

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Básica  
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

# **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa**

**VAMOS BRINCAR DE CONSTRUIR  
AS NOSSAS E OUTRAS HISTÓRIAS**

**Ano 02  
Unidade 04**

Brasília 2012

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Secretaria de Educação Básica – SEB**  
**Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

---

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : vamos brincar de construir as  
nossas e outras histórias : ano 02, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de  
Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC,  
SEB, 2012.

47 p.

ISBN 978-85-7783-113-5

1. Alfabetização. 2. Educação lúdica. 3. Brincadeiras educativas. 4. Jogos  
pedagógicos. I. Título.

CDU 37.014.22

---

Tiragem 125.616 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500  
CEP: 70047-900  
Tel: (61)20228318 - 20228320

# Sumário

## VAMOS BRINCAR DE CONSTRUIR AS NOSSAS E OUTRAS HISTÓRIAS

<b>Iniciando a conversa</b>	<b>05</b>
<b>Aprofundando o tema</b>	<b>06</b>
O lúdico na sala de aula	06
O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula	09
O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras	19
<b>Compartilhando</b>	<b>32</b>
Direitos de aprendizagem de Matemática	32
Sugestões de brincadeiras	38
<b>Aprendendo mais</b>	<b>41</b>
Sugestões de leitura	41
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	44

**VAMOS BRINCAR DE CONSTRUIR AS NOSSAS E OUTRAS HISTÓRIAS**  
**UNIDADE 4 | ANO 2**

**Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:**

Andrea Tereza Brito Ferreira, Ester Calland de Sousa Rosa, Maria Thereza Didier, Rosinalda Teles e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.

**Autora dos relatos de experiência e depoimentos:**

Priscila Angelina da Costa Santos.

**Leitores críticos e apoio pedagógico:**

Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Márcia Luna Monteiro, Cybelle Montenegro Souza, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Leila Nascimento da Silva Margareth Brainer, Priscila Angelina da Costa Santos, Rochelane Vieira de Santana Severino Rafael da Silva, Telma Ferraz Leal, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

**Produção dos quadros de direitos de aprendizagem:**

Rosinalda Teles.

**Revisor:**

Adriano Dias de Andrade.

**Projeto gráfico e diagramação:**

Ana Carla Silva, Luciana Salgado, Susane Batista e Yvana Alencastro.

**Ilustrações:**

Airton Santos.

**Capa:**

Anderson Lopes, Leon Rodrigues, Ráian Andrade e Túlio Couceiro.

# Iniciando a conversa

Nesta unidade teremos como foco a presença do lúdico na sala de aula. Discutiremos a importância de brincar, de jogar e de ler na escola como formas de levar as crianças a imaginar, sonhar, divertir-se e, sobretudo, aprender. Sabemos que a brincadeira ocupa um lugar de destaque na vida das crianças, dentro e fora da escola. São nos diferentes momentos do seu brincar cotidiano que elas revelam maneiras de representar, de inventar e de criar pois são essas as formas que as crianças encontram para interagir, experimentar, resolver seus conflitos e pensar nos desafios da vida.

Como já dizia Carlos Drummond de Andrade, "Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo". É nessa perspectiva que abordaremos a questão, destacando a importância do brincar de forma integrada à aprendizagem escolar e aos objetivos presentes em diferentes áreas do conhecimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O tema do nosso caderno é "Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias". Aqui você encontrará discussões sobre a importância do trabalho com o lúdico na sala de aula, relatos de práticas de professores, sugestões de materiais didáticos e indicações bibliográficas que contribuirão para seu planejamento didático.

## Os objetivos centrais, portanto, são:

- conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.



# APROFUNDANDO O TEMA

## O lúdico na sala de aula

Andrea Tereza Brito Ferreira  
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

Neste texto, partimos do princípio de que é responsabilidade dos professores dos anos iniciais trabalharem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Nesta direção, ao planejar as atividades escolares, o objetivo central é de fazê-los aprender a dominar tudo aquilo que julgamos ser importante ao seu aprendizado naquele momento, levando em consideração as suas diferenças individuais. Para atender a tal objetivo, é definido um passo a passo de atividades e situações didáticas que, sem um olhar mais atento, podem tornar-se desestimulantes ou desinteressantes às crianças. A preocupação com os conteúdos e com as metodologias pode levar ao esquecimento de que os alunos precisam de alguns estímulos para que se envolvam mais efetivamente com o que a escola selecionou para eles e, assim, se desenvolverem intelectualmente.

De acordo com os estudos de Jean Piaget (1987), a atividade lúdica é um princípio

fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Nesse sentido, pensar a prática pedagógica também associada às questões do lúdico é considerar que as atividades escolares podem, além de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, também gerar prazer, promover a interação e a simulação de situações da vida em sociedade.

Os jogos e as brincadeiras estão presentes na vida cotidiana, especialmente na vida das crianças. De acordo com Borba (2006), desde muito tempo as brincadeiras e os jogos passaram a integrar as práticas de vida em sociedade. Ao longo da história, o brincar foi se configurando na vida social e passou a fazer parte dos conteúdos que são aprendidos nas relações de interação com as pessoas e com a cultura. Assim, diversas maneiras e expressões foram se constituindo com o caráter de divertir, (re)criar e representar a realidade.



Em contraste, na constituição da cultura escolar, o lúdico foi excluído durante muito tempo, pois o aprender não combinava com brincar, rir e se divertir. No entanto, se atentarmos para a História, veremos que os jogos e as brincadeiras também foram utilizados para aprender, desde muitos anos atrás. Este é o caso, por exemplo, do ábaco, do xadrez e outros jogos que têm como objetivo o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio lógico, habilidades fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento do conhecimento. Apenas na sociedade moderna, esses e outros jogos passaram a ser estudados como elementos importantes para o desenvolvimento cognitivo e, portanto, puderam ser vistos de forma a integrar-se à instituição escolar.

Atualmente, com as novas perspectivas de ensino e aprendizagem, diferentes áreas do conhecimento passaram a utilizar-se de atividades lúdicas, por meio de jogos e brincadeiras, para desenvolver a aprendizagem de crianças e jovens em processo de escolarização.

Para integrar os jogos e brincadeiras na rotina da sala de aula, é importante, no entanto, o professor pensar o objetivo daquele jogo ou brincadeira para o aprendizado de todas as crianças. É preciso que se defina o momento e a forma do brincar na sala de aula. As atividades lúdicas devem se integrar ao planejamento e à rotina da classe de forma a contemplar situações em que a turma esteja disposta em grande grupo, envolvendo todos da classe na mesma atividade; situações em pequenos grupos, em que a turma pode ser dividida em grupos menores, tanto para a realização de propostas em que todos os estudantes participam da mesma atividade quanto para os momentos em que diferentes grupos realizam diferentes tarefas e situações em dupla. É possível também planejar situações em sala de aula diversificadas, para o desenvolvimento de atividades com jogos didáticos, com o objetivo de suprir necessidades como, por exemplo, quando há crianças que possuem dificuldades em atender às expectativas de aprendizagem.

É importante destacar que no caso de crianças com deficiência essa seleção de material realizada na escola pelos professores deve ser feita com todas as adaptações necessárias para que o aluno não se sinta frustrado e abandone a atividade, fazendo com que o professor não consiga atingir os seus objetivos pedagógicos. Um exemplo seria a solicitação do professor para que um estudante com deficiência motora participe de um jogo, em que ele não consegue pegar nas peças que o compõem. Assim, existem formas de participação das crianças com deficiência; é só realizar as adaptações a partir de uma avaliação das suas possibilidades/potencialidades. Isso não significa deixar os alunos com deficiência realizarem apenas atividades executivas, mas que o professor deve incidir sobre as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1994), ou seja, nos aspectos intelectuais.

## Referências

BORBA, Ângela, M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In Brasil. MEC **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



# O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula

Andrea Tereza Brito Ferreira  
Ester Calland de Sousa Rosa  
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

No componente curricular Língua Portuguesa, muitas atividades podem ser desenvolvidas de maneira a privilegiar o lúdico no processo de aprendizagem. Jogos de palavras, presentes na tradição oral, leitura de textos rimados, trava-línguas, além de livros de literatura infantil são exemplos de importantes instrumentos que despertam a ludicidade no aprendizado da língua materna.

No entanto, como destacado anteriormente, o professor deve lembrar que nem todos os jogos vão contemplar a diversidade que compõe uma sala de aula. Alguns cuidados podem ser tomados para que os jogos consigam atender a todos. Um exemplo seria o trava-línguas para as crianças com impedimentos comunicacionais. Como utilizar trava-língua com uma criança com Síndrome de Down, por exemplo, que além da

dificuldade de expressão oral, apresenta dificuldades de memória auditiva e tempo de resposta aumentado?

Neste caso, é importante, quando alguma via ou processo encontra-se impedido, buscar respeitar o percurso de aprendizagem de cada estudante e procurar outros recursos para estimular o aprendizado e o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994; DE CARLO, 2001). Não se pode esperar que um aluno com impedimentos comunicacionais consiga ter um bom desempenho no trava-língua, pois se exige, em geral, uma fala fluente e um ritmo acelerado na enunciação. Dessa forma, o professor pode fazer adaptações com o uso de imagens, juntamente com a escrita, sem exigir fluência verbal. Assim, permite-se que todos possam brincar com a língua, com o uso de diferentes recursos de adaptação.

Havendo o cuidado com as adaptações, é possível inserir as crianças em situações de aprendizagem lúdicas. O brincar com a língua está presente na nossa memória há muito tempo. Muitas pessoas já se envolveram em brincadeiras de tentar pronunciar de forma bem rápida trava-línguas.

Os trava-línguas possuem essa denominação devido à dificuldade que as pessoas enfrentam ao tentar pronunciá-los sem tropeços, ou, como o próprio nome diz, sem “travar a língua”. Veja agora se você consegue falar esse trava-língua sem tropeçar?

As relações entre consciência fonológica e alfabetização foram discutidas na unidade 3.

**“Num ninho de mafagafos, cinco mafagafinhos há! Quem os desmafagafizar, um bom desmafagafizador será.”**

Como vemos, o trava-língua é uma espécie de jogo da tradição oral que faz parte da nossa história, que tem como objetivo falar com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar, ou de sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente. Eles surgiram na cultura popular e podem se apresentar de diferentes formas. Na escola, esses jogos podem auxiliar muito o aprendizado da língua materna. De acordo com Chartier (1996), os jogos com a língua, de tradição oral (conhecidos por

No caderno de Educação Especial são apresentadas algumas dicas de como incluir as crianças com necessidades educacionais especiais nas situações de sala de aula.

todos), constituem um repertório inesgotável que serve para exercitar a memória e construir as representações mentais, pois, pelo fato de fazer parte da cultura, as pessoas aprendem a jogar informalmente umas com as outras e já sabem como brincar em diferentes espaços de convivência, em casa, na rua. Quando são levados para a escola, além de facilitar o acesso das crianças à leitura individual e autônoma, pois antecede o trabalho de decodificação do texto escrito, aproxima os estudantes das situações vivenciadas fora da escola.

Para os alunos em processo de apropriação do Sistema de Escrita, os jogos ou atividades de análise fonológica são importantes instrumentos para o aprendizado da língua, pois levam os aprendizes a pensar nas palavras em sua dimensão não só semântica, mas também sonora-escrita. Refletir sobre a relação entre a escrita e a pauta sonora ajuda os estudantes a estabelecer e sistematizar as relações entre letras ou grupos de letras e os fonemas com mais eficiência, princípio fundamental para a alfabetização.

Voltando ao tema da inclusão, é preciso lembrar que a consciência fonológica não pode ser desenvolvida com todos os alunos. O surdo, por exemplo, não tem uma língua materna que mantenha uma correspondência letra-som. Outros recursos devem ser utilizados para que o surdo seja alfabetizado em língua por-

tuguesa (sua segunda língua – L2). Como sua língua materna se constitui uma língua espaço-visual, o professor pode se utilizar dela como base para a alfabetização de seus alunos surdos.

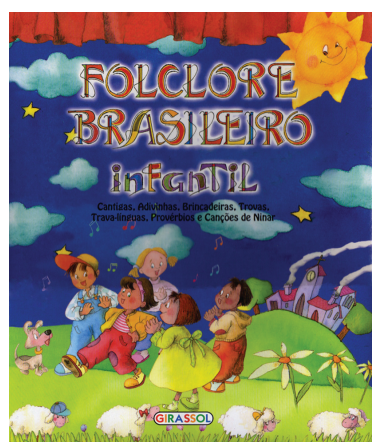
Em suma, a cada atividade planejada é preciso verificar se há alguma criança com impedimento e realizar as adaptações necessárias. Quando não há crianças com impedimentos, ainda assim é necessário ter o cuidado de observar se todas as crianças estão participando de modo efetivo das atividades. O relato da professora Priscila Angelina da Costa Santos, sobre o desenvolvimento do projeto: “Vamos brincar! Brinquedos e brincadeiras”, mostra uma situação em que todos os estudantes se engajaram nas atividades. A experiência foi vivenciada na sua turma de 2º ano, e a professora privilegiou o trabalho com trava-línguas, com o objetivo de trabalhar o Sistema de Escrita.

“Buscando manter o clima da brincadeira, propus atividades que os fizessem brincar com as palavras. Desse modo, realizamos a leitura e reflexão de vários trava-línguas, dentre eles, “Falar à toa”, de Síndonio Muralha e os presentes no livro “Travadinhas”, de Eva Furnari. A turma adorou o trabalho com trava-língua e logo buscou aprender alguns. Realizamos diversas atividades que nos levaram a refletir constantemente sobre o Sistema de Escrita Alfabética, escrevendo palavras, identificando rimas, realizando a contagem de sílabas e letras etc. Além de realizarmos a interpretação, buscando compreender o que o autor ou autora queria dizer com o trava-língua.”



Priscila não tem, em sua sala, nenhuma criança que tenha impossibilidades para o tipo de brincadeira que foi proposta. Desse modo, todas as crianças participaram ativamente.

Outras obras poderiam ter sido utilizadas pela professora Priscila, como, por exemplo, o livro “Folclore brasileiro infantil” e “Quem lê com pressa tropeça”, que fazem parte dos acervos do PNLD Obras Complementares de 2010.



### **Folclore brasileiro infantil**

Texto: Célia Ruiz Ibáñez  
Imagem: Marifé González  
Editora: Girassol

O livro apresenta uma boa coletânea de textos do folclore infantil brasileiro, como cantigas de roda, parlendas, adivinhas, trava-línguas... material que encanta adultos e crianças. Assim, esta obra explora a sensibilidade infantil e a liberdade imaginativa, que fazem a Matemática parecer brincadeira de infância. Contar, somar, pensar no tempo... Já é hora.



### **Quem lê com pressa tropeça**

Texto: Elias José  
Imagem: Nelson Cruz  
Editora: Lê / Casa de Livros

Não tenha pressa, porque "Quem lê com pressa tropeça"! Essa obra é uma divertida forma de trabalhar o alfabeto, a partir de trava-línguas, estimulando leitores a refletirem sobre a linguagem e a tornarem-se, eles mesmos, produtores de textos cheios de humor. Brincando com rimas, repetições de outros segmentos sonoros ou de palavras, o livro auxilia não só a refletir sobre as letras, mas também a refletir sobre como funciona nossa escrita.

O trabalho com a literatura também pode se tornar uma boa oportunidade de abordar de forma lúdica a apropriação do Sistema de Escrita. Vejamos o relato da atividade desenvolvida também pela professora Priscila, no mesmo projeto:

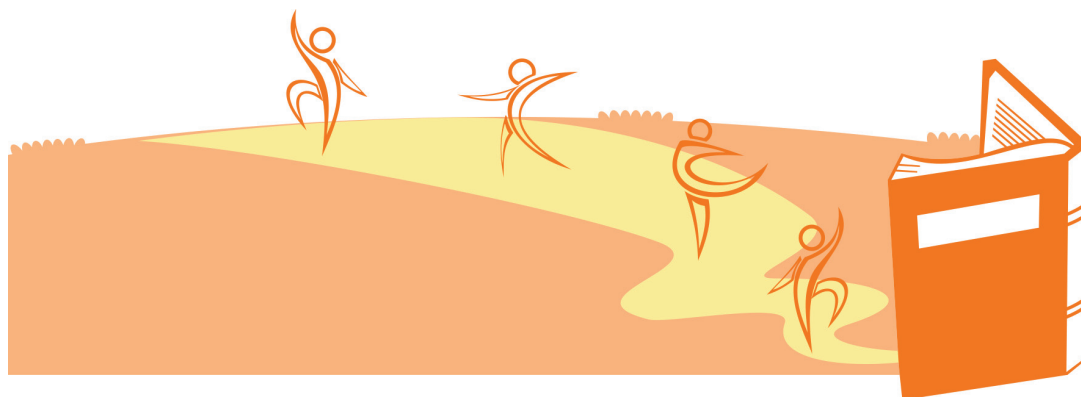
"Na busca de iniciar o trabalho acerca do tema brinquedos e brincadeiras, foi realizada inicialmente a leitura do texto "Amarelinha", de Hardy Guedes (1992). A leitura possibilitou uma conversa sobre a brincadeira, que é bastante antiga e conhecida pela maioria da turma.

A fim de possibilitar o trabalho intertextual com o poema "Amarelinha", citado anteriormente, realizamos a leitura de outro poema também intitulado "Amarelinha", de Nina Flores. Tal leitura nos levou a refletir sobre as semelhanças entre os textos, além de permitir a identificação de rimas. Os estudantes foram levados a pensar em palavras que estão dentro de palavras, como, amarelinha que possui a palavra linha. Estas reflexões acerca do SEA deixava a turma animada e participativa, visto que a maioria queria expressar seu conhecimento."

Ao romper com a ideia de que a aprendizagem precisa ser considerada como algo muito sério e formal, a escola passa a tomar como princípio que a agitação e movimentos em torno dos jogos e brincadeiras não se opõem à construção do conhecimento escolar, desde que o professor tenha uma clara intenção pedagógica na condução dessas atividades. Alguns materiais que fazem parte do cotidiano escolar podem contribuir para essa perspectiva.

Os livros didáticos recomendados pelo PNLD, presença marcante na maioria das salas de aula do Ensino Fundamental, estão repletos de sugestões que favorecem

a associação entre jogos e brincadeiras e a aprendizagem do conteúdo escolar. Na sequência didática relatada pela professora Priscila, por exemplo, várias atividades em torno do tema "**Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias**" envolveram a leitura de trechos presentes nos livros didáticos relativos aos componentes curriculares Língua Portuguesa e História. Vejamos como a professora realizou algumas dessas atividades utilizando os livros didáticos que recebeu na escola, das diferentes áreas, que abordam o tema "Brincadeiras e jogos":



"Brincadeira com trava-línguas, partir da leitura do texto "Falar à toa", do livro didático de Português;

Leitura do texto "A história dos brinquedos" - livro didático de História;

Fabricação dos brinquedos – Artesanal e industrial, com base na leitura do livro didático de História;

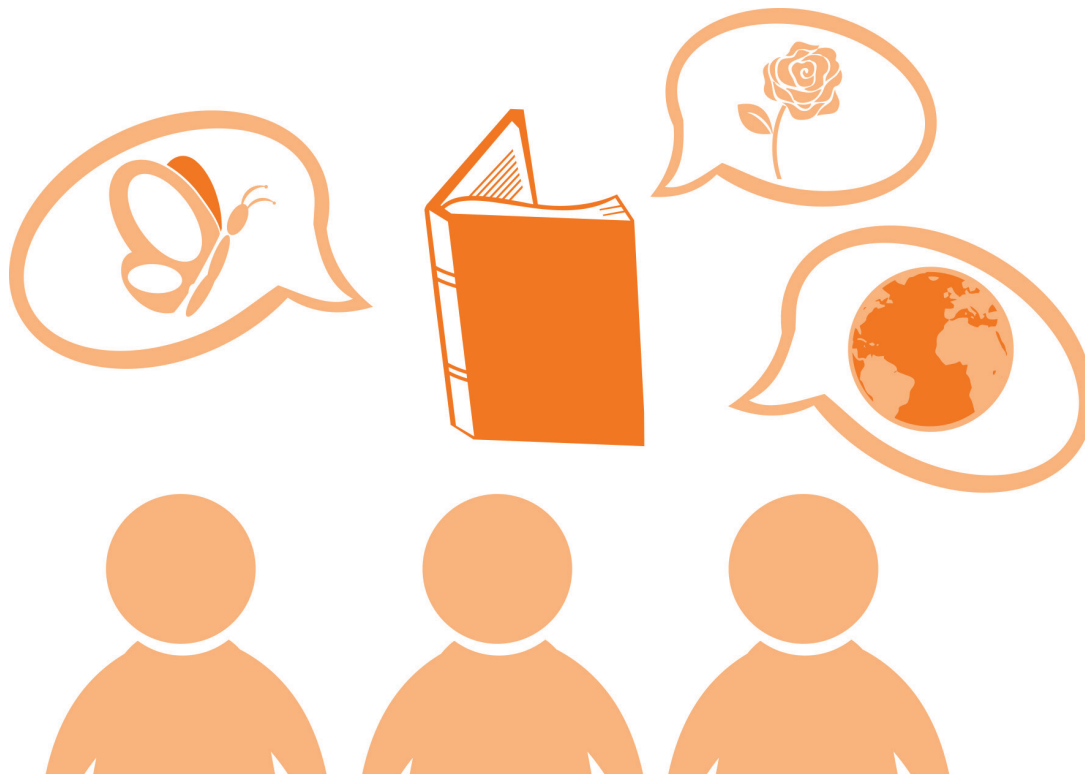
Leitura do texto "Quarto de guardados", do livro didático de português."

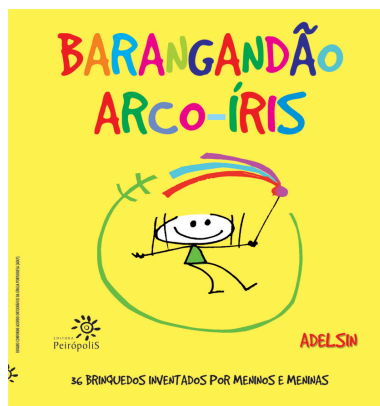
Outros materiais de leitura e que estão cada vez mais presentes na sala de aula também podem contribuir para aprender brincando. É o caso, como foi exemplificado anteriormente, dos acervos de Obras Complementares que integram também o PNLD e dos livros de literatura infantil que compõem o Programa Nacional Biblioteca da Escola.

A professora Priscila relatou, por exemplo, que abordou o trabalho com jogos utilizando as obras "Baragandão arco-íris" e "Travadinhas".



Obras complementares





**Barangandão arco-íris:**  
**36 brinquedos inventados por meninos e meninas**  
Texto e Imagem: Adelson Murta Filho (Adelsin)  
Editora: Peirópolis

Barbantes, carretéis, embalagens plásticas, latas usadas... Esta obra nos leva a aprender, com crianças de várias partes do Brasil, a confeccionar brinquedos com materiais reciclados e de baixo custo. Também nos ensina como se joga. Promovendo, intuitivamente, conhecimentos matemáticos sobre geometria e sobre medidas de grandezas, "Barangandão arco-íris" sugere, ainda, adaptações possíveis dos brinquedos descritos.

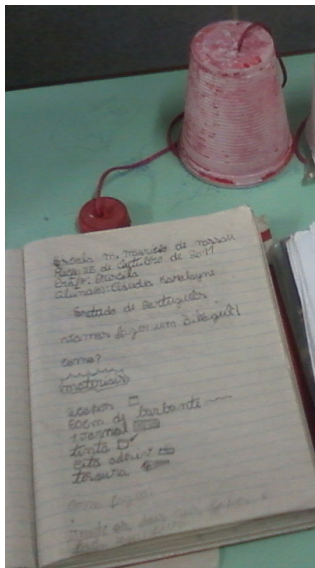
O livro "Barangandão arco-íris", como está descrito na resenha acima, ensina a produzir brinquedos e a brincar. É uma obra muito interessante para ser usada em projetos ou sequências didáticas que tenham como foco a aprendizagem por meio de brincadeiras. Tal relato é importante porque os jogos e brinquedos também têm progressivamente "invadido" as salas de aula.

As escolas públicas de todo o país, por exemplo, receberam um conjunto de jogos de alfabetização envolvendo: bingos, caça-

-palavras, jogos de tabuleiros. A professora disse que utilizava todos esses materiais com sua turma. Desse modo, além das diversas atividades desenvolvidas, o jogo também esteve presente, fazendo parte da rotina da referida professora.

Sabemos que as crianças gostam muito de confeccionar seus próprios brinquedos. O relato da professora Priscila nos ajuda a ver como este pode ser um processo rico em aprendizagens:

“Buscando chegar ao momento de construção dos brinquedos, realizamos o estudo a respeito de “quem faz os brinquedos”. As crianças puderam pensar nos diversos brinquedos comprados em lojas e aqueles que são feitos com uso de sucata, por exemplo. Assim, propus a construção de um brinquedo com eles, o “bilboquê”. Expliquei como iríamos fazer, dando ênfase ao texto instrucional. Nós produzimos coletivamente as instruções para a produção do bilboquê e, em seguida, cada aluno fez o seu próprio brinquedo. Eles adoraram a experiência e participaram efetivamente da atividade. Todos brincaram bastante.”





Lembramos, ao ler o relato, que, embora os materiais sejam necessários, uma dimensão essencial da brincadeira é a interação entre pares. Henri Wallon (1989), em seus estudos psicogenéticos, enfatizou o quanto as crianças aprendem ao observarem, imitarem e experimentarem juntos a exploração de seu ambiente. Nessas ocasiões, o professor tem um papel fundamental em

propiciar um contexto que favoreça interações entre os estudantes, inclusive estando aberto para que as crianças proponham jogos e brincadeiras que lhes interessam.

Voltemos novamente à sala de aula da professora Priscila, que nos dá um bom exemplo de como as crianças são criativas na proposição e realização de brincadeiras:



Por fim, lembramos que na edição recente do PNBE do Professor, foram adquiridos livros para as escolas que contribuem na reflexão sobre modos de trabalhar a dimensão lúdica na sala de aula.

## Referências

CHARTIER, Anne-Marie, CLESSE, E HÉBRARD Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DE CARLO, Marisya Mara Rodrigues Prado. **Se essa casa fosse nossa... Instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

# O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras

Maria Thereza Didier  
Rosinalda Teles

As possibilidades do aprender brincando são diversas e independem das áreas de conhecimento. Por meio de brincadeiras é possível pensar o sentido do que é ser criança e conhecer como estão historicamente situadas, possibilitando que as crianças pensem sobre as mudanças e permanências em relação aos modos de brincar. Ao investigar as brincadeiras, os estudantes podem identificar na própria vida cotidiana registros do passado. Esta perspectiva traduz um novo olhar para o que é ensinar História. Neste nosso mundo contemporâneo, onde tudo parece ser cada vez mais provisório, quais os sentidos de se ensinar História?

Durante muito tempo o significado mais comum da disciplina História estava associado ao estudo de datas, fatos e pessoas ligadas a acontecimentos de um passado remoto. É provável que, ao perguntarmos sobre o significado da História para diferentes pessoas, a maioria poderá sinalizá-la como um relato de um passado bem distante de nosso

tempo, descrevendo pessoas “ilustres” que vivenciaram fatos considerados importantes.

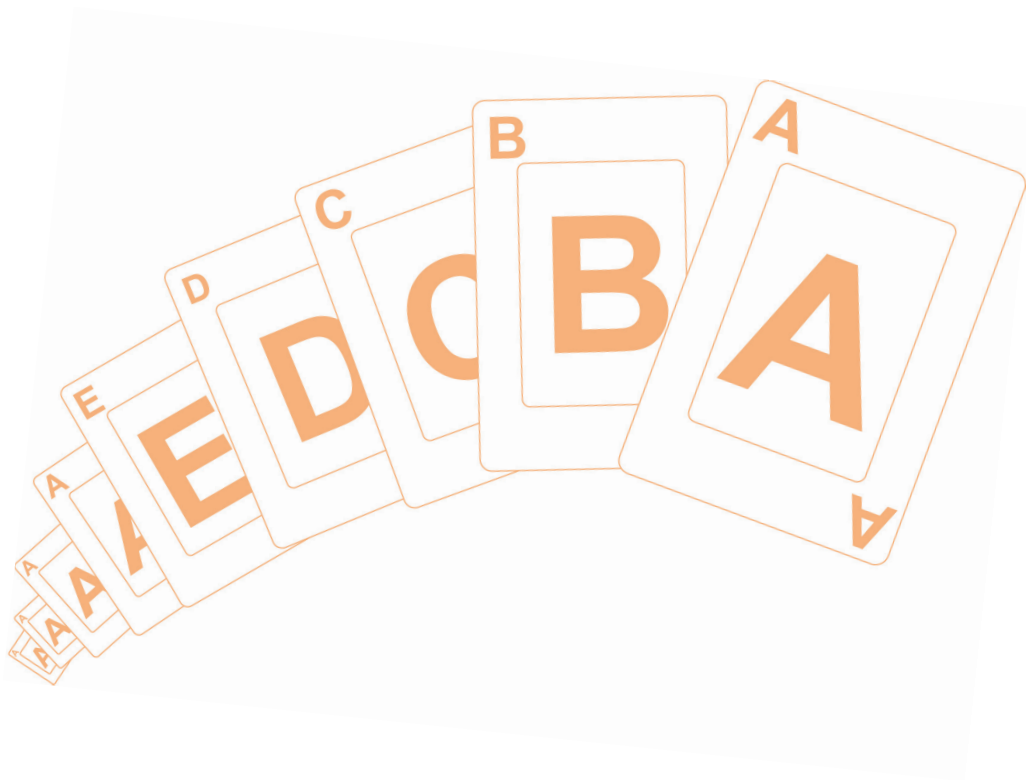
Atualmente alguns historiadores compreendem que existem várias maneiras de narrar e ensinar História, considerando as narrativas como caminhos importantes de elaborar as nossas maneiras de estar no mundo. Nessa perspectiva, o cotidiano e as pessoas comuns começam a ser vistos como partes da História e tudo o que as pessoas produzem no seu dia a dia pode ser tomado como possibilidade para se pensar a História. Assim é que vida e histórias estão entrelaçadas de maneira que a nossa existência se elabora também na linguagem. Nossas pequenas histórias tecem a grande História e é nessa reconfiguração que ocorre uma abertura para experiências de pessoas que antes não apareciam na História. A intenção, então, não é abordar os registros do passado e os nossos patrimônios, sejam materiais e ou imateriais, como informações

enciclopédicas a serem transmitidas, mas investigar como eles foram moldados e construídos a partir de experiências individuais e coletivas. Assim, pode-se compreender porque é importante conhecer as heranças simbólicas e conferir laços entre os diversos passados que permitimos lembrar e contar. Nesse sentido, esta unidade intenciona explorar, no segundo ano, as possibilidades dos estudantes construírem as nossas e outras histórias, em torno do tema brincadeiras.

A sugestão é que se inicie o trabalho brincando e pensando no próprio sentido do que é ser criança e do que é brincar. Uma das possibilidades de fazer isso é utilizar uma gravura, uma música ou um poema. É importante que as crianças se sintam instigadas a interpretar o material apresentado construindo inferências e levantando hipóteses sobre o tema a ser pesquisado. Aqui podemos provocar o pensamento da criança a respeito das permanências e das mudanças ocorridas ao longo do tempo. Nessas ocasiões, o professor pode proporcionar situações que favoreçam o (re)conhecimento dos estudantes das convenções temporais cotidianas das divisões mais conhecidas da História, dos calendários e também da existência de marcadores variados do tempo. É importante enfatizar que as inferências dos estudantes sobre as mudanças temporais podem ser estimuladas pelo professor, no sentido

de discutir sobre os registros do passado e do presente ajudando-os a construir noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Esses registros são fontes de investigação para um diálogo entre as formas de viver, pensar e sentir em variados momentos da História. Assim, os estudantes também vão aprender a identificar e comparar diferentes tipos de registros documentais (entrevistas orais com as pessoas mais velhas, materiais dos arquivos familiares, imagens...) para elaborar narrativas sobre o passado e sua própria história possibilitando, portanto, a construção de suas histórias e as de outras pessoas. Esta (re)construção de narrativas traz implícito o debate sobre o papel do historiador na problematização sobre as fontes, os fatos e o tempo na construção do conhecimento histórico.





Ao formular perguntas sobre como foram feitas essas fontes e por quem, como foram ou são usadas e o que significavam, os estudantes elaboram a compreensão de que existem várias formas de contar as histórias do passado e de entrelaçá-las com o presente. Vejamos o relato da atividade desenvolvida pela professora Priscila, no projeto “Vamos brincar! Brinquedos e brincadeiras”:

“Após o trabalho de leitura e interpretação do texto “Amarelinha”, de Hardy Guedes (1992), realizamos as atividades que possibilitam a reflexão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), estudamos os conteúdos propostos pelo livro didático de história “Projeto prosa”, em que os alunos foram levados a realizar uma pesquisa, com um adulto, sobre os brinquedos que faziam sucesso quando eram crianças e que não existem mais. A pesquisa possibilitou que os estudantes conhecessem alguns brinquedos antigos, comparando com aqueles que usam hoje. Realizamos ainda a leitura de um quadro de Pieter Brueghel, de 1560, chamado “Jogos infantis”. As crianças identificaram as diversas brincadeiras explícitas na imagem, algumas delas presentes até hoje. Nesse momento, estudamos um pouco sobre as brincadeiras indígenas por meio da leitura coletiva de uma parte do livro “Coisas de índio”, de Daniel Munduruku. Refletimos como os índios brincam e constroem seus brinquedos.”

Essa atividade da professora Priscila pode ser sugestiva quanto à construção de noções de tempo e do trabalho com as características (étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança...) comuns e particulares às pessoas dos grupos de convívio dos estudantes e de outros grupos diferentes dos seus. Esse tipo de atividade possibilita ao estudante pesquisar diferentes modos de vida, perceber as permanências e transformações na experiência de brincar e estabelecer relações com formas de ser criança em épocas e comunidades diferentes fazendo uma reflexão a respeito das maneiras de viver essas brincadeiras.

Para as crianças dos anos iniciais, tais atividades em torno das brincadeiras podem provocar uma nova experiência em relação à compreensão da história. Hoje é possível entender a história como um conjunto de diferentes narrativas que são construídas socialmente e não estão restritas apenas ao passado remoto. Por meio da seleção e problematização de seus

registros, o passado vai se desenhando através das narrativas de quem conta, ancoradas no seu próprio tempo, portanto podemos pensar a história não mais no singular. As formas de brincar instigadas pela imagem de Brueghel e pelos relatos do livro de Munduruku podem ser ponto de partida para a elaboração de perguntas sobre experiências sociais e históricas com olhares voltados para as pessoas comuns. Assim, prioriza-se para o aluno dos anos iniciais a construção de um pensamento a respeito das semelhanças e diferenças entre o seu grupo de convívio e outros grupos, atualmente e no passado.

Por isso é importante darmos foco às nossas histórias de vida e as de nossos estudantes. De onde veio minha família? Como se constituiu a cidade ou o lugar onde moro e lugares como os relatados no livro de Mundukuru? Quais as relações desse meu lugar com outros lugares do mundo? Quais histórias de minha comunidade sinalizam mudanças no espaço de viver e de brincar? Na



elaboração de respostas a essas questões fazemos o percurso de investigação, de rememoração e de formulação de sentidos para as coisas que aconteceram e que tem repercussão em nosso presente.

### Os recursos disponíveis para o trabalho lúdico com a história na escola

Na área de História, para os anos iniciais, é fundamental darmos ênfase ao trabalho com o tempo. A brincadeira de contar histórias por meio da literatura infantil pode ser uma aliada na construção das noções de tempo pela criança. Hilary Cooper (2006) sugere que, até mesmo nos contos de fadas, podemos explorar hábitos culturais associados a tempos antigos vinculados à expressão “era uma vez...” Cooper afirma a importância das crianças, nos anos iniciais, relacionarem suas vivências com histórias sobre outras crianças e outros grupos familiares. Muitas dessas histórias que têm lugar na tradição oral podem ajudar as crianças na construção de perceber o passado em suas diferenças com o tempo presente e também identificar algumas continuidades. De acordo com Benjamin (2002), a criança tem a capacidade de envolver-se com os personagens e entrar em um palco onde faz viver o conto de fadas. É assim que a criança usa a imaginação para inaugurar novas

formas de ver os mundos que lhe são apresentados e assim questionar a vida misturando, o que muitos consideram que estão separados, a sensibilidade e o entendimento.

O cenário dessas histórias e os valores que trazem na forma de narrar, em suas diferentes versões, podem ser suporte de discussão para as crianças questionarem a inversão dos papéis de gênero feminino e masculino nas versões modernas que se passam no cenário contemporâneo, assim como as possibilidades de contar essas histórias na perspectiva do vilão. Quem conta história pode contá-la como um conto e aumentar um ponto — assim como nas histórias de contos de fadas, o historiador não é isento de seu fazer, posto que seu saber está vinculado ao lugar social de onde fala. É preciso

1							2	
	5	8		5				
			7		3			
		8	2			7		
3				3				
9					1		4	
	6				7	9		
	7			2			5	7
		1		8				

entender que o referencial do outro vai dialogar com o meu e que a história não vai ser uma via de mão única — uma propriedade deste ou daquele eu somente —, com um único começo, com um meio e com um final únicos. Desse modo, as peças teatrais e os jogos de imaginação podem permitir à criança pensar historicamente colocando-as ludicamente em contato com modos de vida de outros tempos e lugares (COOPER, 2006).

Tempo presente e passado, imaginação e recorte não se excluem do ensino da História. A imaginação na abordagem da História não significa inventar dados ou viajar em devaneios sobre os conteúdos da História. A imaginação está presente na confecção de nossas narrativas, quando damos relevos a alguns registros do passado, quando formulamos perguntas sobre esse passado e as conectamos com as inquietações do presente. O uso da imaginação no estudo e ensino de História implica uma aproximação entre linguagens — verbais, visuais, sonoras, poéticas, gestuais —, em intertextualidade. Neste campo a sensibilidade é exercida e, com isso, a história se modifica. Ela começa a se manifestar como formas distintas de pensar e organizar o mundo, de expressá-lo e de vivê-lo. Por isso, recursos como poesias, brincadeiras, vestimentas, histórias em quadrinhos,



fotografias, músicas, filmes... também são importantes no planejamento de atividades e podem ser abordados como fontes de interrogação e interpretação na construção do conhecimento histórico. Além disso, esses recursos possibilitam, na sala de aula, a construção de narrativas de forma não linear, ou seja, iniciadas no tempo presente e depois abordando vários tempos do passado.

Refletir sobre a relação entre o presente e o passado a partir de modos de vida diferentes ajuda as crianças a estabelecer e sistematizar as relações temporais relacionando-as com as questões culturais de cada época e construindo sentidos para as suas próprias experiências em consonância com a vida de outras pessoas, princípio fundamental para a aquisição dos conhecimentos históricos. Por isso, consideramos importante estabelecer

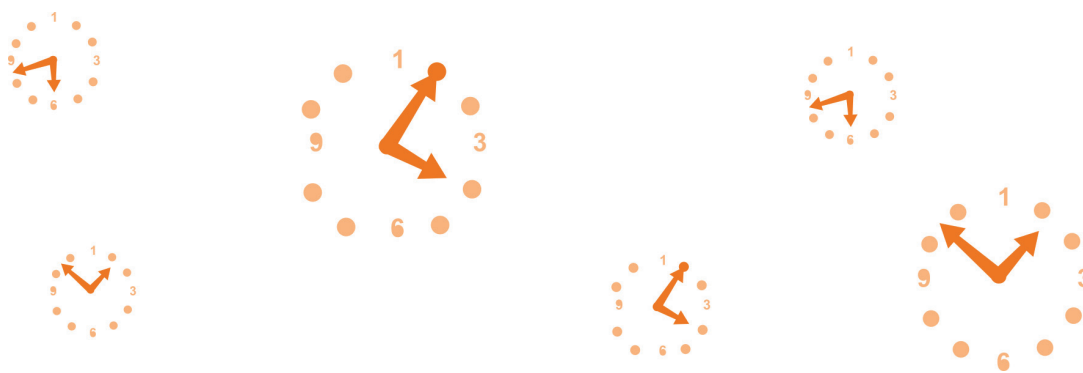


os direitos de aprendizagem da História em encontro com outros componentes curriculares como Artes, Matemática, Língua Portuguesa... Neste percurso, a escrita e a leitura estão inscritas nos sentidos que damos ao mundo e estes podem ser construídos em consonância com as leituras mobilizadas pelo que conhecemos das nossas e de outras histórias. Concordamos com Larrosa (2002) quando afirma que pensar não é só calcular e argumentar, mas também dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Esses sentidos têm a ver com as palavras e como as usamos para contar o que somos e o que são os outros. Portanto, afirma Larrosa (2002, p. 21): “também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso”.

## A Matemática e os Jogos

Diferentes jogos (sejam eles envolvendo disputa entre duas pessoas ou entre pares; jogos em que se joga sozinho como quebra-cabeça de montagem ou movimentações de peças, tais como o tangram, desafios, enigmas, paradoxos; formulados em linguagem do cotidiano e que requeiram raciocínio e concentração) estão presentes na realidade social de cada criança, podendo ser um importante canal de inserção da criança no mundo escolar, pois toda essa articulação com a motivação, a vida social, tem sido indicada como bom elemento para se aproveitar o jogo como um recurso didático, em particular para o ensino da Matemática.

Além disso, vários autores defendem que jogos estimulam a socialização, porque podem ser trabalhados em pequenos e grandes grupos. Por meio do lúdico os



estudantes são desafiados e estimulados a pensar, desenvolvendo aspectos emocionais, afetivos e cognitivos. As crianças passam a ser cooperativas e responsáveis. Aprendem a perseguir objetivos e a agir de acordo com as regras. Seu raciocínio fica mais ágil, e sua criatividade se desenvolve.

Muniz (2010), ao discutir as relações entre jogo e Matemática, parte do pressuposto que os conceitos matemáticos são, sobretudo, ligados a elementos abstratos, criados pelo pensamento humano, uma vez que o trabalho do matemático se realiza sobre um mundo abstrato, imaterial, essencialmente no campo conceitual. O autor afirma que devemos, na mesma intensidade, considerar que é o mundo material, concreto e real, ao menos no ensino fundamental e na educação infantil, que dá sentido e vida a estes elementos matemáticos, tão importantes, no processo de conceitualização. Os jogos são, portanto, uma forma de exploração da realidade (GITIRANA, TELES E BELLEMAIN, no prelo).

Autores como Muniz (2010) e Robinet (1987) destacam a potencialidade dos jogos para mobilizar conhecimentos matemáticos em três domínios fundamentais: o domínio da geometria: descoberta e domínio do espaço, dos deslocamentos, das propriedades das figuras; o domínio numérico: a descoberta

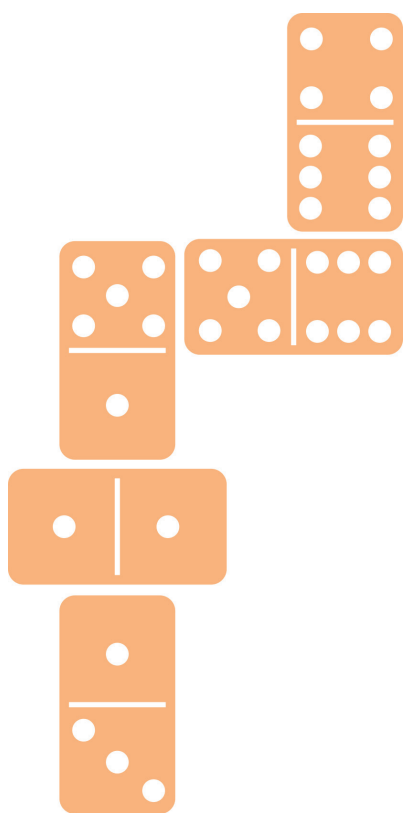
das propriedades dos números, utilização da numeração, da decomposição dos fatores primos, resolução de igualdades; e o domínio lógico: combinatório com a contagem de todas as possibilidades, dedução, pesquisa de estratégias.

Todas as crianças devem ter acesso aos conhecimentos relativos a esses domínios. Desse modo, também as crianças com deficiência devem ser contempladas pelo currículo, não só do componente curricular Matemática, mas de todas as áreas de conhecimento. Destacamos o respeito aos percursos de aprendizagem de cada estudante e a ideia de que todos eles vão se desenvolver do ponto de vista conceitual, desde que sejam realizadas as adaptações necessárias. Um exemplo é o domínio da geometria, em que o professor deve realizar adaptações para que o seu aluno cego ou com baixa visão possa ter acesso ao conteúdo. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades didáticas, em que o professor terá que pensar em ferramentas específicas, como os dispositivos apáticos, ou seja, o uso do tato para que haja apropriação dos conceitos matemáticos.

Outro ponto importante é o uso de ferramentas de Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) para acesso do aluno ao objeto de conhecimento. Na Matemática, o domínio número pode ser adquirido, para crianças com impedimentos

comunicacionais, por meio de jogos que possibilitem o uso de sistemas pictográficos aliado ao sistema numérico.

Para Muniz (2010), os jogos podem ser considerados fontes de situações matemáticas. A atividade matemática associada às estruturas fundamentais do jogo (deslocamentos, pontuações, comparações, valores, resolução de problemas, entre outras) pode muitas vezes estar localizada no centro da atividade lúdica. São atividades nas quais a Matemática é um meio funcional de controlar o jogo, por exemplo, quando há contagem de pontos.



Os jogos podem ser espontâneos ou dirigidos pelo professor. Quando dirigidos pelo professor exigem, como em qualquer planejamento, a explicitação prévia dos objetivos de ensino, com subsequente reflexão quanto às expectativas das atividades para o desenvolvimento desejado (GITIRANA, 2012). É preciso considerar a quantidade e a variedade de material, as possibilidades, as probabilidades de manipulação e o sistema de regras, que se constituem como alguns dos elementos da estrutura lúdica que influenciam a determinação da realização de atividades matemáticas nos jogos (MUNIZ, 2010).

### **A Matemática e as brincadeiras**

Uma reflexão sobre as brincadeiras e a Matemática indica que, além dos aspectos interpessoais, ao considerar o grupo e as relações que se estabelecem em seu interior, elas envolvem duas linguagens: a oral e a corporal, que em combinação podem favorecer aos estudantes o desenvolvimento da consciência corporal e de um tipo especial de pensamento, característicos do pensamento geométrico, que permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive. Além disso, pode favorecer a sintonia entre movimentos e tempos, por exemplo, ao pular corda.

No caso da pessoa com deficiência, com impedimentos na comunicação, a oralidade pode ser substituída por outras formas de comunicação e o professor poderá permitir a acessibilidade do seu estudante ao conteúdo.

As brincadeiras também ajudam a repensar os modos de organização das aulas de Matemática: a aula pode ser fora da sala? É possível haver relações afetivas nestas aulas de Matemática: o riso, a alegria, o querer, a vontade?

Ao pensarmos no campo da geometria, por exemplo, orientações curriculares nacionais indicam que nos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho com a geometria deve estar centrado na exploração do espaço

que envolve o estudante. As situações em que ele seja levado a **situar-se no espaço** que o cerca devem ser particularmente exploradas em atividades que favoreçam a organização do esquema corporal e a orientação espacial. As noções de situação - orientação, proximidade, interioridade e direcionalidade - podem ser exploradas em brincadeiras como "toca do coelho", "bola ao cesto" etc. Estas e outras brincadeiras também favorecem explorações de natureza numérica, envolvendo registro, organização em listas e tabelas, construção de gráficos, entre outras.

Nessa perspectiva, o relato da professora Priscila Angelina Santos é bastante ilustrativo do processo que ocorre em sala de aula:

### O baratão

"No clima da brincadeira, buscando propiciar reflexões acerca das operações aritméticas da adição e subtração, do sistema monetário, quantidade e preço de mercado, organizei um mini mercado "O Baratão".

Iniciei o jogo distribuindo a cada aluno uma ficha, com produtos e seus preços, um encarte do mercado "O baratão". E lancei o desafio, solicitei que eles comprassem o maior número de produtos com sete reais. Eles deveriam cortar os produtos comprados e colar o caderno. Nesse momento expus notas de brinquedo e cada aluno fez uso das cédulas presentes no livro didático de Matemática.

A ideia não era apenas usar os sete reais, mas comprar o maior número de produtos com esse valor. O jogo foi bastante divertido e as crianças participaram intensamente, trocavam ideias com os colegas e tiravam dúvidas constantemente, solicitando meu auxílio.

A socialização das compras foi bastante agitada, todos queriam expor o que conseguiram comprar e foi possível verificar as diversas possibilidades de compra, além de realizar comparações. A atividade possibilitou reflexões significativas, atraindo a turma e fazendo-os participar desse momento lúdico e envolvente."

 R\$2,00 unid.	 R\$2,00 unid.	 R\$2,50 pact.	 R\$0,90 o quilo	 R\$1,40 unid.
 R\$2,05 unid.	 R\$0,85 unid.	 R\$ 2,10 dúzia	 R\$ 5,00 o quilo	 R\$ 4,56
 R\$1,68 unid.	 R\$2,30 unid.	 R\$ 4,35 unid.	 R\$ 2,40 unid.	 R\$ 1,10 unid.
 R\$1,05 unid.	 R\$ 1,25 unid.	 R\$ 2,55 unid.	 R\$ 3,45 unid.	 R\$ 1,49 unid.





Devemos realizar adaptações para que as crianças com deficiência participem desses exercícios. Nas atividades de geometria acima descritas, destacamos o deficiente visual que precisa realizar um trabalho de orientação e mobilidade. O professor deve pedir ajuda do professor especializado que realiza o Atendimento Educacional Especializado dessa criança para que consiga incluí-la na brincadeira.

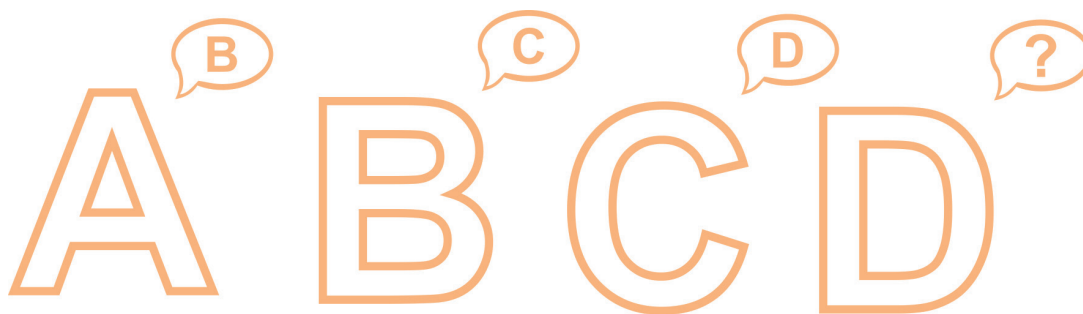
Estudiosas da Educação Matemática, como Kátia Smolle e Maria Ignês Diniz (2003), destacam que é preciso observar algumas preocupações metodológicas para a utilização de brincadeiras na escola: o tempo utilizado para as brincadeiras precisa ser calculado, deve-se evitar a ociosidade e também a pressa; o espaço utilizado para brincadeira deve possibilitar que todas as crianças vejam a brincadeira acontecendo. Outra preocupação é em relação à frequência das brincadeiras: elas precisam ser inseridas na rotina da semana para que as crianças se apropriem das regras e dos

espaços e possam ser utilizadas para exploração de conteúdos. Além disso, é necessário planejar o modo como a brincadeira é proposta aos estudantes, ou seja, como se dará o contato dos alunos com ela. As estudiosas sugerem que o primeiro contato deve se dar no próprio espaço da sala de aula, que pode ser usado para uma primeira conversa com a finalidade de saber o que as crianças já conhecem sobre a brincadeira, suas regras etc. Se esta conversa acontecer no local da brincadeira poderá haver dispersão. Dependendo do tamanho da turma e do tipo de brincadeira escolhida, o modo de organização dos grupos para participar da brincadeira poderá variar.

As brincadeiras ganham dimensão maior quando são aliadas ao recurso da comunicação, ou seja, falar, desenhar e escrever sobre a brincadeira, ajuda a criança a pensar sobre relações que ela não percebeu quando estava brincando.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. In Educar em Revista. Especial Curitiba, PR:Ed. UFPR, n.164, 2006.
- GITIRANA, Verônica. Planejamento e avaliação em Matemática. In SILVA, Janssen Felipe, HOFFMAM, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (ORG). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2012. (9ª edição).
- GITIRANA, Verônica; TELES, Rosinalda; BELLEMAIN, Paula Baltar; (Orgs.). **Jogos com sucata na Educação Matemática**. Livro produzido no âmbito do projeto rede (no prelo).
- SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria Ignes e CANDIDO, Patrícia. **Coleção Matemática de o a 6**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e Jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ROBINET, J. **Quelques réflexions sur l'utilisation des jeux em classe de mathématiques in Cahier de Didatique des mathématiques**, revue de l'IREM de l'Université Paris VII, n° 34, janvier, 1987, PP. 1-5.



# COMPARTILHANDO

## Direitos de aprendizagem de Matemática

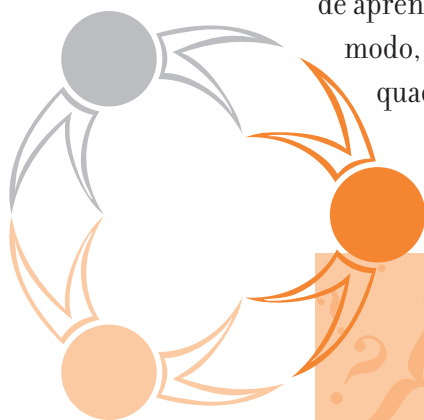
A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, pode ser lida no caderno do ano 1, unidade 8.

O ensino da Matemática, assim como o dos demais componentes curriculares, é previsto na Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No artigo 32, por exemplo, é proposto que é necessário garantir "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo". Para tal domínio, diferentes conhecimentos e capacidades devem ser apropriados pelas crianças.

Os documentos curriculares elaborados, sobretudo, pelas secretarias de educação, definem os princípios gerais do trabalho pedagógico e as concepções acerca dos objetos de ensino. Em muitos desses documentos, são estabelecidos alguns direitos de aprendizagem fundamentais. Desse modo, não pretendemos apresentar, nos quadros a seguir, um currículo único

para o ensino de Matemática nos três primeiros anos do ensino fundamental. Apenas apontamos, a partir de diferentes documentos, como os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais, e propostas curriculares de secretarias estaduais e municipais de educação, o que compreendemos como principais direitos de aprendizagem das crianças nestes anos de escolaridade, com a finalidade de estabelecer o debate acerca de como se constitui o ensino da Matemática no ciclo de alfabetização. Não somos exaustivos nesta empreitada. Há, certamente, outros direitos de aprendizagem relacionados a esta área de conhecimento.

O ensino de matemática, de acordo com documentos oficiais brasileiros, está organizado em quatro campos (blocos ou





eixos): números e operações; espaço e forma (geometria, pensamento geométrico); grandezas e medidas e; tratamento da informação (estatística). Os conhecimentos relativos a estes campos não devem ser trabalhados na escola de modo fragmentado, deve haver articulação entre eles. Também não serão esgotados em um único momento da escolaridade, mas

pensados numa perspectiva em espiral, ou seja, os temas são retomados e ampliados ao longo dos anos de escolarização. Assim, a maioria destes direitos de aprendizagem deverá ser abordada nos anos 1, 2 e 3, sem ainda ser consolidada, pois continuará a ser retomada e ampliadas em todo ensino fundamental.

### Direitos gerais de aprendizagem: Síntese

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
<b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b> - Identificar os números em diferentes contextos e funções; utilizar diferentes estratégias para quantificar, comparar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade. Elaborar e resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.	I	A	A
<b>GEOMETRIA</b> - Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas. Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.	I	A	A
<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b> - Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequado com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido. Fazer estimativas; reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil.	I	A	A
<b>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b> - Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive. Formular questões, coletar, organizar, classificar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.	I	A	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

## Números e operações

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Identificar números nos diferentes contextos em que se encontram, em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilos, 3 dias, etc); indicador de posição (número ordinal); e código (número de telefone, placa de carro, etc.).	I	A	C
Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos; comunicar quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.	I	A	C
Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica.	I/A	C	
Identificar posição de um objeto ou número numa série, explicando a noção de sucessor e antecessor.	I/A	C	
Comparar ou ordenar quantidades por contagem; pela formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica.	I	A	C
Contar em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, etc., a partir de qualquer número dado.	I/A	C	
Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos frequentes.	I	A	C
Utilizar calculadora para produzir e comparar escritas numéricas.	I	A	C
Resolver e elaborar problemas com os significados de juntar, acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.	I	A	C
Reconhecer frações unitárias usuais (um meio, um terço, um quarto e um décimo) de quantidades contínuas e discretas em situação de contexto familiar, sem recurso à representação simbólica.		I	A
Reconhecer termos como dúzia e meia dúzia; dezena e meia dezena; centena e meia centena, associando-os às suas respectivas quantidades.	I	A	C
Resolver e elaborar problemas aditivos envolvendo os significados de juntar e acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, comparar e completar quantidades, em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental ou outras estratégias pessoais.	I	A	A
Resolver e elaborar problemas de multiplicação em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade e combinatória.	I	A	A
Resolver e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de repartir uma coleção em partes iguais e a determinação de quantas vezes uma quantidade cabe em outra.	I	A	A

## Geometria

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas.	I	A	C
Estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos — esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos — sem uso obrigatório de nomenclatura.		I	A
Perceber semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos.		I	A
Construir e representar formas geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de lados e de vértices.		I	A
Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.	I	A	C
Usar rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: mosaicos ou faixas decorativas, utilizando malhas quadriculadas).	I	A	C
Descrever e classificar figuras espaciais iguais (congruentes), apresentadas em diferentes disposições, nomeando-as (cubo, bloco retangular ou paralelepípedo, pirâmide, cilindro e cone).		I	A
Identificar e descrever a localização e a movimentação de objetos no espaço, identificando mudanças de direções e considerando mais de um referencial.	I	A	C

## Grandezas e medidas

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Comparar comprimento de dois ou mais objetos por comparação direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais) para identificar: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, etc.	I	A/C	
Comparar de grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos — fita métrica, balança, recipientes de um litro, etc.	I	A/C	
Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza a ser medida (por exemplo: tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.	I	A	C
Identificar ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois.	I/A/C		
Identificar unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano — e utilizar calendários.	I	C	
Relação entre unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano.	I	A	C
Leitura de horas, comparando relógios digitais e de ponteiros.	I	A/C	
Fazer e utilizar estimativas de medida de tempo e comprimento.	I	A/C	
Comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos.	I	A/C	
Identificação dos elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa medição.	I	A	C
Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.	I	A	C

## Tratamento da informação

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive.	I	A	C
Formular questões sobre aspectos familiares que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos.	I	A	A
Coletar, organizar, classificar, ordenar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.	I	A	A
Interpretar e elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias.		I	A
Produção de textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas.		I	A
Resolver e elaborar problema a partir das informações de um gráfico.		I	A

## Sugestões de brincadeiras

Como discutimos acima, muitas brincadeiras e jogos podem ser realizados em sala de aula, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento. Seleccionamos abaixo alguns desses jogos e brincadeiras:

### A BARCA FONOLÓGICA

Esta brincadeira tem como objetivo trabalhar os sons iniciais das palavras no sentido de levar os alunos a perceberem que, com o mesmo som, podemos formar novas palavras.

**Modo de brincar:** os estudantes devem formar um círculo; o(a) professor(a) cons-

trói um barquinho de papel e entrega para um dos alunos; os estudantes vão passando o barquinho enquanto cantam a música "A barca". Quando a música pára, a professora fala uma palavra e, em seguida, o aluno que está com o barquinho na mão, deve falar outra palavra que comece com o mesmo som.

#### **A barca**

A barca virou  
Tornou a virar  
Foi por causa da "Fulana"  
Que não soube remar  
Se eu fosse um peixinho  
E soubesse nadar  
Tirava a "Fulana"  
Do fundo do mar

## A FORÇA

Essa é uma brincadeira que todos os alunos podem participar (mesmos os que estão em estágio inicial de escrita). Envolve o conhecimento das letras e formação de palavras.

**Modo de brincar:** É desenhada uma forca no quadro e, embaixo dela, a primeira letra da palavra e os tracinhos correspondendo às outras letras que faltam para completá-la. Em papel escondido, é escrita a palavra integralmente, sem que nenhuma criança veja.



Os estudantes são desafiados a adivinhar qual é a palavra. Cada criança ou grupo deve dizer uma letra e se a letra pertencer à palavra, ela é escrita no espaço, preenchendo as lacunas que estão faltando. Vence aquele aluno ou grupo que conseguir completar toda a palavra ou dizer a palavra.

## BARALHO FONOLÓGICO

- Pode ajudar os alunos que estejam nas hipóteses iniciais de escrita (pré-silábicos) a perceberem que nem sempre é no

significado que repousam nossas reflexões e que as palavras – e não apenas os objetos – podem ser manipuláveis.

- Se, após esse jogo, há reflexões conduzidas pelos professores acerca das similaridades sonoras e gráficas das palavras que foram agrupadas pelos estudantes, há maior consciência da natureza dessa relação. Assim, os alunos podem descobrir o que a nossa escrita representa.

### JOGO DAS DUAS PALAVRAS:

Quando os alunos se veem frente a um par de palavras, como *panela* / *tigela* e estão com o desenho de uma panela, elas precisam pensar sobre as pistas gráficas que dispõem e decidir qual das duas palavras corresponde a *panela*. Elas podem tomar tal decisão a partir da letra inicial, quando, por exemplo, sabem que uma colega da

sala tem o nome iniciado igual a *panela* (Paula ou Patrícia), ou quando reconhecem que *tigela* tem a letra *i* e que *panela* não tem, dentre outras possibilidades. O importante nessa atividade é que elas, mesmo que estejam em um nível inicial de apropriação do sistema, precisam pensar sobre as convenções da escrita.

### O CAÇA-LETRAS

Jogo que leva a refletir para selecionar as letras que deverão formar as palavras.

- Formando palavras e discutindo sobre as letras a serem utilizadas, os alunos se apropriam das correspondências de forma mais prazerosa, sem que seja necessário ficar treinando os padrões silábicos de forma mecânica.

- Ao mesmo tempo, começam a exercitar um tipo de reflexão ortográfica, quando discutem com os colegas (ou têm que decidir sozinhos) quais letras vão usar para notar a pauta sonora da palavra que querem escrever.



# APRENDENDO MAIS

## Sugestões de leitura

1.

### O brincar como um modo de ser e estar no mundo.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In Brasil. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade**. Brasília, 2006. p. 33-44. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>).

Este artigo trata das relações entre o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos. Discute a infância e a importância da brincadeira nesse momento de constituição de identidades e aprendizagens. Apresenta algumas brincadeiras e seus objetivos na prática educativa, analisando a questão da função humanizadora da brincadeira no processo que envolve a singularidade da criança, a sua relação com os outros, com a escola e com a sociedade.



## 2. **Entrando no mundo da escrita.**

CHARTIER Anne-Marie, CLESSE, Cristiane, HÉBRARD, Jean. **LER E ESCREVER : Entrando no mundo da escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

Este livro foi escrito para professores buscando aproximar a pesquisa científica das práticas pedagógicas. Apresenta situações do cotidiano da sala de aula baseadas em pesquisas feitas em escolas francesas com o intuito de discutir algumas ferramentas que podem ser utilizadas para auxiliar os professores no processo de alfabetização de seus alunos. No primeiro capítulo discute a cultura escrita nos espaços urbanos e domésticos, como também dos diferentes objetos portadores de escrita. Apresenta os significados da aprendizagem da leitura e escrita a partir de elementos presentes na realidade do estudante, tais como: jornais, placas informativas presentes no bairro, na escola e na cidade, anúncios de televisão, visitas a livrarias, bancas de jornal e bibliotecas.

## 3. **As artes no universo infantil.**

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

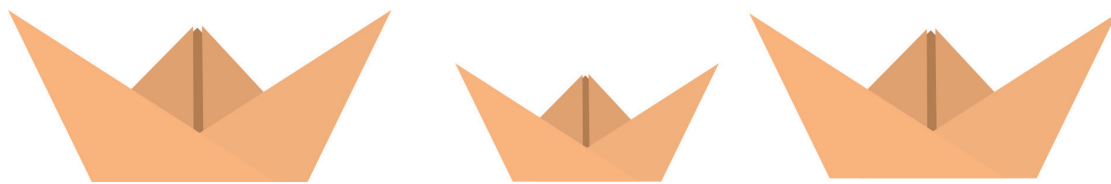
Este livro aborda a questão da arte no universo infantil de forma ampla e didática. Traz artigos sobre a importância das diferentes expressões artísticas na infância, discutindo sobre as diferentes formas de trabalhar na escola: as artes plásticas, as brincadeiras, o teatro, a música e a dança. Em cada capítulo do livro, escrito por professores e artistas, são apresentados alguns princípios e conceitos das diferentes linguagens artísticas acompanhadas de sugestões pedagógicas para os professores que podem ser adequadas aos diferentes contextos educativos. O livro não traz receitas de atividades para o professor, mas apresenta diferentes possibilidades de trabalho com as diferentes expressões artísticas.

# 4

## Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança.

ROJAS, Jucimara. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança.** Campo Grande: UFMS, 2007.

A professora Jucimara Rosas escreveu este livro com o objetivo de discutir de maneira leve, clara e lúdica sobre jogos, brinquedos e brincadeiras. Durante todo o livro, a autora procura despertar no leitor o encanto, a magia e a alegria que pode ser o brincar e o jogar. O livro é bastante didático e ilustrado. Traz, de maneira interativa, informações sobre imagens antigas que revelam o brincar e o jogar através dos tempos. Apresenta alguns jogos e brincadeiras de forma associada às suas contribuições para a formação do sujeito aprendiz. No decorrer das seções, a autora propõe a realização de brincadeiras, jogos, músicas, poesias, demonstrando a eficiência dessas atividades como práticas mediadoras de aprendizagem.



# Sugestões de atividades para os encontros em grupo

## 1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “A princesa está chegando de Yu Yeong-So”. Editora Callis, 2009.

- 2 – Relembrar brincadeiras da infância; escolher uma brincadeira para vivenciar; avaliar coletivamente a participação de todos na atividade.
- 3 - Ler a seção “Iniciando a conversa”.
- 4 – Discutir a partir da seguinte questão: Por que é importante brincar na sala de aula?
- 5 – Realizar a leitura compartilhada do texto 1 (O lúdico na sala de aula); discutir em grande grupo.
- 6 – Realizar um levantamento de brincadeiras que podem fazer parte do trabalho de sala de aula; construir objetivos didáticos para cada uma delas.
- 7 - Planejar uma aula utilizando brincadeiras.

### Tarefas (para casa e escola)

- Desenvolver a aula planejada no item 7.
- Ler o quadro dos “Direitos de aprendizagem em Matemática” e selecionar alguns jogos que possam contemplar esses direitos.
- Ler um dos textos da seção “Sugestões de leitura”; elaborar uma questão a ser discutida (escolher coletivamente a obra a ser lida).

## 2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Com a pulga atrás da orelha”, de Christiane Gribel.

2 - Socializar as aulas desenvolvidas com base no planejamento realizado no encontro anterior.

3 - Resgatar diferentes brincadeiras presentes na nossa memória, envolvendo a oralidade (como trava-línguas, parlendas, cantigas de roda, poemas); socializar as brincadeiras pesquisadas, apresentando-as ao grande grupo.

4 – Ler de forma compartilhada o texto 2 (O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para o trabalho lúdico na sala de aula), analisando de forma coletiva os relatos e as fotos da sala de aula da professora Priscila.



5 – Jogar e analisar jogos destinados ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética; identificar os direitos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa envolvidos em cada um; socializar as reflexões.

6 - Assistir ao programa “Jogos e brincadeiras”, do Programa Pró- Letramento.

### 3º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “O Jogo do contrário”, de Jandira Masur.

2 – Ler o texto 3 (O ensino de História[s] e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras), em grupos. Metade da turma deve ler a parte de História e a outra, a parte de Matemática; cada grupo deve elaborar um esquema do texto para apresentar as questões principais para o grande grupo.

3 – Planejar, em pequenos grupos, jogos e brincadeiras que possam favorecer um trabalho integrado, de forma lúdica, entre as diferentes áreas do conhecimento; relacionar a atividade aos direitos de aprendizagem em cada área do conhecimento; socializar as reflexões.

4 - Discutir com base nas questões de leitura dos textos da seção “Sugestões de leitura”.

## Tarefas (para casa e escola)



- A partir da leitura do manual didático dos jogos distribuídos pelo MEC (<http://www.ufpe.br/ceel/ceel-material-apoio.html>), construir outros jogos.

- Utilizar os jogos em sala de aula para socializar no encontro seguinte.
- Realizar a avaliação das crianças e preencher o quadro de acompanhamento para discussão no próximo encontro.

