

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

LUDICIDADE NA SALA DE AULA

**Ano 01
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 : ludicidade na sala de aula : ano 01, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

-- Brasília : MEC, SEB, 2012.

47 p.

ISBN 978-85-7783-121-0

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

CDU 37.014.22

Tiragem 122.102 exemplares

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

Sumário

LUDICIDADE NA SALA DE AULA

Iniciando a conversa **05**

Aprofundando o tema **06**

Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças 06

Que brincadeira é essa? E a alfabetização? 14

Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? 22

O que fazer para ajudar as crianças a aprender? 22

Compartilhando **26**

Direitos de aprendizagem de matemática 26

Jogando na sala de aula: relato de uma experiência 32

Troca letras: relatando o uso de jogos na sala de aula 34

Relato de experiência: Vamos brincar de contar nossas histórias 36

Aprendendo mais **41**

Sugestões de leitura 41

Sugestões de atividades para os encontros em grupo 44

LUDICIDADE NA SALA DE AULA
UNIDADE 4 | ANO 1

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Ana Lúcia Martins Maturano e Constância Martins de Barros Almeida.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Andrea Tereza Brito, Cybelle Montenegro Souza, Erika Souza Vieira, Ester Calland de Sousa Rosa, Evani da Silva Vieira, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Maria Thereza Didier, Priscila Angelina da Costa Santos, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva e 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, a partir do tema brincadeiras na alfabetização, refletiremos sobre a ludicidade na sala de aula. Priorizamos a discussão sobre brincadeiras e jogos que articulem as diversas áreas de conhecimento, as diferentes formas de agrupamento, tomando como foco os direitos de aprendizagem para este ano de escolaridade, bem como a possibilidade de todas as crianças participarem, independentemente de seus impedimentos ou dificuldades, sejam motores, intelectuais, sensoriais e/ou por questões relacionadas aos distúrbios de aprendizagem. Partimos do pressuposto de que a brincadeira em situações educacionais deve ser acessível para todas as crianças e que todas possam participar dos agrupamentos formados em sala de aula regular. No bojo dessas discussões, serão apresentadas reflexões sobre o processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética por meio das brincadeiras.

Nesta unidade, temos, portanto, como objetivos:

- 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

Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças

Margareth Brainer
Rosinalda Teles
Telma Ferraz Leal
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

“Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade.”
(Carlos Drummond de Andrade)

Que palavras lhe vêm à mente quando ouve falar em jogo ou brincadeira?

Diversão, alegria, prazer devem ser algumas delas, não é?

Pois é, o lúdico naturalmente induz à motivação e à diversão. Representa liberdade de expressão, renovação e criação do ser humano. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas

possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões. Estas mesmas atividades permitem, também, às crianças, o encontro com seus pares. No grupo, descubrem que não são os únicos sujeitos da ação, e que para alcançar seus objetivos precisam levar em conta o fato de que os outros também têm objetivos próprios que desejam satisfazer (NEVES, 2002).



Desse modo, do ponto de vista físico, cognitivo e social as brincadeiras trazem grandes benefícios para a criança. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento da criança, de desenvolvimento das habilidades motoras, de expressão corporal. No que diz respeito aos benefícios cognitivos, brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades perceptuais, como atenção, desenvolve habilidades de memória, dentre outras. Em relação aos benefícios sociais, a criança, por meio do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar e aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando atenção aos seus pares. Aprendem, ainda, a respeitar e a serem respeitadas.

Do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. Podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam seu interesse pelos conteúdos curriculares (BITTENCOURT e FERREIRA, 2002).

Em suma, a brincadeira possibilita vários ganhos para o desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer criança. Ao abordar

o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência, Vygotsky (1994, 1997, 2004) defendia que as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas, destacando que o que se diferencia, no desenvolvimento humano, é o seu percurso/inserção social. Neste sentido, a oferta de situações lúdicas, em que as crianças brincam, é favorável à aprendizagem de todas as crianças.

O paradigma de inclusão, desse modo, garante a inserção total, e sem restrição, a todos os estudantes sem ou com deficiência na escola (MANTOAN, 2006). Para tal, é preciso, muitas vezes, realizar as adaptações necessárias para a participação e inclusão de todos. Para que seja possível realizar tais adaptações, o professor que tem algum aluno com deficiência precisa conhecer os impedimentos ligados à deficiência específica da criança, para poder estabelecer percursos e meios distintos de aprendizagem, conforme argumentam Cavalcante e Ferreira (2011).



Podemos destacar, no entanto, que esse princípio de o professor precisar conhecer os estudantes para estabelecer percursos e meios de aprendizagem deve se aplicar a qualquer estudante, dado que é por meio da avaliação que o professor pode reconhecer as melhores estratégias didáticas. Obviamente, os cuidados nesse planejamento para as crianças com alguma deficiência têm especificidades, mas qualquer criança necessita ser cuidada e pode apresentar dificuldades de aprendizagem em alguma fase da vida ou em relação a algum conteúdo específico. Por exemplo, sabemos que muitas crianças aparentam dificuldades para dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). O que tem sido identificado como dificuldade individual, levando inclusive à reprovação, pode ter outras razões, inclusive a adoção de estratégias de ensino que não contemplam as necessidades diversificadas dos estudantes. Desse modo, uma atitude inclusiva requer avaliação permanente, atenção especial às necessidades e possibilidades didáticas que ajudem cada criança em seu percurso de aprendi-



zagem. É nesse sentido que ressaltamos a dimensão cuidadora da ação docente. O professor precisa avaliar e ensinar, cuidando de cada criança, estando atento às suas necessidades e aos seus avanços, contribuindo não apenas para que os estudantes progridam quanto aos avanços cognitivos, mas que também se desenvolvam como pessoas, e se sintam seguros no ambiente escolar. Só assim podem ousar e desafiar suas próprias capacidades.

As brincadeiras e os jogos são situações bastante favoráveis de aprendizagem, pois, além de promoverem a interação entre as crianças, contribuem para o desenvolvimento e o bem estar das crianças no ambiente escolar.

Dentro de uma perspectiva que amplia a noção de sujeitos aprendizes e tenta contemplar os diferentes direitos de aprendizagem, propomo-nos a refletir sobre a inclusão de crianças sem e com deficiência no primeiro ano do ensino fundamental, pensando na prática pedagógica com a utilização de materiais lúdicos já existentes nos acervos escolares.

Além dessa opção metodológica, é preciso focar também os impedimentos específicos que geram barreiras comunicacionais, pois, em muitos casos, os estudantes com deficiência não possuem oralidade ou ela não é executada fluentemente; um exemplo são os alunos com deficiência motora e/ou intelectual que

apresentam grande dificuldade de expressão oral. Nesses casos, o letramento e a alfabetização exercem um papel socialmente premente para que os estudantes com impedimentos comunicacionais possam utilizar a escrita para superar as barreiras provenientes da fala.

Percebemos, aqui, que existe uma especificidade quando comparada à criança sem deficiência, não em relação à importância da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, mas em relação aos direitos de aprendizagem que objetivam o desenvolvimento da oralidade. Muitas vezes, a oralidade na criança com deficiência é inexistente ou pouco eficaz, como nos casos de crianças com autismo grave, deficiência intelectual, síndrome de Down, paralisia cerebral e surdez. Algumas vezes, não adianta o professor insistir no trabalho pedagógico que objetive a oralidade. É preciso realizar adaptações e desenvolver uma ferramenta distinta para estabelecer a comunicação com seus alunos. Todavia, destacamos que no primeiro ano do ensino fundamental as crianças com deficiência podem ainda desenvolver e aperfeiçoar a sua oralidade, mesmo que exista um atraso de linguagem, podendo o professor (a) atentar para esse possível desenvolvimento e intervir para promovê-lo. Não deve, no entanto, ser o objetivo primordial da prática pedagógica com esses estudantes. Nesse sentido, o professor precisa anali-

sar as possibilidades de cada estudante e garantir condições de aprendizagem em que as crianças tenham desafios a enfrentar, mas se sintam seguros, protegidos e respeitados.

Assim, essa proposta contribui para que não segreguemos as pessoas com deficiência e para superar a concepção errônea, comum no âmbito educacional, de que elas não podem aprender, simplesmente porque não falam (FERREIRA, FERREIRA, OLIVEIRA, 2010). Mesmo crianças que não têm uma deficiência específica, mas que são mais tímidas, muitas vezes se sentem hostilizadas ou pouco valorizadas na escola por não realizarem intervenções orais com mais frequência. Propomos romper com universais, com perspectivas homogeneizadoras e com o *status* da linguagem oral, enquanto se objetiva comunicar e tornar a prática pedagógica acessível. A oralidade é importante e deve ser um eixo de ensino, mas não pode ser considerada como um obstáculo para a participação das crianças ou como foco de ansiedade e de exposição a hostilidades.

Lembremos que as crianças ingressantes no 1º ano do ensino fundamental precisam ser avaliadas quanto aos aspectos motores, comunicacionais, sociais e de aprendizagem, incluindo-se o nível de letramento e alfabetização.

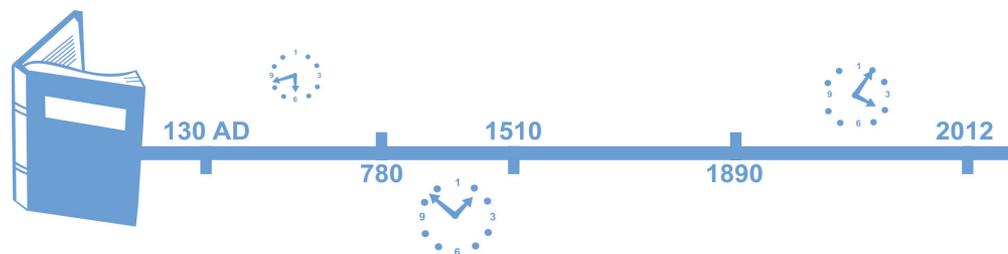
No caso das crianças com deficiência, essa avaliação é crucial para que possamos realizar as adaptações necessárias nos recursos didáticos e estratégias de modo a incluir a criança. O professor de sala de aula regular deve pedir ajuda ao professor da sala de recursos, que provavelmente já realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com seu aluno. Além disso, podemos buscar informações no laudo da criança, que foi feito pelo médico e/ou profissional da área de reabilitação, bem como podemos manter uma parceria com esses profissionais para um melhor desenvolvimento dos nossos estudantes. Assim, se realizarmos as adaptações e respeitarmos a individualidade das crianças com deficiência, elas podem participar das brincadeiras e jogos propostos em sala de aula, juntamente com os estudantes sem deficiência.

outras formas: por meio de um escriba ou de uma ferramenta de tecnologia assistiva, como nas pranchas de Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) ou mesmo de um lápis engrossado. O recurso de adaptação necessário vai depender dos impedimentos específicos de cada pessoa, e a adaptação está atrelada a uma avaliação minuciosa das possibilidades da criança. Se a falta de oralidade estiver relacionada a uma deficiência sensorial (visual ou auditiva), deve-se considerar cada especificidade e realizar as adaptações para tornar a contação de histórias e as brincadeiras acessíveis a todos.

Segundo Brancher, Chenet e Oliveira (2005), várias situações experimentais indicam que quando as crianças brincam, aprendem. A espontaneidade dos seus atos e a oportunidade de demonstrá-los favorecem situações em que elas não se sintam com medo de errar ou pressionadas a realizar tarefas obrigatórias. Nesse sentido, diversos estudos abordam a ludicidade e a aprendizagem como ações complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico, no seu papel de instrumento auxiliar e comple-

Um exemplo é a contação de histórias. Existem diversas formas de contar história, mesmo que a criança não tenha oralidade ou possua um impedimento motor que não permita a coordenação e o movimento das mãos, em consequência de alguma deficiência. Ela pode contar de

No caderno de educação especial - A alfabetização de crianças com deficiência e com transtorno de aprendizagem: uma proposta inclusiva - as estratégias de inclusão das crianças no cotidiano da sala de aula são discutidas.



mentar da educação, representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar (KISHIMOTO, 2008; CHAGURI, 2006; ALMEIDA, 2003; dentre outros).

Entretanto, pesquisas apontam no sentido de ainda haver atividades didáticas no modelo escolar que marginalizam a expressão, a criatividade e a iniciativa da criança (KISHIMOTO, 2005). São modelos homogeneizadores que não permitem um olhar para as diferenças entre os estudantes, com práticas que priorizam as atividades psicomotoras e de realização mecânica de cópias. Quando se fala de crianças com deficiência isso se torna ainda mais gritante. Não adianta nada deixar a criança com deficiência fazer rabiscos descontextualizados ou atividades de colagem, sem uma participação ativa no grupo-classe.

Em suma, o que defendemos é que a escola seja inclusiva e centrada no prazer de aprender.

Destacamos ainda que, ao tratarmos das brincadeiras e jogos, não nos referimos apenas aos que ajudam na aprendizagem do sistema alfabético, mas também aos que auxiliam na aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares.

No ensino de Matemática, autores como Muniz (2012) e Robinet (1987) destacam a potencialidade dos jogos para mobilizar conhecimentos matemáticos no domínio da geometria, incluindo descoberta e

domínio do espaço, dos deslocamentos, das propriedades das figuras; no domínio numérico a partir da descoberta das propriedades dos números, utilização da numeração, e no domínio lógico.

No ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa, diversos jogos também podem ser utilizados pelos professores para ajudar na aprendizagem. Por exemplo, a reflexão sobre o sistema alfabético pode ser realizada por meio de jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica e relações com a escrita. Esses jogos também favorecem a aprendizagem de crianças com deficiência ou outros tipos de necessidades que requeiram um tempo maior de dedicação para a compreensão do sistema de escrita.

Enfim, o foco central do trabalho, em uma perspectiva de currículo inclusivo, é que todos têm direito a aprender, a brincar, a se divertir. Promovemos, desse modo, uma educação em que os cuidados com a criança implicam no respeito às diferenças e no favorecimento de situações seguras e lúdicas de aprendizagem. Ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceria e exploração de objetos, comunica-se com seus pares, expressa-se por meio de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões. Assim, desenvolve dimensões importantes no aprendizado dos conhecimentos escolares.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, Loyola, 2003.
- BITTENCOURT, Glaucimar; FERREIRA, Mariana Denise Moura. **A importância do lúdico na Alfabetização. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia - Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia**. Belém / Pará 2002. Disponível em: <www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/IMPORTANCIA_LUDICO.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2009.
- BRANCHER, Vantoir Roberto; CHENET, Neocleisa; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O lúdico na aprendizagem infantil. **Revista de Educação UFSM. Cadernos Edição 2005**. N.27. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a10.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2009.
- CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Ciência & Cognição**, 2011, V. 16 (3): 043- 056.
- CHAGURI, Jonathas de Paula. **O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros**. 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/>>. Acesso em 14 abr. 2009.
- FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves; FERREIRA, Wimory de Andrade; OLIVEIRA, Marinalva Silva. Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. **Ciências & Cognição**, 15 (2), 216-227, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A brincadeira e a cultura infantil. **Construir notícias** - Recife, PE, v. 4, n. 21, p. 5-5, mar/abril, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, Pioneira, 2008b.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**. Pontos e contrapontos.



São Paulo: Summus editorial, 2006.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e Jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. **O lúdico nas interfaces das relações educativas.** 2002. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/ludico-int.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2009

ROBINET, Jean Christophe. Quelques réflexions sur l'utilisation des jeux en classe de mathématiques in Cahier de Didactique des mathématiques, **revue de l'IREM de l'Université Paris VII**, n° 34, janvier 1987, PP. 1-5.

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

VYGOTSKY, Lev Semonovitch **Obras escogidas.** Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semonovitch. (2004). **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins, 2004.

Que brincadeira é essa? E a alfabetização?

Margareth Brainer
Rosinalda Teles
Telma Ferraz Leal
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

Nossa investida inicial antes de chegarmos à discussão sobre as brincadeiras no processo de alfabetização foi a de buscar o significado da palavra Lúdico. Esta palavra se origina do latim *ludus* e tem o significado original associado à brincadeira, ao jogo, ao divertimento. Acontece que seu significado foi ampliado e passou a ser reconhecido como elemento essencial do desenvolvimento humano.

Segundo Luckesi (2000, apud GRILLO et al, 2002, p.2), o que caracteriza o lúdico “é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”. Adotado esse entendimento, o significado do lúdico não pode estar restrito apenas aos jogos e brincadeiras. Seria preciso associá-lo a algo alegre, agradável, que o indivíduo faz de forma livre e espontânea.

O lúdico faz parte do cotidiano de qualquer criança desde a mais tenra idade, no entanto, a discussão sobre o relacionamento entre o lúdico e a sala de aula deve-se à influência de diferentes abordagens teóricas. Por exemplo, esse foi objeto de reflexão de teóricos construtivistas, que defen-

dem a necessidade da participação efetiva do sujeito na construção do conhecimento, evidenciando que, desde os primeiros dias de vida, as brincadeiras se constituem como situações de aprendizagem.

A perspectiva sociointeracionista também influenciou bastante o pensamento atual sobre o papel da participação e da ludicidade. Por exemplo, é bastante atual a ideia defendida por Leontiev (1988) de que na infância a atividade principal da criança é a brincadeira e que, com base nela, a criança aprende a interagir e compreende o mundo.

Podemos, portanto, afirmar que autores de diferentes matizes teóricas defendem a ludicidade como base para a aprendizagem. No entanto, há ainda muitos debates sobre qual é o papel do professor nas situações de brincadeiras. Com base nos estudos sobre Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1994), é possível afirmar que o professor pode ser um mediador da atividade lúdica. Em determinadas situações, mesmo sendo escolares, ele não precisa ser o centro do ensino, mas também não precisa ser passivo, mas sim, um mediador.

Ele pode atuar na seleção de propostas de atividades, na organização dos grupos de crianças, na mediação durante a situação ou mesmo pode ser um problematizador, provocando as crianças a tomarem decisões, a opinarem, a defenderem suas posições.

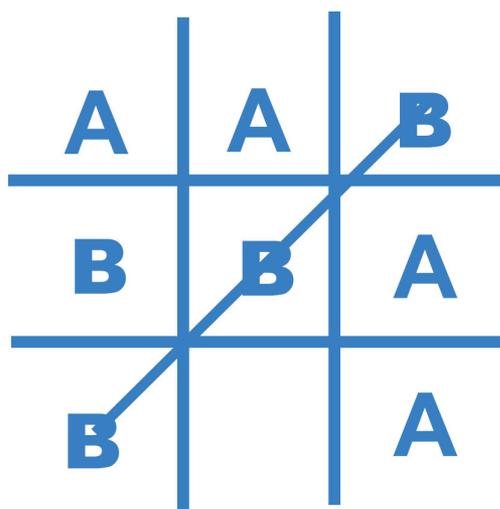
Um primeiro aspecto a ser salientado é que os agrupamentos formados pelas crianças em sala de aula podem ser realizados com base em diferentes critérios, a depender das intenções do professor. Uma forma de agrupamento pode ser, em algumas atividades, organizar as crianças que têm conhecimentos aproximados em relação a um determinado conteúdo, para não possibilitar que as respostas sejam fornecidas pela criança que já o domina; outra forma de agrupamento é por meio do critério da heterogeneidade quanto aos conhecimentos já adquiridos. Neste caso, quando uma avança, contribui para o desenvolvimento das outras. Assim como o professor, a criança também servirá de mediador entre o sujeito e o objeto de aprendizagem.

Há situações em que a heterogeneidade é intrínseca à própria natureza da atividade. Por exemplo, em situações de interpretação de textos em grande grupo. As crianças podem ter conhecimentos muito distintos sobre o tema tratado ou experiências muito diferentes com textos do gênero lido. A socialização desses conhecimentos, realizada em diferentes formas de expressão,

torna a aprendizagem rica e a participação das crianças mais expressiva. Em situações de produção coletiva de textos também a heterogeneidade é marca decisiva. Algumas crianças podem contribuir mais para a geração do conteúdo: o que vai ser dito; ou para a organização linguística do texto: como vai ser dito.

Nas situações de jogos voltados para a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, no entanto, é preciso ser mais cuidadoso. Se no jogo, para ganhar, além do conhecimento sobre o sistema, os jogadores também dependerem do fator acaso, a heterogeneidade pode não gerar muitas angústias, pois a ajuda pode ser dada pelos próprios pares, já que o acaso é fator para a conquista. No entanto, se a vitória depender apenas do conhecimento, a criança que esteja ainda com conhecimentos muito incipientes em relação ao que está sendo requerido pode se sentir frustrada pela impossibilidade de ganhar o jogo.

Na unidade 7 são discutidas questões relativas aos agrupamentos das crianças tomando-se em consideração o fenômeno da heterogeneidade.



Outra estratégia para os casos em que o jogo exigir conhecimentos mais do que depender da sorte, é organizar duplas ou grupos, em lugar de realizar a competição individual. Desse modo, a criança participa coletivamente, podendo aprender pela resposta do colega, além de ter chance de fazer parte dos ganhadores do jogo.

Em suma, nessas situações, muitas aprendizagens podem ser realizadas, tanto em atividades coordenadas pelo professor, como a de conversa sobre um texto lido ou produção em grupo de um texto, quanto em situações de participação em jogos, em que as crianças podem brincar sozinhas ou com mediação do professor, que não precisa estar presente durante toda a partida do jogo.

Todas essas situações podem ser lúdicas, dependendo de como foram planejadas. Isto é, uma atividade lúdica pode ser um jogo, uma brincadeira ou qualquer outra que dê prazer, sensação de plenitude.

Por meio destas atividades lúdicas, inúmeras competências e habilidades são estimuladas, entre elas, as habilidades características do pensar lógico, como analisar a situação, formular uma hipótese, validar a hipótese ou não junto com o grupo ou com o professor.

Por isso, por exemplo, no ensino de Matemática deve-se incluir a proposta de jogos e brincadeiras tradicionais, como amarelinha, bola de gude, brincadeiras com bolas (queimada, bola ao cesto, boliche), que favoreçam explorações de natureza numérica, tais como registro e organização em listas ou tabelas e posteriormente construção de gráficos.

A construção de linhas do tempo com o percurso de vidas (idades, experiências de brincadeiras) dos pais, avós e deles mesmos, com o objetivo de o estudante se ver na própria história e construir a noção do antes e depois é outro exemplo de como



podem ser realizadas atividades lúdicas significativas para as crianças, neste caso, voltadas para o ensino de História. Nestas atividades, os direitos de aprendizagem relacionados à matemática também estão presentes, tais como a construção do significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagem, medidas e códigos numéricos e ensino do SND (Sistema Numérico Decimal) e a criação de registros pessoais para comunicação de informações.

Em conclusão, a ludicidade pode estar presente em diferentes tipos de atividades, com diferentes propósitos. Resta então a pergunta: E a alfabetização?

Como foi discutido nas unidades 1 a 3 deste curso, a perspectiva que vem sendo adotada sobre alfabetização comporta a ideia de que alfabetizar implica em ensinar o Sistema de Escrita Alfabética, a leitura e a produção de textos, de modo integrado às aprendizagens relativas aos diferentes componentes curriculares.

Anteriormente, já foram citadas situações de conversa sobre o texto (leitura de textos), produção coletiva de texto e jogos relacionados ao ensino da matemática e do sistema alfabético.

Em relação à leitura de textos, no primeiro ano do Ensino Fundamental, é muito importante a realização de leitura em voz alta

pelo professor. Nestes casos, o professor assume o papel de leitor e, ao mesmo tempo, de mediador da discussão. Se forem realizadas escolhas de textos interessantes ao público infantil, a situação será lúdica. O professor, ao fazer uma leitura expressiva, empolgada do texto, motiva as crianças a participar da conversa e a desejar que outros textos sejam lidos. Assim, ressaltamos a importância dos textos literários, que ao longo da história da humanidade vêm encantando gerações.

Na conversa sobre o texto, a criança pode aprender tanto sobre o conteúdo do texto, quanto pode desenvolver estratégias de leitura fundamentais para a inserção em práticas sociais em que a leitura é requerida. Por exemplo, as situações de leitura partilhada pode estimular a realização de antecipações de sentidos, inferências, estabelecimento de relações de intertextualidade. A leitura protocolada é uma forma bastante interessante de engajar as crianças na leitura. Neste tipo de situação, o professor pode dizer o título do livro e/ou mostrar as imagens e perguntar como as crianças imaginam que a história vai ser. Depois que as crianças fizerem suas antecipações, pode ser realizada a leitura com pausas no meio do texto, em que é perguntado o que vai acontecer no episódio seguinte da história. Pode também ser feita uma parada antes do desfecho e pedir que as crianças imaginem o final da história e desenhem como

será. Por fim, após a leitura do desfecho podem ser feitas outras atividades em que as crianças emitam opiniões e extrapolem os sentidos do texto. Tais propostas convergem para as orientações sobre ensino de leitura discutidas por Solé (1988), ao tratar de “leitura compartilhada”. Outro tipo de atividade envolvendo o grande grupo foi relatado por uma professora que participou de uma pesquisa realizada por Albuquerque (2011, p. 37-38). A docente utilizou, na sua aula, o livro “Rápido como um gafanhoto”:

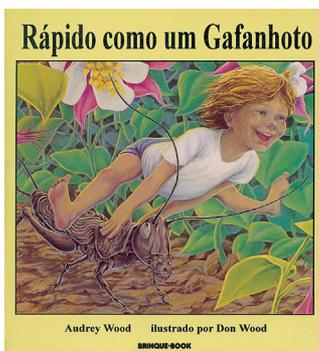


Obras
Complementares

“[...]posso falar sobre esse, que eu planejei com essa turma do ano 1. Primeiro eu fiz a leitura deleite, aí no outro dia eu

peguei ele para trabalhar com a leitura. Eu gosto muito de trabalhar com esses textos que eles já conhecem. No dia que eu fui

trabalhar leitura, primeiro a gente leu e releu várias vezes. E aí eu pedi para cada aluno fazer o seu, né? Assim, você é como qual bicho, você gostaria de ser como qual bicho? Cada um fez o seu e a gente escreveu a frase de cada um, fulaninha tal... aí escreveu, fez o cartaz com a escrita. E a partir desse cartaz a gente fez um trabalho com leitura, de um a um, aí eu pedia para Alisson ler o de Jussara. Tinha que encontrar lá no cartaz qual foi a frase de Jussara, né? Então isso é um exercício de leitura que é muito interessante para eles que estão começando agora. Então essa atividade foi maravilhosa e foi com esse livro aqui, ‘Rápido como um gafanhoto’.” (Professora A, entrevista 17 de março de 2011)



Rápido como um gafanhoto

Texto: Audrey Wood

Imagem: Don Wood

Editora: Brinquê-book

Como é você, leitor? Lendo “Rápido como um gafanhoto”, a gente descobre que dá pra ser rápido, mas também lento; ser grande e pequeno; ser triste e feliz; ser bom e mau, frágil e forte, trabalhador e preguiçoso. Que bicho esquisito somos todos nós! Neste livro, podemos aprender que temos muitas qualidades. Podemos também brincar de fazer novas comparações, além de brincar com as que aparecem no texto.

A experiência relatada foi bastante interessante. O livro trata da constituição identitária, por meio de comparações. A professora, explorando essa característica da obra, pediu que as crianças estabelecessem comparações entre elas próprias e os animais que elas escolheram. Foi uma atividade que envolveu toda a turma. Então, a escrita pelas crianças pôde ser vivenciada de modo compartilhado, pois tanto a professora quanto outras crianças puderam ajudar os alunos que ainda não tinham autonomia para fazer o registro com legibilidade.

Enfim, são muitas as possibilidades que podem promover, de maneira lúdica, a aprendizagem de compreensão de textos e, em alguns momentos, pode-se articular tal eixo com o de produção de textos, como foi feito pela professora citada.

Em relação à produção de textos, pode-se realizar também algum projeto ou sequência didática que tenha como produto final um texto a ser socializado pelo grupo. Por exemplo, pode ser pensada uma peça teatral e as crianças serem desafiadas a produzir o roteiro dessa peça para ensaiar e apresentar à comunidade. Neste caso, elas podem se divertir inventando uma história e ensaiando a apresentação. Ficarão também bastante alegres quando se apresentarem e se sentirem valorizadas pelo trabalho.

Quanto aos jogos, podem ser realizados diferentes tipos, a partir da decisão

didática por “atividades diversificadas”, para crianças em momentos diferentes da apropriação do sistema de escrita.



Jogos

Podem ser planejadas situações nas quais todo o grupo classe participa de um mesmo jogo, como, por exemplo, o jogo “Troca letras”, distribuído pelo MEC, ou o “Jogo da força”, de tradição popular. Há, ainda, a possibilidade de situações em que a turma esteja dividida em grupos que brincam de jogos diferentes a partir da decisão didática por “atividades diversificadas” para crianças em momentos diferentes da apropriação do sistema de escrita. Por exemplo, há alguns jogos que se destinam a desenvolver a consciência fonológica. Vários estudos evidenciam que há relações entre as capacidades de refletir sobre os sons e a aprendizagem do sistema de escrita. Desse modo, é impor-

Na unidade 3 são discutidas as relações entre consciência fonológica e aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética.



tante ter na escola este tipo de material. No entanto, é preciso estar alerta que, nesses casos, as crianças com deficiência auditiva não têm condições de participar. Então, quando forem disponibilizados os jogos destinados ao desenvolvimento da consciência fonológica, é preciso prever outros grupos com outros jogos, para não excluir essas crianças e nem deixá-las brincando sozinhas.

Essa diversificação pode ser feita em situações em que parte da turma esteja com jogos destinados à aprendizagem do sistema alfabético e parte das crianças, com jogos voltados para a aprendizagem de conteú-

dos da área de matemática, por exemplo. Ou pode ainda haver diversificação dentro de um mesmo componente curricular. Por exemplo, enquanto algumas crianças brincam de jogos destinados ao desenvolvimento da consciência fonológica, outras podem estar com jogos destinados ao ensino das letras.

Tomando os cuidados necessários, como foi evidenciado, podem ser promovidas situações diversificadas de ensino em que de modo lúdico as crianças possam aprender a ler e escrever e ampliar suas referências culturais, aprendendo sobre a natureza e a sociedade.

Referências

ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. PNLD Acervos Complementares: o professor utilizando-os no ensino-aprendizagem da leitura. **Monografia de Conclusão de Especialização em Alfabetização**. Recife: Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIR, 2011.

GRILO, Ana Paula Santiago, QUEIROZ, Cátia Souza de, SOUZA, Ionara Pereira de Novais, PINTO, Rita de Cássia Silva. **O Lúdico na formação do professor**. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador – BA, 2002. Disponível em: <www.periodico-dacapes.com>. Acesso em: 3 de outubro de 2009.



LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling, 6a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?

Margareth Brainer
Rosinalda Teles

Um clima de entusiasmo e a realização de atividades variadas não necessariamente garantem alterações na aprendizagem das crianças. Para Alves (2003), o processo de ensino-aprendizagem só se modifica de fato quando há a compreensão do conhecimento como um processo dinâmico, vivo. Quando há interações entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, pois a aprendizagem se dá por construção do sujeito na interação com o outro e com o conhecimento.

Nessa perspectiva, o jogo e a brincadeira ganham espaço como uma importante ferramenta para a aprendizagem. Na medida em que estimulam o interesse do estudante, criam condições favoráveis à construção de novas descobertas, tendo o professor o papel de mediador e motivador da aprendizagem, sempre atento às possibilidades e limitações no processo de apropriação do conhecimento pela criança (ANTUNES, 1999).

O jogo em sala de aula, além de proporcionar a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa, promove a interação entre parceiros e torna-se significativo à

medida que a criança inventa, reinventa e avança nos aspectos cognitivos, afetivos e no seu desenvolvimento social. É, também, um importante recurso para desenvolver habilidades do pensamento, tais como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, entre outras. Sendo assim, parte dos conteúdos curriculares pode ser ensinada por meio de atividades predominantemente lúdicas, que podem ser aplicadas como desafios cognitivos, com o objetivo de promover avanços no seu desenvolvimento. Desse modo, o lúdico “permite um crescimento global e uma visão de mundo mais realista por meio de descobertas e do exercício da criatividade” (TIEDT; SCALCO, 2004, p.123).

Em conclusão, jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído. Por meio dessas atividades lúdicas, pode-se criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado.

O lúdico, portanto, enquanto promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, deve ser considerado como um importante alia-

do para o ensino. Mas como fazer para que jogos e brincadeiras auxiliem a criança na aprendizagem dos conhecimentos escolares? Eles por si só garantem isso?

Mrech (2008, p.128) afirma que “brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber em potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”. Não podem ser utilizados como única estratégia didática e nem garantem a apropriação dos conhecimentos que buscamos.

É nesse sentido que o professor desempenha papel fundamental, mediando as situações de jogo e criando, também, outras para sistematização dos conhecimentos. A forma como o professor trabalha as atividades lúdicas é de fundamental importância para ajudar a criança a ampliar sua linguagem, seus conhecimentos, enfim, seu de-

envolvimento cognitivo e sócio-relacional (KISHIMOTO, 2008, LEAL, ALBUQUERQUE E LEITE, 2005, ALMEIDA 2003).

O professor favorecerá a relação entre o estudante e o objeto de aprendizagem, criando oportunidades e metodologias favoráveis para que o aprendizado ocorra. A presença do professor como mediador é fundamental, já que ele dinamiza o grupo pela sua atitude de escuta, de atenção, de entusiasmo diante do sucesso da criança e encorajamento diante da derrota e ajuda na construção progressiva da noção de regra (LEAL, ALBUQUERQUE E LEITE, 2005; ALVES, 2003).

O professor, portanto, desempenha um papel central no planejamento das situações com utilização de jogos para ajudar na alfabetização e no acompanhamento dos estudantes durante as atividades. Cabe a ele, ao trazer um jogo para a sala de aula, saber explorá-lo no momento oportuno,

No caderno da unidade 1, ano 3, são discutidos alguns princípios didáticos e as opiniões das crianças sobre tais princípios.



considerando os aspectos que podem ser contemplados para que as crianças desenvolvam seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída. É sua função prever o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado estudante. Ou seja, o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que se deseja ensinar é fundamental para que se programem os jogos que serão dis-

ponibilizados. Enfim, entrega, dedicação e positividade são as três qualidades que não podem faltar no professor que busca no educando um sujeito ativo, interativo e inventivo, sem esquecer, no entanto, de propiciar-lhe liberdade de ação (LEAL, ALBUQUERQUE E LEITE, 2005; BITTENCOURT E FERREIRA, 2002; BERNADETE, BISPO E SANTOS, 2002).

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, Loyola, 2003.

ALVES, Rosilda Maria. **Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental**. 2003. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.8/GT8_3_2004.pdf

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, Vozes, 1999.

BERNADETE, Lourdes; BISPO, Railda; SANTOS, Simone. **A importância do ato de brincar**. Bahia, 2002. Disponível em: <www.faced.ufba.br/~ludus/trabalhos/2002.1/imp-brinc.doc>. Acesso em: 2 mar. 2009

BITTENCOURT, Glaucimar; FERREIRA, Mariana Denise Moura. **A importância do lúdico na Alfabetização**. 2002. Disponível em: <www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/IMPORTANCIA_LUDICO.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2009

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.



LEAL, Telma Ferraz ; ALBUQUERQUE, Eliane Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: Morais, Artur Gomes; Albuquerque, Eliana Borges C. e Leal, Telma Ferraz. (Org.). **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 111-132.

MRECH, Leny Magalhães. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11^a ed. São Paulo, Cortez, 2008.

TIEDT, Mirtes. Maria Agostini.; SCALCO, Marcia Maristela. Considerações acerca do papel do lúdico nos processos de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, vol. 2, n. 7, p.123-127, out/dez, 2004. ISSN 1807-2836.

COMPARTILHANDO

Direitos de aprendizagem de matemática

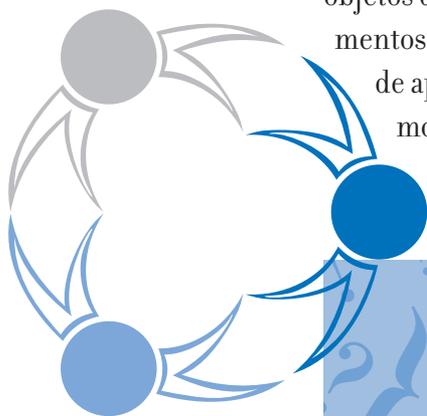
A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, pode ser lida no caderno do ano 1, Unidade 8.

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 currí-

culo 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 de 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. Alguns deles continuarão a ser retomados e ampliados em todo ensino fundamental.

Direitos gerais de aprendizagem: Síntese

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
NÚMEROS E OPERAÇÕES - 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
GEOMETRIA - 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
GRANDEZAS E MEDIDAS - 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
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO - 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, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos.	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 explicitando 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 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
Produzir 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

Jogando na sala de aula: relato de uma experiência

Professora Ana Lúcia Martins Maturano
Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE)
Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE)
2º ano do Ensino Fundamental

Uma das práticas que muito contribui para a consolidação do Sistema de Escrita Alfabética são os jogos, tanto os produzidos para atividades didáticas de alfabetização quanto os que existem nas tradições populares. Costumo propor aos alunos esses dois tipos de jogos.

Um tipo de situação que realizo acontece da seguinte forma: organizo pequenos grupos de crianças de acordo com o nível de leitura e escrita, tendo cada um sua vez. Acompanho o desenvolvimento das jogadas, intervindo conforme o grau de dificuldade que os jogadores apresentam. Muitas vezes, utilizo algum jogo que tem na escola e mudo as regras de acordo com as necessidades. É comum reinventar o uso de um jogo já vivenciado. Costumo perguntar a opinião da turma quando o jogo termina.



Por exemplo, o jogo “Quem escreve sou eu”. Após o uso sugerido pelo guia que vem junto com o jogo, desafiei o grupo a registrar no cader-

no e em ordem alfabética as palavras das cartelas. Essa proposta foi feita para as crianças que já estavam com mais conhecimentos sobre o sistema de escrita. As outras brincaram com outros jogos.

É importante ressaltar que na maioria das vezes utilizo esses jogos nas atividades diversificadas. Nesses momentos, enquanto um grupo está jogando comigo, as demais crianças estão com uma atividade cuja realização seja mais autônoma, desenhando, por exemplo, com alguma finalidade que tenha sido estabelecida, como ilustrar um texto que tenha sido produzido; realizando atividades na sala de inclusão digital; ou mesmo brincando com um jogo que não exige minha ajuda.

Quanto aos usos que faço em momentos mais coletivos, também faço de diferentes maneiras. Acontecem geralmente da seguinte forma: convido os alunos a participarem do jogo e chamo atenção para as regras do jogo, lendo as instruções. Quando o jogo é conhecido por elas ou já foi vivenciado, pergunto como jogá-lo, es-

estimulando as crianças a produzir texto de instruções orais. Isso é bom para estimular o desenvolvimento da oralidade.

Um exemplo de situação desse tipo foi o trabalho com o jogo popular 'Chicotinho queimado'. Perguntei quem conhecia a brincadeira e depois que todos tinham entendido como era, começamos a brincar. A brincadeira consistia em esconder uma ficha para que as crianças procurassem. Durante a procura pelas crianças, eu dava as pistas: "tá frio... tá quente". "Tá frio", eu dizia quando a criança estava longe da ficha; "tá quente", era quando a criança chegava perto. Quando uma criança encontrava o 'chicotinho queimado', deveria ler a palavra que estava sob o mesmo. Quando

não conseguia, eu dava pistas ou as demais crianças ajudavam. Em lugar de pedir para ler uma palavra também podemos pedir a leitura de um texto. Por exemplo, pegar um livro de poemas, como o 'Você troca', de Eva Furnari. Com essa obra, além de inserir as crianças no universo literário, por meio da leitura de poemas, as crianças brincam com as semelhanças e diferenças entre as palavras, pois os poemas fazem trocas de letras criando situações inusitadas com efeitos de humor.



Obras
Complementares

Esses são alguns exemplos de uso de jogos. Todos foram muito divertidos e tiveram a participação intensa das crianças.



Você troca?

Texto e Imagem: Eva Furnari
Editora Moderna

Você troca um lobinho delicado por um chapeuzinho malvado? Você troca um gato contente por um pato com dente? Essa e muitas outras perguntas estão colocadas na obra "Você troca?". Levando o pequeno leitor a pensar em situações ora engraçadas, ora absurdas, as indagações e trocadilhos apresentados a cada página mexem com a imaginação, produzindo efeitos de sentido que fazem refletir sobre o mundo e sobre a linguagem.

Troca letras: relatando o uso de jogos na sala de aula

Professora Ana Lúcia Martins Maturano
Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE)
Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE)
2º ano do Ensino Fundamental

“Tendo como base os registros de acompanhamento de aprendizagem das crianças, realizados sem perder de vista a proposta pedagógica da Rede, defino quais jogos vou utilizar. Parto também das avaliações diárias que realizo em sala, nas quais as crianças opinam sobre as atividades realizadas, por exemplo, sobre os jogos anteriormente vivenciados, se gostaram ou não, se gostariam de jogar novamente. Muitas vezes, amplio suas possibilidades de uso dos jogos de que eles mais gostam.

Em um dia, resolvi utilizar o jogo “Troca – letras”. Inicialmente apresentei o jogo, mostrando a caixa e lendo as regras. Informei o quanto isso é importante para o desenvolvimento das partidas, além de discutir sobre a função social desse



Jogos

gênero textual. Depois, fiz o convite para as jogadas. Houve muito entusiasmo e algumas crianças pediram para participar. Disse para

elas que, naquele dia, algumas crianças participariam e no outro dia, as outras também iriam brincar.

Como dito anteriormente, os registros de acompanhamento de aprendizagem foram base para o uso dos jogos, pois é por meio deles que visualizo o nível de leitura e escrita em que se encontra cada criança e organizo as intervenções, a fim de atender às necessidades das mesmas. A turma foi arrumada em 2 grupos: um com o jogo, outro com a leitura de livros do PNBE.



O “Troca-letas” foi usado primeiro com o grupo que apresentava mais dificuldades. Antes de começar a partida, informei que seria uma escrita diferente, sem usar lápis. Então, distribuí as cartelas com figuras e solicitei a cada integrante do grupo a escrita do nome da sua figura com as fichas das letras. Terminadas as escritas espontâneas, chegou o momento

das correções, nas quais coletivamente as crianças iam tentando descobrir a grafia correta do nome de cada desenho da rodada, contando com minhas intervenções. Eu ia intervindo de modo a levá-los à reflexão sobre a escrita e oportunizando a leitura a partir das pistas oferecidas.

Nessa experiência, registro o envolvimento das crianças na realização dos jogos, a

forma espontânea como realizavam as leituras e escritas, interagindo inclusive com o material do colega. Também prezo pela adequação à rotina da turma, considerando a dificuldade do atendimento por conta do número de crianças na sala. Sempre procuro fazer intervenções constantes e estimular as descobertas, para os avanços significativos.”



Relato de experiência: Vamos brincar de contar nossas histórias

Professora: Constância Martins de Barros Almeida
Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar (Recife-PE)
1º ano do Ensino Fundamental

“Tive como objetivo geral identificar as características dos jogos e das brincadeiras que fazem parte tanto de sua história pessoal quanto da história dos adultos (pais, mães e avós), comparando o que permanece e o que se modifica entre os jogos e brincadeiras de ontem e de hoje, o que permitiu o trabalho pedagógico com conteúdos dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Iniciei com uma Contação de História (Fig. 01),

onde foi utilizado o livro ‘Quer brincar de pique-esconde?’, de Isabella e Angiolina, da FTD, momento em que fui perguntando aos educandos sobre como eles brincavam, quais as brincadeiras de que mais gostavam, se eles sabiam nomes de brincadeiras da época de seus pais e avós etc. Após a variedade de respostas, começamos a brincar de esconde-esconde (Figs. 02) e cantiga de roda (Figs. 03).



01



02



03

Após contarmos histórias, brincar de esconde-esconde e de cantiga de roda, pedi que os educandos citassem nomes de brincadeiras que vivenciam em seu dia a dia e obtive como respostas boneco, pega-pega, esconde-esconde, escolinha, bola de gude etc. Porém,

quando pedi que citassem brincadeiras da época de seus pais e avós, houve um grande silêncio. Para superar esse vazio, usamos brinquedos utilizados em épocas passadas, como rói-rói, mané gostoso, boneca de pano e bola de gude, os quais foram utilizados com muito entusiasmo (Figs. 04 a 06).



04



05



06

Num segundo momento, iniciamos uma pesquisa junto aos pais e avós das crianças, a respeito das brincadeiras que vivenciaram quando crianças. Porém, apenas duas crianças realizaram as entrevistas com suas mães. Então, foram realizadas as entrevistas com dois funcionários da escola.

A partir da pesquisa, foi construído um cartaz com nomes de brincadeiras viven-

ciadas antigamente (Figs. 07 a 09), o qual fora exposto em mural, na sala de aula. Na aula seguinte foram sugeridas aos alunos atividades pedagógicas que contemplavam a reflexão quanto ao número de letras das palavras, letras iniciais e finais, quantidade de sílabas, quantidade de vogais e consoantes. Também lemos cada palavra e identificamos as que iniciavam e terminavam com as mesmas sílabas.



07



08



09

Voltamos ao quadro de nomes de brincadeiras antigas para elencar as brincadeiras de que as crianças mais gostavam. À medida que eles citavam os nomes, organizamos no quadro branco suas preferências, levando-as, assim, a desenvolver noções de quantidade, bem como noções de adição, subtração e comparação.

Foi construído também o quadro comparativo com os nomes das brincadeiras de hoje e de antigamente e exposto na sala de aula. Foi perguntado às crianças se existiam brincadeiras de antigamente que ainda são vivenciadas hoje, e elas responderam que sim, quase todas, como pega-pega, pipa, bola de gude, bola, boneca, casinha, esconde-esconde, academia e bambolê, mas que elas preferiam vídeo game, laptop, esconde-esconde e boneca/boneco.

Na aula seguinte, foram selecionados nomes de brinquedos para serem construídos com material reciclável. O interessante é que, desde o primeiro momento que foi conversado sobre o projeto “Vamos brincar de contar nossas histórias”, as crianças começaram a trazer material reciclável para a escola, aos sacos cheios, demonstrando entusiasmo e interesse, dizendo a uma só voz: - vamos construir carrinhos, vamos construir bonecas, vamos construir aviões etc.

Definidos quais brinquedos seriam construídos, começamos a selecionar as garrafas pet que juntamos. Foi pedido que separassem por tamanho, que retirassem as tampas e separassem por cor. Ao separar as garrafas por tamanho, encontraram apenas dois tamanhos, grande e pequeno,



pois consideraram as garrafas médias como grandes. Foi pedido então que colocassem uma garrafa grande e uma média juntas; depois foi perguntado se possuíam o mesmo tamanho, e responderam que não; foi perguntado qual era a garrafa maior, então mostraram; por fim perguntamos qual era o tamanho da outra garrafa, e não responderam; então foi explicado que era de tamanho médio; novamente foi pedido para selecionarem da seguinte forma: garrafas grandes, médias e pequenas. Eles fizeram corretamente. Depois foi pedido que contassem as quantidades de garrafas pequenas, médias e grandes. Eles contaram, compararam e indicaram qual era a maior frequência de garrafas quanto ao tamanho.

Iniciamos o momento de construção dos brinquedos tão esperado pelos educandos. O fato de usar tesoura, tinta e pincel é lúdico e estimulante. Recortamos as garrafas para construirmos o vai e vem (Figs. 10, 11 e 12), depois cada criança pintou as partes que comporiam o brinquedo; nessa hora foi explicado que estávamos reciclando aquelas garrafas, transformando-as em novos objetos e que muitas pessoas sobreviviam reciclando e vendendo os produtos produzidos, gerando renda para a família. Foi perguntado se eles conheciam pessoas que faziam esse tipo de trabalho, disseram que sim, pois alguns vizinhos catavam latinha e vendiam, e que outras pessoas faziam reciclagem de garrafa, transformando-as em flores e jarros.



10



11 e 12

Também construímos iô iô, com jornal velho; e pequenas bandejas, com o fundo das garrafas utilizadas na confecção do vai e vem.

Novamente utilizamos a lista dos brinquedos de antigamente, para colocarmos

os nomes em ordem alfabética. Essa atividade mereceu muita atenção, pois surgiram algumas dificuldades pedagógicas, como as indagações e conclusões:

1. O que é ordem alfabética?
2. Não há nome de brinquedos que começam com a próxima letra da sequência;
3. Não sei fazer!

Para finalizar, é importante relatar que a sequência didática vivenciada estimulou bastante a linguagem oral e também a escrita, até mesmo das crianças mais tímidas.”

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

Alfabetização: apropriação do sistema alfabético de escrita.

1.

LEAL, Telma Ferraz. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema alfabético de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Disponível em www.ufpe.br/ceel)

O livro "Alfabetização: apropriação do sistema alfabético de escrita" trata do ensino da base alfabética aprofundando reflexões sobre o que é este objeto de conhecimento, como as crianças se apropriam dele e quais estratégias favorecem tal apropriação. Telma Ferraz Leal, no capítulo "Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)" discute sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, discute sobre os benefícios de uma ação didática de alfabetização com uso de jogos e apresenta vários exemplos sobre como os jogos podem ajudar as crianças a entender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.



2.

Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.

SARAIVA, Juracy Assman. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.** Porto Alegre: ArtMed, 2001. (Acervo PNBE do Professor 2010)

A obra "Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação" discute, em dez capítulos, dezesseis roteiros de leitura e produção de textos e depoimentos de alunos, pais e professoras, uma proposta de articulação da literatura com o processo de alfabetização. As reflexões são feitas com base em pesquisas e materiais coletados em uma vivência de formação de professores. São encontrados nos livros exemplos de escritas de crianças, fotografias e desenhos produzidos pelos estudantes.

3.

Jogos de Alfabetização.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Jogos de alfabetização.** Brasília: Ministério da Educação, 2010. (Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/ceel-livros-para-download.html>.)

"Jogos de alfabetização" é uma publicação que acompanha o kit de jogos distribuídos pelo MEC, em 2011, com a finalidade de contribuir no processo de alfabetização das crianças. Na parte inicial do livro, há uma breve discussão sobre o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento humano e o papel dos jogos na alfabetização. Logo após, são apresentados os jogos agrupados em três categorias (jogos que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita; jogos que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas e jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas). Nesse mesmo tópico são descritos os objetivos de cada agrupamento de jogos e depois são apresentados os 10 jogos, com indicação dos objetivos, recomendações aos professores e regras sobre como jogar.

4

Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Acervo PNBE do Professor 2010)

A obra discute, em quatro capítulos, sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade no primeiro ano do ensino fundamental. As reflexões são feitas a partir de episódios vivenciados por professores e estudantes do Distrito Federal, ressignificados sob o olhar de educadores vinculados à perspectiva sociointeracionista de ensino da língua. Conceitos fundamentais, como alfabetização e letramento, são mobilizados, de modo articulado às reflexões sobre o desenvolvimento infantil e suas relações com a cultura. O livro discute, ainda, a interação nas situações em sala de aula e confere importância especial às brincadeiras e jogos nesta fase de escolarização. Por fim, o processo de avaliação é tomado como objeto de discussão.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)

1- Ler texto para deleite: “Puculando”, em *As melhores piadas para crianças*, de Paulo Tadeu, Ed. Matrix (São Paulo), p.11.

2 – Ler a seção “Iniciando a conversa”

3 – Ler o texto 1 (Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças); refletir sobre as dificuldades de realizar jogos e brincadeiras em sala de aula.



4 - Analisar os quadros de “Direitos de aprendizagem – componente Matemática”; identificar no livro didático de matemática atividades que explorem a ludicidade; e relacionar com direitos de aprendizagem; analisar se as atividades contribuem para a aprendizagem relativa ao componente curricular Língua Portuguesa.



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

Tarefas (para casa e escola)



- Analisar os relatos de uso de jogos expostos na seção “Compartilhando”; utilizar um jogo em uma aula.

- Ler um dos textos da seção “Sugestões de leitura” e anotar as dúvidas ou questões importantes para discussão no encontro seguinte (escolher coletivamente a obra a ser lida).

2º momento (4 horas)



1- Ler texto para deleite: “A rainha da bateria”, de Martinho da Vila, ilustrado por Marcelo de Saete Souza, Editora Lazuli (Obras 2013)

2 - Ler o relato da professora Constância e relacionar com os quadros de “Direitos de aprendizagem” (metade do grupo compara com os quadros de Língua Portuguesa e a outra metade, com os de Matemática).



3 - Socializar as atividades realizadas com uso de jogos .

4 - Ler o texto 2 (Que brincadeira é essa? E a alfabetização?); discutir sobre os diferentes modos de agrupamento dos estudantes.

5 - Retomar o quadro de “Acompanhamento da aprendizagem das crianças” preenchido na unidade 1 e pensar em estratégias de agrupamento das crianças, com base nas necessidades identificadas.

3º Momento (4 horas)

1 – Ler texto para deleite: “Hora de dormir”, de Fernando Sabino (Para gostar de Ler, vol. 1, Ed. Ática)

2 – Ler o texto 3 (Qualquer maneira de jogar e brincar vale à pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?); organizar uma lista de recomendações para a utilização de jogos em sala de aula, considerando a discussão sobre mediação presente no texto.



3 – Analisar jogos destinados à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, identificando no quadro de “Direitos de aprendizagem – Língua Portuguesa” da unidade 1 que aprendizagens podem ser estimuladas em situações de uso desses materiais.

4 - Planejar uma aula utilizando jogos; indicar como os estudantes serão agrupados.

5 - Discutir sobre os textos da seção “Sugestões de leitura” com base nas questões do grupo.

Tarefa (para casa e escola)



- Planejar e desenvolver uma aula em que seja utilizado um livro do acervo do PNLD Obras complementares e um jogo; registrar o relato para discussão no encontro seguinte.

- Realizar a avaliação das crianças e preencher o quadro de “Acompanhamento da aprendizagem” para discussão no próximo encontro.

