A LUDICIDADE E A INTERAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O APRENDER

COSETE FREITAS DA SILVA GAMA

RESUMO
Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão da literatura e visa tecer reflexões sobre a importância do uso de jogos e brincadeiras dentro de um contexto educativo, especialmente como recurso para o desenvolvimento de conceitos matemáticos. Desta forma, além dos aspectos introdutórios e das considerações finais, o trabalho traz um referencial teórico dividido que se complementam: destaca o papel do lúdico ao longo da história da humanidade, sendo possível, neste momento, também compreender a forma como a infância foi compreendida em diferentes tempos e culturas, apresenta também a forma como a área da matemática foi concebida na Educação brasileira ressaltando os principais momentos desta disciplina, destaca a Base Nacional Comum Curricular ressaltando a maneira como está entende a Educação Infantil e como o trabalho nesta etapa encontra-se dividido. O texto ainda desenvolve um panorama sobre a concepção de lúdico na teoria Piagetiana.

Palavras-chave: Lúdico. Jogos. Brincar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma reflexão sobre o uso de jogos e brincadeiras como recurso didático na Educação Infantil. Parte - se do princípio de que tais recursos não são apenas uma forma de entretenimento, mas meio através dos quais os conteúdos podem ser desenvolvidos de forma mais significativa e prazerosa.

Os jogos e as brincadeiras estimulam o raciocínio dos alunos por tornarem as atividades escolares atraentes por este motivo tem sido tema de muitos trabalhos na área educacional.

Não se trata, contudo, de desenvolver a mesma metodologia, antes disso, o professor que tema intenção de introduzir tais recursos em suas aulas deve repensar as bases tradicionais que assentam historicamente o ensino da criança desta faixa etária.

Ante tais considerações, a escolha do tema encontra justificativa pela oportunidade que o mesmo traz de poder entrar em contato com teorias sobre o assunto para embasar teoricamente a prática em sala de aula.

Senso assim, o objetivo geral deste trabalho é fazer uma reflexão teórica sobre o uso de jogos e brincadeiras no ensino de conteúdos matemáticos.

A metodologia utilizada para a confecção deste trabalho, caracteriza-se por uma revisão de literatura realizada durante o primeiro e segundo semestre do ano de 2014. Desta forma, foi realizada a seleção de artigos nacionais, tendo o Google como ferramenta de pesquisa e utilizando os descritores: atividades lúdicas, jogos, brincadeiras, matemática.

Além deste material utilizou-se ainda livros que tratam sobre o tema em questão, procurando priorizar autores como Smole e Kishimoto que abordam o tema com propriedade. Após a leitura e análise de todo o material, as principais ideias de cada autor foram colocadas em evidencia e o trabalho desenvolvido.

A RELAÇÃO DO JOGO E O SURGIMENTO DA NOÇÃO DE INFÂNCIA ENQUANTO CATEGORIA SOCIAL

Através dos estudos de Áries (2006) é possível verificar que, em diferentes tempos e culturas o jogar fazia parte do cotidiano das pessoas, além disso, não havia distinção entre os participantes, adultos e crianças jogavam juntos e com significativa frequência.

Tal fato deve se, principalmente, pela maneira como a criança era concebida em determinados momentos da história. Obviamente a infância existiu desde os primórdios da humanidade, contudo, somente a partir dos séculos XVII e XVIII começa-se a percebê-la enquanto construção e categoria social. (FONTES, 2008)

A palavra infância vem do latim infantia, cujo significado refere-se à “incapacidade de falar”. Esta “incapacidade de falar” era interpretada como se a criança, antes dos sete anos de idade, fosse desprovida de

condições que a tornava apta para expressar seus pensamentos e seus sentimentos. Percebe-se que, desde sua origem, a palavra infância reflete o estigma da incompletude, da incapacidade ante os mais experientes, o que torna a criança um ser sem espaço e visibilidade social (KISHIMOTO, 1996).

À medida que se tornava mais independente, era consequentemente conduzida ao convívio adulto, compartilhando de seus trabalhos e jogos. Áriés (1986) reflete sobre a passagem precoce da infância para a fase adulta enfatizando que:

De criancinha pequena, ela se transforma imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÉS, 1986, p. 10).

Kishimoto (1996) destaca que nesse momento da história, há um sentimento denominado "paparicação", que é destinada a criança em seus primeiros anos de vida. Trata-se de uma atenção e sentimentos fraternos, contudo, sua inocência, ingenuidade e graciosidade a tornavam um instrumento de diversão velada.

Com relação às relações humanas estabelecidas através dos jogos Fontes (2008) reflete que não havia preocupação com idade ou sexo no momento da escolha da brincadeira:

As relações eram construídas, sem que existisse qualquer tipo de preocupação com o conteúdo, a finalidade ou o valor moral dos jogos. Não existiam jogos e brincadeiras específicas às crianças e ao seu desenvolvimento. E foi diante de todas essas vivências que surgiram duas formas de ver as brincadeiras bem distintas: de um lado estava um grupo a favor dos jogos e do outro lado, havia uma minoria culta e moralista que condenava os jogos e toda a imoralidade que os envolvia. É nesse contexto, que se inicia um novo pensamento, preocupado com a infância, tentando educá-la e preservá-la da devassidão, principalmente. Ocorre, então, uma importante evolução a respeito dos jogos, que, a partir do século XVII, passam a serem vistos como vício, e ao serem praticados passam a ter como objetivo os cálculos e o desenvolvimento da inteligência de seus jogadores, como por exemplo, o xadrez. (FONTES, 2008, p. 04)

A concepção de que os jogos podem ser aproveitados como um potencializador da aprendizagem escolar começa a surgir já no século XVII, através dos humanistas renascentistas. Nesse período, os exercícios físicos, a música, a dança, e as encenações ganharam nova visibilidade e maior importância, tudo relacionado à idade e à condição de cada indivíduo, uma vez que, como explicita Ariès (2006, p. 68) "no século XVII havia uma distinção entre os jogos dos adultos e dos fidalgos, e os jogos das crianças e dos vilões".

Desta forma, é possível compreender que através dos tempos houve uma divisão entre jogos e relações sociais, na medida em que vão perdendo a importância para os adultos, limitando-se como atividade exclusivamente das crianças. Além disso, há ainda uma divisão com relação ao poder aquisitivo, crianças pobres produzem seus próprios brinquedos, crianças provenientes de famílias de posse têm acesso a um variado número de brinquedos (ARIES, 2006).

Segundo Washcop (1995) os estudos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) foram importantes para a construção de uma nova concepção de criança, em contraposição à visão de adulto em miniatura que imperava até esse período, desta forma, uma visão de criança que necessita de proteção e cuidados por parte do adulto motiva o surgimento de propostas voltadas para a educação dos sentidos das crianças, fazendo uso de brinquedos e centrada na recreação. Segundo a autora, "deu-se início à elaboração de métodos próprios para a educação infantil, seja em casa, seja em instituições específicas para tal fim". (WASJCOP, 1995, p. 02).

A este respeito, Kishimoto (1996) esclarece que "(...) o brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século" (KISHIMOTO, 1996, p. 36). Desta forma, é possível considerar que, somente a partir do século XX, é que os jogos são descobertos pela educação como um recurso diferente e mais prazero-

so de ensinar conteúdos escolares.

2.2 O jogo enquanto recurso educativo

A concepção de que a criança aprende melhor quando há divertimento no processo de ensino aprendizagem é muito antiga. Diversos autores, entre os quais destaca se as importantes contribuições de Kishimoto (1998, 2001),Brougére (1997) e mais recentemente Smole, et al (2002) tiveram um olhar voltado para esta questão.

Brenelli (2000) destaca que esse pensamento surgiu com os gregos e os romanos, entretanto é com Froebel que os jogos passam a ocupar um lugar central no contexto educacional, tornando está a temática mais importante de sua teoria.

Reconhecendo a importância do lúdico na educação, Froebel apud Kishimoto (2001) sublinha que o brincar é uma das atividades mais significativas para o ser humano, pois a brincadeira está relacionada com o bem-estar emocional, quando brinca há paz exterior e interior, há alegria, contentamento e socialização.

Kishimoto (1998) defende a ideia de que o jogo foi introduzido na educação através dos estudos de Froebel e ressalta que, o jogo é visto pelo filósofo como uma atividade espontânea na criança, contudo, é preciso que haja uma supervisão por parte do professor para que ele deixe de ser uma atividade simplesmente de entretenimento e passe a ser um recurso através do qual os conteúdos escolares são ensinados de uma forma mais prazerosa e significativa.

Brougére (1995) destaca que, antes mesmo de Froebel inserir os jogos no contexto pedagógico, já existia três concepções que tinham como foco a relação jogo e educação: recreação, instrumento para se ensinar conteúdos escolares e recurso para diagnosticar a personalidade da criança.

Torna-se evidente que o jogo, enquanto um meio de recreação está relacionado a atividades de relaxamento que devem ser desenvolvidas após um longo período de esforço físico, mental e escolar (BROUGÉRE, 1995).

Kishimoto (1996) esclarece que, por um longo período de tempo na história da humanidade, o jogo limitou-se à recreação, a algo que não tinha valor e, portanto, não se deveria levar a sério. A autora ainda esclarece que a brincadeira passa a ser vista como uma conduta que facilita o desenvolvimento cognitivo somente no Renascimento quando então, passa a ser utilizada no ensino de conteúdos escolares. Arce (2004), em um estudo teórico sobre a pedagogia desenvolvida por Friederich Froebel, no que concerne ao jogo e ao desenvolvimento infantil, ressalta que o jogo assume um importante papel quando se deseja, de fato, conhecer a criança.

A este respeito vale a pena refletir nas palavras de Froebel, citado por Arce (2004) que traz uma consideração importante sobre o papel do brincar, tornando evidente a necessidade de se compreender a brincadeira como uma manifestação própria do ser humano:

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança, pois ela é a representação auto-ativa do interno, da necessidade e do impulso interno. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo- da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física a proíba, certamente será um homem determinado, capaz do auto sacrifício para o bem estar próprio e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida, nesse momento, uma criança brincando? Uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? Uma criança que caiu no sono tão exausta pela brincadeira? Como já indicado, a brincadeira nesse período não é algo trivial, é algo altamente sério e de profunda significância (FROEBEL, 1887, p. 55-56 apud ARCE, 2004, p. 13-14).

A citação, embora longa, é necessária por nos auxiliar na compreensão de que, para Froebel brincadeira é algo sério, que está presente na própria essência humana e o caminho para melhor se conhecer a criança pequena.

Dando continuidade à prática iniciada por Froebel que foi o responsável pela introdução dos jogos no contexto educativo (KISHIMOTO 1996), Montessori e Declory expan-

dem a noção de jogos educativos.
O médico belga, Ovídio Decroly, desenvolveu, no início do século XX estudos voltados para a educação de crianças deficientes mentais, desenvolvendo uma série de jogos e atividades que ainda hoje são utilizados na escola sem, contudo que o professor saiba que foram inicialmente desenvolvidos por este teórico (KISHIMOTO, 1996).
Matos et al (2004) ressaltam que muitas atividades inicialmente sugeridas por Decroly estão presentes nos dias atuais em materiais didáticos, revistas em quadrinhos e lojas de brinquedos. Para que melhor se compreenda o quanto estas atividades fazem parte de nosso cotidiano, os autores dão os seguintes exemplos:
"histórias em quadrinhos sem texto, dominó de cores e formas, jogo da memória, jogo de tamanhos (seriação), quebra-cabeças, jogo de encaixe de números à representação da quantidade, jogos de classificação, dentre outros" (p. 07).
Kishimoto (1996) destaca ainda que os materiais sugeridos por Decroly relacionam desde recursos neutros como argila e água, argila; materiais como carretéis e botões, incluindo ainda jogos cartonados, voltados destinados ao desenvolvimento do raciocínio, da motricidade e da percepção.
Na mesma época em que os estudos de Decroly despontam para o mundo, na Itália, a médica Maria Montessori desenvolve uma metodologia de ensino também voltada para a educação de crianças com deficiência metal (KISHIMOTO, 1996).
Visando o desenvolvimento destes alunos, Montessori construiu cinco agrupamentos de materiais didáticos que tem como premissa a experimentação por parte dos alunos: material de linguagem, material de ciências, material para atividade da vida cotidiana e material para a educação sensorial (SILVA, ARAUJO, 2011).

A CONCEPÇÃO PIAGETIANA DE JOGOS

Para compreender a importância do brincar na teoria piagetiana é necessário compreender inicialmente o que caracteriza jogo para este teórico. Para Piaget (1998, p. 160) jogo significa "atividade intelectual da criança", ou seja, o jogo faz parte do desenvolvimento da inteligência.
Souza e Viana (2013), ao analisarem o jogo na teoria de Piaget ressaltam que existem três tipos de estruturas mentais que vão surgindo na medida em que o brincar evolui, são eles: os jogos de exercício que são substituídos pelos jogos simbólicos que serão superados pelos jogos de regras.
Grassi (2008, p. 78-80) explica da seguinte forma estes três tipos de jogos:
Jogo de exercício: o jogo de exercício acontece do 0 aos 2 anos, é o momento onde a criança começa a explorar o meio através da experimentação, do movimento e da ação (GRASSI, 2008).
Kishimoto (2011) destaca que Piaget divide o jogo de exercício em duas categorias: jogos de exercícios sensório-motor e jogos de pensamento. Segundo a autora, nos jogos de exercício sensório-motor a criança repete movimentos por sentir prazer em realizá-los já nos jogos de pensamento que é a passagem da inteligência prática, realizada pela ação dos exercícios sensórios-motores para uma inteligência verbal, onde a criança começa a se dirigir ao adulto para fazer perguntas pelo simples prazer de questionar o adulto
Jogo simbólico: o jogo simbólico acontece entre os dois aos sete anos e está relacionado à capacidade da criança representar o real por meio de símbolos. O faz de conta é uma das mais importantes manifestações de jogo simbólico. Representando papéis (mãe, professora, pai) a criança consegue transferir para esta brincadeira as experiências e os conflitos que ela vivência no mundo real. Por exemplo, se, no decorrer da brincadeira de faz de conta ela chora e balbucia como um bebê, muito provavelmente ela esteja num processo de elaboração do ciúme que ela sente de um irmão mais novo (GRASSI, 2008).
Segundo Feldaman e Ortega (2012), esse tipo de jogo permite que a criança se expresse livremente, sem a necessidade de se adaptar ao meio, ela vai produzindo uma linguagem própria que se modifica no decorrer da brincadeira em função de sua necessidade.
Jogo de regra: dos sete aos onze anos surge o jogo de regras. Se até esta idade acriança se divertia repetindo ações ou representando as experiências vividas em sua realidade através do faz de conta agora, uma atividade

apenas será interessante aos olhos da criança se ela tiver regras (GRASSI, 2008).
Kishimoto (2011) destaca que é a existência da regra que faz com que a criança tenha concentração durante o jogo, pois o prazer está no respeito a regra, seja ela estabelecida pelas próprias crianças ou por um adulto. Ainda segundo a autora, a criança estimula seu pensamento antecipando jogadas e planejando estratégias.
Segundo Assis (2002), através dos jogos de regras,
(...) a criança desenvolve suas capacidades sociais já que tem que coordenar sua atividade com a de outras crianças, e situar-se no ponto de vista do outro. Ganhar no jogo supõe não somente jogar com outros e coordenar as próprias atividades com o que fazem os demais, mas também colocar-se na perspectiva do outro para cuidar de que o competidor não ganhe. Isto proporciona uma capacidade de cooperação e descentração que ajuda a superar o egocentrismo infantil, e que é essencial para o desenvolvimento social. Assim pois, através de todos esses jogos, as crianças adquirem, com muito prazer, condutas que são essenciais para seu desenvolvimento e para a vida social adulta. (ASSIS, 2002, p.109).
Assim, embora o jogo de regras, muitas vezes, leva à competição, pois exige a presença do outro, ninguém poderá vencer um jogo se não houver outro competindo com ele. Nesse sentido, o jogo de regras ganha características de cooperação, que deve ser explorada pela escola (GRASSI, 2008)
Desta forma, o jogo pode ser cooperativo, levando todos os participantes à diversão, os grupos brincam juntos, criando um clima de respeito, cria-se uma vontade de partilhar, todos são aceitos no grupo, levando a uma evolução conjunta.
Segundo kishimoto (2011), uma das principais funções do jogo de regras é o entendimento por parte dos envolvidos das regras estabelecidas, sendo de grande importância que as crianças discutam as regras institucionalizadas e as compreenda, o que equivale a uma verdadeira construção das mesmas.
Podemos então compreender que para Piaget a atividade lúdica acompanha o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança. Como destacado, em cada fase do desenvolvimento a atividade lúdica se adéqua a ela para satisfazer as necessidades da criança.

JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Até o momento foi analisado como a valorização dos aspectos lúdicos evoluiu através dos tempos juntamente com a concepção de infância enquanto uma categorial social que se distancia de um adulto em miniatura e tem características próprias, vimos também a concepção de jogo na teoria de Piaget e trouxemos ainda informações pertinentes sobre o ensino de matemática no Brasil, apontando as preocupações contemporâneas do Ministério da Educação em estar desenvolvendo programas na área de formação de professores voltadas para a Alfabetização Matemática dos alunos, citando o Pacto Nacional de alfabetização na Idade Certa e a Base Nacional Comum Curricular cujo trabalho na Educação infantil está organizado em Campos de Experiências e compreende que estas experiências se desenvolvem ao redor de dois eixos: as interações e as brincadeiras.
Agora, o foco das discussões sobre jogos e brincadeiras que podem ser aplicados com os alunos da Educação infantil e das séries iniciais de Ensino fundamental para auxiliá-los na construção de conceitos matemáticos.
Smole et al (2002) esclarece que nos dias atuais, o jogo é visto como um momento que propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas, a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propicia a aquisição de novas ideias, novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Investigação, tentativa e erro, levantamento e checagem de hipóteses são algumas das habilidades de raciocínio lógico que estão envolvidas no processo de jogar.
Ao utilizar um jogo com os alunos o professor não deve realizá-lo uma vez apenas, mas jogar algumas vezes, uma vez por semana, pelo menos durante um mês. Esse procedimento permite que os alunos se apropriem

do jogo, de suas regras e dos conhecimentos matemáticos nele envolvidos. Algumas vezes, após o jogo, é interessante também propor algum tipo de registro sobre o jogo., que podem ser orais, importante para valorizar o pensar dos alunos e a troca de pontos de vista, ou escritos (desenhos e textos). Os textos devem variar: regras do jogo, dicas de como jogar, texto opinativo dos alunos e dos pais, o que eu aprendi ao jogar, comentários dos colegas (SMOLE, et al, 2002).

Com relação à brincadeira, Kishimoto (2011) destaca que a gênese de todas as representações, noções, conceitos prévios que mais tarde possibilitara a compreensão da matemática está presente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, desta forma, valorizar a brincadeira nesta etapa significa abrir um canal para explorar ideias referentes a números de modo bastante diferente do convencional e muito prazeroso para a criança.

Para Kammi (1996), enquanto brinca a criança realiza contagem, compara quantidade, identifica algarismos, adiciona pontos que fez durante a brincadeira, percebe intervalos numéricos, percebe distancia, desenvolve noções de velocidade, duração, tempo, força, altura, faz estimativa. A autora destaca ainda que a criança constrói o conceito de número através das experiências vividas e as informações que recebem do meio.

Cabendo então, ao educador pensar em uma opção de trabalho que possibilite a apropriação deste conhecimento de forma efetiva e significativa pelo aluno desde a fase inicial de escolarização, como, por exemplo, as brincadeiras.

O uso das brincadeiras no contexto da sala de aula, remete a um ensino focado nas crianças, que são espontaneamente encantadas pelo brincar. Ensinar matemática por meio deste recurso é uma maneira de tornar o ensino desta disciplina mais prazeroso e significativo do ponto de vista do aluno.

Smole et al (2002) esclarece que:

A proposta de trabalho em matemática se baseia na ideia de que há um ambiente a ser criado na sala de aula que se caracterize pela proposição, investigação e exploração de diferentes situações-problema por parte dos alunos. Também acreditamos que a interação entre alunos por meio do brincar, a socialização de procedimentos encontrados para solucionar uma questão e a troca de informações são elementos indispensáveis nas aulas de matemática em todas as frases da escolaridade (2002, p. 14.)

As autoras ainda destacam que são importantes diferentes agrupamentos dos alunos durante a aula, ora em duplas, trios ou quartetos, como uma forma de propiciar que o máximo de informação e troca de experiência circule entre os alunos e, uma forma de tornar isso possível é por meio das brincadeiras (SMOLE, et al, 2002).

Esteves (2012) apresenta dois fatores que devem ser levados em conta ao propor brincadeiras em sala de aula:

A criança aprende matemática brincando. Quando brinca, a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparação de quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos que fez durante a brincadeira, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar aprendizagem de conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético. Brincar pode ser uma oportunidade de perceber distâncias, desenvolver noções de velocidades, duração, força, tempo, altura e fazer estimativas envolvendo toda essas grandezas, e até mesmo conteúdo que podem ser perfeitamente trabalhados com as brincadeiras infantis, como a geometria, podendo aqui destacar as formas geométricas. Outro fator importante é registrar essas brincadeiras para que os alunos tenham consciência do que aprenderam. Aos alunos devem ser dadas diferentes oportunidades para que os mesmos possam fazer suas representações, para comunicar suas percepções a respeito da brincadeira. (ESTEVES, 2012, p. 05).

Uma brincadeira que vem de encontro com as informações trazidas por Esteves (2012) é a amarelinha, apresentada por Smole et al (2002).

A amarelinha é conhecida também como sapata, macaca, academia, jogo da pedrinha e pula-macaco, e constitui-se basicamente em um diagrama riscado no chão, que deve ser percorrido seguindo-se algumas regras preestabelecidas. A amarelinha é uma brincadeira que desenvolve noções espaciais e

auxilia diretamente na organização do esquema corporal das crianças.

A noção espacial que se forma a partir da relação da criança com o espaço está na base da formação de aspectos importantes relacionados a localização espacial, coordenação motora e lateralidade. Segundo Freire (1994), a criança saber orientar-se no jogo da amarelinha, deslocando-se ora para um lado, ora para a frente, ora usando as mãos, ora os pés, significa ela poder desenvolver e utilizar sua inteligência corporal como resultado das interações realizadas entre ela, criança, com seus recursos corporais, e os elementos do meio onde brinca.

CONCLUSÃO

Considerado o que foi discutido no decorrer deste trabalho podemos compreender que o lúdico é um aspecto que se faz presente em todo o processo de desenvolvimento do ser humano, visto que, é através dos jogos e das brincadeiras que a criança inicia sua aprendizagem, inicialmente explorando o meio através de ações práticas e repetidas, como nos jogos de exercícios próprio do sensório-motor, depois elaborando suas experiências reais no plano da imaginação, através dos jogos de faz de conta e, mais tarde envolvendo-se com os jogos de regras, momento em que ela passa a refletir sobre as estratégias que irá utilizar e a antecipar as jogadas para atingir ao objetivo que é vencer o jogo.

Neste contexto, jogos e brincadeiras tornam-se um importante aliado para ensinar os conteúdos de matemática pois muitos conceitos desta área podem ser explorados por meio deste recurso.

Fazer contagens, comparar quantidades, identificar algarismos, perceber intervalos numéricos, anotar os pontos que fez durante uma partida são algumas das inúmeras possibilidades de explorar as ideias de números através do lúdico.

Além disso, através das brincadeiras as crianças podem estar trabalhando com noções de velocidade, tempo, força, altura, distância e estimativas. A única exigência é que o professor tenha claro qual o conteúdo que pretende trabalhar para que a escolha do jogo ou da brincadeira venha de encontro com os conhecimentos que seus alunos devem construir.

Por fim, vale destacar que, ao trazer para o centro dos debates termos como aprendizagem de forma prazerosa, ludicidade, atividades recreativas, não se está querendo dizer que o jogo, a brincadeira por si só é capaz de promover a aprendizagem das crianças, ou seja, esta proposta só tem êxito quando abordada de forma planejada e sistematizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2015.

BARTHES, R. Aula. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2022.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2014.

BORDINI, M. da G; AGUIAR, V. T. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2022.

BORTOLANZA, A. M. E; GOULART, I. C. V; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. Ensino em Re-Vista, v. 25, n. 4, p. 958-983, 2018.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCA OCNE_CP-222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2024.

CALVINO, I. Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas. São Paulo: Companhia da Letras, 2020.

CANDIDO, A. Literatura e Sociedade. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2016.

CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020.

COELHO, N. N. O conto de fadas. São Paulo:

Ática, 2013.
GIRARDELLO, G. E. P. Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação) Escola de Comunicação e
Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo.
HINTERLANG, C. Contribuições da literatura de Monteiro Lobato. Disponível em http:// cac-php.unioeste.br/pos/media. Acesso em: 15 de outubro de 2024.
HONORATO, A. R. S. A imaginação e a infância. Disponível em http://cac php.unioeste. br/pos/media. Acesso em: 15 de outubro de 2024.
LAJOLO, M; Literatura Infantil Brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 2021.
JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre. Artmed: 2014
KLEIMAN, A. (org) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 2015.
LERNER, D. Leitura na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artmed: 2005.
MARTINS, M. H. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2012.
TAVARES, H. Teoria Literária. Belo Horizonte: Itatiaia, 2022.
THEODORO, E. S. Leitura e realidade brasileira. Porto Alegre. Mercado Aberto 2018.
VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989. WEISZ, T. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.
ZILBERMAN, R; Leitura; por que a interdisciplinaridade? In: _____.
Leitura: perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2015.