235 crianças, desde a educação infantil até o último ano do ensino fundamental, das escolas participantes deste programa de extensão. Com relação ao conhecimento sobre os jogos, conforme observado no Gráfico 1, identificamos que

³ Na concepção de pesquisa-intervenção caracterizam-se sujeitos, tanto o pesquisador quanto os pesquisados e ambos têm um papel ativo no processo da pesquisa. Moreira (2008) destaca como princípios norteadores da pesquisa-intervenção: a consideração das realidades sociais e cotidianas e o compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras.

há um predomínio de jogos mais tradicionalmente conhecidos como o Jogo-da-Velha, o Xadrez e a Dama, sendo esses os jogos que estão mais presentes no contexto escolar e cultural dos alunos.

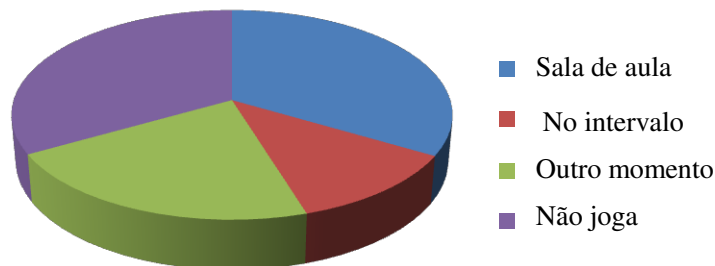
GRÁFICO 1 – Jogos mais conhecidos pelos alunos.



Ao questionarmos sobre a presença dos jogos nas atividades da escola observamos que um percentual significativo dos alunos não pratica (ou brinca com) jogos lógicos de tabuleiro na escola, conforme visto no Gráfico 2. E quando ele aparece no item “sala de aula” é destinado ao tempo após o encerramento da atividade da disciplina, o conhecido “tempo livre”.

GRÁFICO2 – Jogos presentes nas escolas.

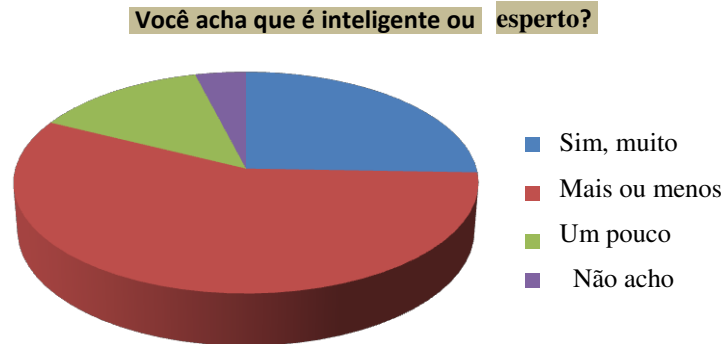
Você joga esses jogos de tabuleiro na escola?



Uma das respostas que mais nos mobilizou foi relacionada à percepção que os alunos têm de si mesmos. A questão referia-se a como o aluno se percebia inteligente ou esperto. Conforme o Gráfico 3, apenas 25% dos alunos que responderam o questionário consideram-se “muito” inteligentes ou espertos. Há um discurso recorrente de que o aluno não tem correspondido às expectativas da escola, às demandas de conteúdos e aos processos de avaliação. Este discurso produz narrativas nos próprios alunos de “não saberes” escolares. Alguns ainda destacaram que eram “espertos”, mas que para serem “inteligentes” dependiam de quanto se dedicassem aos conteúdos da escola. Há uma concentração maior nas crianças

dos primeiros anos do ensino fundamental que se consideram inteligentes, esta percepção de si parece tender a mudar nos adolescentes.

GRÁFICO 3 – Autoavaliação quanto inteligência e esperteza.



Este dado nos conduz à reflexão do quanto as instituições escolares produzem sujeitos, na medida em que os conduzem a uma representação de si próprios. Esta representação é marcada pela condição de sucesso ou fracasso contabilizada pelas respostas aos conteúdos disciplinares definidos por um currículo, na grande maioria das vezes, normalizador e que se desafia muito pouco ao reinventar outros contextos de aprendizagem.

Por outro lado, há respostas positivas dos alunos para disciplinas consideradas tradicionalmente mais “difíceis” como, por exemplo, a matemática. Na questão relacionada à escolha da disciplina, conforme visto no Gráfico 4, a matemática não aparece como o vilão da aprendizagem. Mais de 56% dos alunos escolheram a matemática como uma das disciplinas que mais gosta de estudar, desmistificando que estudantes não gostam de conteúdos que os fazem pensar. Esta é uma relação que se confirma na questão relacionada à disciplina que os alunos não gostam de estudar, onde a matemática não ocupa o primeiro lugar, conforme observado no Gráfico 5. Apesar deste projeto não vincular conhecimento lógico exclusivamente ao conhecimento matemático, destacamos este dado para exemplificar que muitos discursos sobre a aprendizagem são produzidos pela escola, por seus professores na condição de avaliadores e propositores de formas e jeitos de ensinar. A questão central é a de como criar possibilidades de ensino de conteúdos/conceitos de forma a relaxar as tensões e durezas do conhecimento disciplinar centrado no professor.

GRÁFICO 4 – Disciplinas preferidas dos alunos.

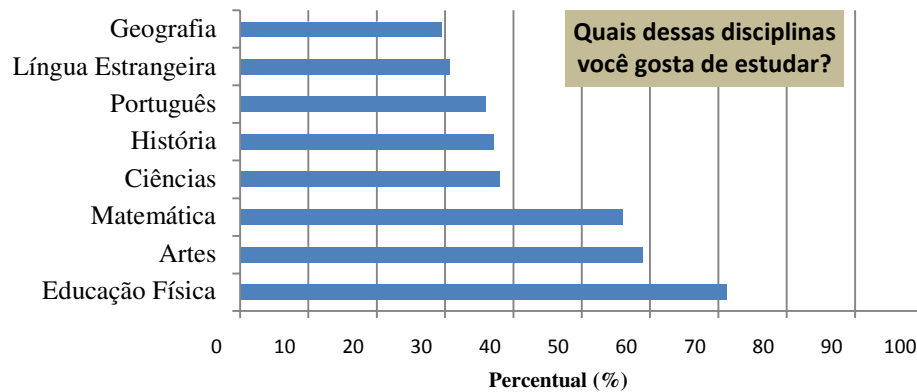
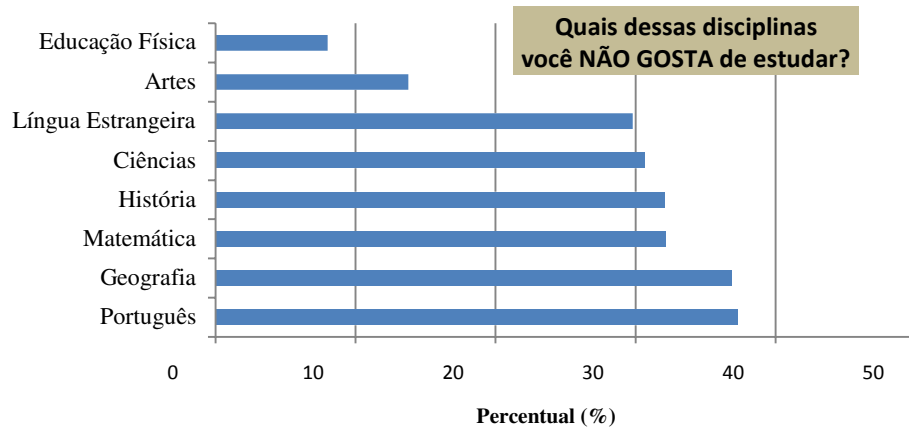


GRÁFICO 5 – Disciplinas que os alunos menos gostam.



Neste sentido, a promoção dos jogos lógicos de tabuleiro em processos de escolarização retoma a concepção de que o raciocínio lógico pode ser desenvolvido e estimulado através de brincadeiras, desafios, enigmas, quebra-cabeças, entre outras atividades que exigem certo exercício mental. Este exercício tem impacto direto no aprendizado de conteúdos que requerem associações lógicas, não apenas relacionados à área das exatas, como matemática, física e química, mas com outras disciplinas talvez menos evidentes que, por sua vez, também possuem uma relação lógica bem definida entre seus tópicos, como observamos com português e história. Portanto, desenvolver o raciocínio lógico significa aumentar a capacidade pessoal de avaliar situações do cotidiano, tomar decisões, aprender novos conteúdos, adquirir conhecimentos com mais facilidade.

E este conhecimento, apesar de estar historicamente centrado na área da matemática, pode e deve ser uma capacidade atribuída a diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, ao oferecermos esta formação docente através do programa de extensão para as escolas, destacamos a importância de constituirmos um grupo com professores de diferentes áreas para assim estabelecer um diálogo sobre as aprendizagens para além do conteúdo. Desta forma, intencionamos constituir um grupo interdisciplinar que se dispõe a promover ações em suas

escolas, independente da sua área de atuação.

Ao planejarmos estratégias de intervenção para a escolarização de crianças, jovens e adultos, é importante conceituar e compreender processos cognitivos envolvidos na aquisição e desenvolvimento das aprendizagens. Embora seja difícil isolar definições de conhecimento, memória e raciocínio, pois a interferência e interdependência entre elas são inevitáveis, perceber suas diferenças e características próprias nos auxilia a avaliá-las em um contexto mais restrito e focado. Para avaliar a intensidade e o alcance de nossas proposições pedagógicas, faz-se necessário compreender as relações destes três elementos da aprendizagem, destacando a subjetividade dos processos individuais sem o determinismo dos padrões de tempos e modos de aprender instituídos pelo discurso da normalidade contemporânea.

O aprendido não se reduz ao que nosso ensinar impõe. Aprender é descobrir, aprender é um acontecimento singular e na relação com o outro. Uma pedagogia do acontecimento pressupõe romper com a ideia da educação como o apagar do outro, como sua inexistência. A educação deixa de ser, simplesmente, um local de hospedagem para excluir ou para incluir o outro. Acontecimento é alguma coisa imprevisível, é algo que provoca o pensamento.

A essência do ato de compartilhar conhecimento requer como princípio básico a máxima em que duas pessoas passam a saber o que antes uma só sabia, e se ocupa da comunicação como uma real possibilidade de, através da reunião das experiências, chegar a um novo nível de compreensão superior ao que possuíam antes.

Neste sentido, o desenvolvimento desta pesquisa e das atividades de extensão vinculadas a ela, seguem os princípios propostos por Rancière, em *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2002). Defendendo a ideia de uma educação emancipatória, com métodos de ensino que levariam à autoconstrução do sujeito e às abordagens diferenciadas. Para tanto, temos adotado a concepção de aprendizagem mediada (Vygostky 1991).

Vygostky (1896-1934) apresenta a aprendizagem como uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos para o desenvolvimento dos chamados processos mentais superiores: planejar ações, conceber conseqüências para uma decisão, imaginar objetos etc... O professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial, de modo a criar Zonas de Desenvolvimento Potencial a todo momento (1991).

Tomando a noção de Zona de Desenvolvimento Potencial e dos dados iniciais dos questionários da pesquisa, seguimos na implementação das ações de formação de professores,

cartografando em cada encontro suas experiências e relatos de suas aprendizagens e as de seus alunos. Acreditamos que assim, teremos possibilidades de construirmos juntos, respeitando cada contexto, espaços para o desejo de aprender coisas novas, outras coisas...

3. Conversa com os professores: encontros e relato

Em cada novo encontro com os professores em formação, além da imersão em novos jogos de tabuleiro, interagindo com os materiais, aprendendo as regras e jogando com seus colegas, também destinamos um tempo para nossas conversas, registrando o relato dos professores referente às atividades desenvolvidas com seus alunos na relação com o projeto.

Ao iniciarmos os encontros de formação, falas recorrentes surgiam no discurso dos professores: *as demandas da escola, seus tempos e certa “solidão” no trabalho.*

É muita coisa que eu vou ter que correr atrás e, além disso, tu tens as aulas, a gente tem que personalizar, é toda uma demanda muito grande de trabalho, mas aí eu pensei “vou tocar, vou tocar”. Fiz xerox, desenhei as coisas, aí imagina como é que eu vou fazer essas linhas no chão. Pensei na história do cal, do pincel, arrumei tudo, levei para a escola a garrafa e fui tocando, fui enfrentando toda a história pensando o que vai dar para fazer. E foi legal. Eu fui vendo que essas dificuldades que eu imaginava inicialmente, elas rapidamente eram resolvidas e superadas. (relato de professor)

As políticas educacionais, através dos tempos, têm constituído territórios escolares formatados por estratégias seculares de ensino, desde a arquitetura escolar à seleção dos chamados conteúdos obrigatórios, em detrimento de conhecimentos extramuros e de formatos menos normalizadores de docência. Há, com grande frequência, a preocupação constante em “vencer” conteúdos, em cumprir com o programa, o que deixa muitas vezes o professor em uma tensão constante, sentindo-se impotente frente a projetos que mudam seu cenário de atuação.

A fita crepe nós não tínhamos pra fazer no chão. No corredor tem 8 jogos desenhados já, mas foi feito com tinta, o funcionário está desenhando. Os pequenos ainda não tiveram acesso aos jogos mais difíceis, e perguntam sempre “como é que se joga?”, “eu também quero jogar”. Estamos espalhando os jogos pela escola, são alternativas que a gente usa, eles vão chegar na escola e se as garrafas estão lá, eles vão jogar. (relato de professor)

Estar à disposição do aprender não é só tarefa do aluno, o lugar de quem aprende deveria ser também desejado pelo professor. A fronteira daquele que “sabe” e daquele que “não sabe” é completamente borrada quando abandonamos as cartilhas didáticas do currículo conteudista. Este é o movimento ao desnaturalizar a função docente na criação de vertentes e desafios para reconstruir conhecimentos. Nesta perspectiva, tem-se tencionado discussões para reinventar currículos que rompam com a lógica da fragmentação disciplinar e que

permitam possibilidades de diferentes aprendizagens. Este movimento se intensifica nas proposições de alternativas curriculares que movimentam os tempos e os espaços da escola, que se propõem em experimentações de fazeres, seguindo a perspectiva das possibilidades de encontro de saberes, assim como nos propõe Tomaz Tadeu da Silva (2002, p.55):“e se o currículo (...) fosse concebido como um encontro, uma composição? Isso não mudaria tudo?”

E assim eles se dão bem, vendo os outros, ganham dos outros, a gente percebe que são, parece uma coisa que desperta eles. Por exemplo, em sala de aula eles não sabem ler e escrever, nós temos dois casos assim que são mais específicos e que tem uma dificuldade muito grande na leitura e na escrita, e no momento do jogo eles se superam. Eles são muito melhores do que alunos ditos inteligentes. (relato de professor)

O modelo atual segue estabelecendo normativas que definem o código oficial da escola, mantendo a relação de poder de quem ensina e de quem aprende, excluindo assim os sujeitos que não se enquadram neste modelo. Este processo de inclusão e exclusão, a partir de padrões de ensino e aprendizagem, acaba por instituir um tipo de sujeito que atenda aos projetos normativos da modernidade. Encontrar e reconhecer que o conhecimento também está em cenários e contextos menos disciplinares cria possibilidades para outras aprendizagens.

Levei garrafas, essas coloridas, a gente introduziu, já to deixando no pátio e foi aquele monte de criança pedindo mais. Eu vejo que essa fase inicial eu fico meio assustado, será que vou conseguir dar conta? Em função de toda demanda que a gente tem no dia a dia. Eu vejo que as coisas estão se acomodando, que os alunos estão interagindo com o trabalho e a coisa está se multiplicando. (relato de professor)

Nomear o que fazemos em educação é mais do que simplesmente empregar palavras. As lutas pelos significados e pelo controle das palavras, a imposição de certas palavras compreende um jogo mais do que as palavras falam. Capturar e regular o estrangeiro tranquiliza a escola, acalma as diferenças e mantêm o corpo curricular precioso dos saberes de verdade. Uma pedagogia que se reinventa pressupõe despojamento dos educadores do conhecimento normativo das suas cartilhas de formação, abandono da tutela do saber e promoção de ações protagonistas do ensinar na mediação entre com saberes distintos, tempos e jeitos de aprender.

...é um grupo que tem sido apontado como um grupo muito difícil de desenvolver uma atividade, então escolhemos esse grupo pra desenvolver a atividade. Pra nossa surpresa foi um grupo que contrariou tudo o que os professores diziam sobre ele. A maneira como eles se comportaram em sala de aula, a maneira que eles interagiram com os jogos, não levantaram uma vez das mesas. Nós preparamos o espaço e só orientamos que eles entrassem nas salas e

sentassem, tanto que eles não tiveram como escolher os parceiros, foram sentando e aqueles eram os parceiros. Colocamos as orientações no quadro, desenhamos os tabuleiros com as regras, os professores simularam no quadro os jogos. Nós começamos com os tabuleiros mais simples porque nós temos alunos que não sabem jogar nem dominó, um jogo que a gente considera muito básico, porque eles não têm essa cultura em casa, não tem comunicação com a maioria das famílias. A gente achou que tinha que começar com coisas muito básicas, pegando só dois tipos de tabuleiro como mais básico pra levar só o conceito de bloqueio e movimento. Demos todas as orientações e eles nos surpreenderam no sentido de que eles absorveram as regras muito rápido, eles jogaram muitas vezes durante um período de 45min. Eles queriam um tabuleiro que desafiasse mais, eles já estavam prontos pros outros tabuleiros, isso surpreendeu os professores.” (relato de professor)

Sabemos muito pouco sobre nossos alunos, ou melhor, pensamos que sabemos sobre eles e definimos seus limites. Precisamos estar disponíveis para nos surpreendermos sempre, disponíveis para aprendermos juntos com eles, disponíveis para uma escola que nos encante, nos motive e nos mobilize para reinventar jeitos de ensinar.

5. Nossas aprendizagens: movimentos do grupo de formação

Os currículos são encontros de movimentos, entradas e saídas para novos acontecimentos, outros percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver (CORAZZA, 2013). E assim vamos, sempre em movimento, reinventando os lugares e jeitos do currículo existir. Nossa aposta tem sido em transformar o máximo as experiências chamadas de extracurriculares em tempos do currículo formal. Continuamente, devemos estar disponíveis a fazer experimentações pelo e no currículo, pois “não há um currículo que não abale as próprias representações, arrastando-se até os seus limites, avesso ou fora. Não há currículo que produza só invariantes. Não há um, que se repita, sem o fazer diferentemente” (CORAZZA, 2013, pag.2).

Embora pareça ser um relato cada vez mais frequente de professores sobre o desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos escolares, acredita-se que esses ainda gostam de estar na escola pelo simples fato dela existir, e nela encontrar saberes e brincadeiras, permitindo e criando possibilidades de encontros. Então, nos desafiar a construir propostas pedagógicas que questionem a norma do disciplinamento das áreas, com a “mistura” dos saberes e com pequenas rupturas da arquitetura escolar, nos motiva na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A promoção da aprendizagem tem tencionado a discussão e a construção de alternativas para o currículo escolar. A intenção do Programa de Extensão LOBOGAMES:

Jogos Lógicos de Tabuleiro é reunir diferentes informações e produzir uma diversidade de conhecimentos para, através da formação continuada de professores, auxiliar na construção de mecanismos que viabilizem um currículo que permita outras aprendizagens e outros tempos. Em conformidade com a pesquisa, o projeto “Jogos Lógicos de Tabuleiro: imersão no território escolar” intensificará a análise de dados e a produção de inferências acerca da disponibilidade para novas aprendizagens dos sujeitos envolvidos na formação docente e dos alunos que vivenciarão as atividades propostas.

Um programa de formação que incorpore a discussão de currículos-mapas⁴, que se configurem em enfrentamentos ao formato normalizador que a institucionalização do conhecimento produziu na escola. Um currículo composto por trânsitos de forças, intensidades e multiplicidades. Um currículo, que abale o modelo linear, disciplinar, seriado, com sua lista extensa e complexa de conteúdos. Inúmeras experiências têm surgido na tentativa promover currículos em que os conteúdos de aprendizagem não se pautem exclusivamente por critérios disciplinares⁵. Os conteúdos disciplinares são imprescindíveis, mas não são a base para decidir a sequência didática em sala de aula. Atualmente, é necessária uma cooperação interdisciplinar, um esforço para relacionar as disciplinas entre si.

Nesta compreensão de trabalho pedagógico, submetemos a atividade dos jogos de tabuleiro na escola às práticas de um currículo de significação nas suas relações de poder que produz identidades sociais no compartilhamento de saberes historicamente constituídos ou reinventados por novas possibilidades de criação e reconhecimento das diferentes formas de aprender.

REFERÊNCIAS

ALLUÉ, Josep M. **Jogos para todo o ano—primavera, verão, outono e inverno**. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2002.

CORAZZA, Sandra. **O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação**. IX ANPED SUL, 2012 (on line) Disponível na internet via <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul>>. Arquivo capturado em 22/12/2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs ± capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v. 1.

⁴ Por Currículos mapas seguimos a conceitualização formulada por Marlucy Alves Paraíso (2005), em um de seus argumentos a autora destaca que: "*O currículo-mapa é um composto, um consolidado de linhas e curvas. É composto por linhas e traçados que dificilmente sabemos onde começam e onde terminam. Mas a sua força não está mesmo em nenhuma origem e nem em nada oculto. Está naquele meio que vemos, sentimos e nos deixamos afetar* (pag 71)

⁵ O documentário Quando sinto que já sei (2014) registra práticas inovadoras que estão ocorrendo no Brasil

FRIEDRIICH, Gerhard; PREISS, Gerhard. **Educar com a cabeça**. Revista *Mente e Cérebro*, edição especial, n.8, 2006

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LOVATO, Antonio Sagrado (2014) **Quando eu sinto que já sei**.

<<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. (livre distribuição)

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R de e BESSET,

V. L. (Orgs.) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. CURRICULO·MAPA: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. Porto Alegre: *Educação e Realidade*. Jan/Jul 2005, pag 67-82.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo +Deleuze. *Revista Educação e Realidade*. v. 27, n. 2, julho/dezembro, 2002.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.