

## O DISCURSO OFICIAL SOBRE O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CORRELAÇÕES INICIAIS COM O ENSINO DE MATEMÁTICA

**Lilia de Souza OCTAVIO**  
FCCLRP/USP

### **RESUMO**

O objetivo desta comunicação é discutir algumas questões sobre o Jogo, não somente como pratica metodológica, mas como item de Política Pública implementada na modalidade de ensino da Educação Infantil, especificamente de seu uso no ensino de matemática. Para tanto se busca analisar o tema em importantes documentos oficiais: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, ambos a nível federal, a luz da teoria Histórico-Cultural e de influentes pesquisadores da área da Educação Infantil. De modo geral, podemos afirmar que o uso do jogo tem sido validado por um discurso político-pedagógico, amparado pelas considerações presente nestes documentos, os quais apresentam o jogo como “recurso lúdico” que efetivamente contribui para o avanço e qualidade do trabalho pedagógico da Educação Infantil. Nesse sentido, a questão do jogo perpassa aspectos teórico-metodológicos de implementação de políticas públicas educacionais, além do mero caráter lúdico para o ensino, inclusive o ensino de matemática.

**Palavras- chave:** Jogo, Políticas Públicas Educacionais, Educação Infantil, Ribeirão Preto.

### **Introdução**

O objetivo desta comunicação científica é discutir algumas questões sobre o Jogo, não somente como pratica metodológica, mas como item de Política Pública implementada também na modalidade de ensino da Educação Infantil, especificamente de seu uso no ensino de matemática.

O uso do jogo é bastante comum no universo pedagógico da Educação Infantil, por se tratar de ferramenta bastante apreciada pelos alunos e com finalidades didáticas adaptáveis, a partir das discussões curriculares hoje postas e de alguns avanços, se torna possível discutir dentre uma diversidade de temas específicos a essa modalidade de ensino, a proposição da sua qualidade e as correlações da mesma, a também qualidade do ensino de matemática.

Para tanto se busca analisar o uso do jogo no ensino de matemática na Educação Infantil, pois é nesta fase que se dão as primeiras aprendizagens intencionais sobre os conteúdos matemáticos, assim como a organização de um ensino da área que responda a real aprendizagem dos alunos.

As praticas de sala de aula tendem a refletir as orientações curriculares implementadas por Políticas Educacionais Nacionais. Portanto, se buscara refletir sobre tais documentos oficiais, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), ambos a nível federal, e a influencia dos mesmos na Versão Preliminar dos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil da cidade de Ribeirão Preto. A base teórica adotada é a Histórico-Cultural, assim como as considerações de Correa, Kuhlmann Jr e Rosenberg.

Optou-se por tal abordagem, por se tratar de tema relacionado ao estudo de Pós-Graduação no nível de Mestrado em Educação da autora deste, e também como aprofundamento das reflexões incitadas durante a disciplina Políticas de Educação Infantil no Brasil, ministrada no primeiro semestre de 2013, no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de São Paulo/FFCLRP, campus de Ribeirão Preto, sob a responsabilidade da docente: Profa. Dra. Bianca Cristina Correa.

A apresentação se dará a partir desta breve introdução, seguida dos seguintes itens: A Qualidade da Educação: Infantil e Matemática no Brasil, onde se discutira algumas conquistas e necessidades para a qualidade da Educação Infantil e a correlação da mesma com um ensino de matemática comprometido com uma nova visão de homem; seguido pelo item: O jogo nos documentos oficiais: distanciamentos e aproximações; onde se analisara a presença dos jogos nos documentos já citados e por fim serão colocadas as considerações finais.

### **A Qualidade da Educação: Infantil e Matemática no Brasil**

As conquistas da Educação Infantil, enquanto Modalidade de ensino é recente. Houve avanços significativos nas ultimas décadas, a própria Constituição Federal de 1988, contribuiu a esse processo com a explicitação dos direitos da criança pequena, sua necessidade por atenção e formação cidadã. Neste caminho a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/ 96), reconhece a educação Infantil como primeiro seguimento da Educação Básica, o que ao menos nas letras oficiais, destoa do Histórico percurso de precariedade desta importante etapa do ensino.

Correa (2011, p. 21), observa esse percurso perverso vivido até então, ao realizar uma análise sobre as Políticas de Educação Infantil no Brasil e os desafios para a concretização de um direito, detemo-nos a seu comentário:

A histórica precariedade em que se originou e se desenvolveu o trabalho destinado às crianças de até seis anos, no Brasil, vem sendo evidenciada por diversos trabalhos, dentre os quais destacamos os de Kuhlmann Jr. (1998) e de Rosemberg (2002). Desde as primeiras creches, financiadas pelo setor privado e destinadas à infância pobre; e os primeiros jardins de infância públicos, destinados a uma pequena elite, muita coisa mudou.

Atualmente as questões sobre a demanda ao atendimento, assim como a qualidade do mesmo fazem parte das pautas de reivindicação ao estabelecimento palpável dos direitos das crianças de 0 a 5 anos. Nesse sentido, nossa fala se encaminha a necessidade de uma organização curricular coerente a estes direitos de desenvolvimento integral da personalidade humana e sua indissociabilidade como direito social de todas as crianças brasileiras, não somente as das elites, como ainda hoje, se reflete o eco dos tempos nas conjecturas político metodológicas da Educação Infantil no nosso grande país.

A prática pedagógica da Educação Infantil é perpassada por importantes aspectos curriculares, posto que, esta reflete as concepções teórico-metodológicas elencadas a propósitos distintos, a nosso ver, as concepções de ensino presentes na Educação Infantil, devam ser encaminhadas a favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos sócio históricos e culturais acumulados pela humanidade, assumir o compromisso da escola e seus agentes em encaminhar todos os seus alunos, sem exceção, a esse direito de apropriação.

Questões como: qual parcela do conhecimento e como se dará esse processo devem permear o imbricamento de Políticas Públicas sérias e democráticas, que realmente assumam a responsabilidade e o compromisso ético pela Educação coletiva das nossas crianças pequenas.

Pensar o currículo e sua prática, nos interessa em particular por nos solidarizarmos a questão da também precariedade do Ensino de Matemática no Brasil, os dados apresentados por avaliações internacionais e nacionais estão alarmantes, demonstram que nossos alunos não estão sendo respeitados em seu direito de apropriação desse conhecimento constituído sócio historicamente. Ainda somos capturados por concepções empiristas sobre o ensino dos saberes matemático e seus resquícios de práticas que estão secularmente desprovidas de sentidos e significados para os sujeitos em processo de aprendizagem.

A Educação Matemática que apregoamos se pauta em princípios embasados na teoria Histórico-cultural em sua contribuição efetiva a esta importante discussão, Araújo (2010,

p.144), nos contextualiza este modo teórico de pensar a organização do ensino de matemática, assim como sua formalização intencional iniciada na periodização escolar da Educação Infantil:

Assim, quando tratamos especificamente da organização do ensino de matemática na Educação Infantil, é importante compreendermos que a matemática, assim como qualquer outra área do conhecimento, é parte do universo da criança, mesmo antes de ela frequentar a escola. Entretanto, como alerta Moura (2007), isso não é suficiente para que ela, de fato, se aproprie dos conhecimentos matemáticos. Para que a criança torne seu o conhecimento historicamente acumulado, é necessário que o mundo adulto intervenha. Trata-se de efetivar a mediação cultural.

Na concepção abordada o instrumento do jogo tem potencial pedagógico para contribuir com o ensino dos conteúdos matemáticos, isto dependerá da concepção assumida ao toma-lo como recurso pedagógico.

O jogo como elemento com finalidades didáticas, isto é, voltadas ao ensino de Matemática, apresenta-se ainda como uma pratica controversa, a gênese etimológica da palavra jogo, elucida um pouco essa questão, que se reflete na pratica docente. O psicólogo soviético Elkonim (2009), discute tal conceito ao apresentar “a primeira descrição sistemática dos jogos infantis na Rússia, em sua obra Psicologia do jogo, a qual pertence a Petróvski, segundo o próprio :

O conceito de “jogo” apresenta algumas diferenças entre os diversos povos. Assim, para os antigos gregos, a locução “jogo” significa as ações próprias das crianças e expressa o que entre nós se denomina hoje “fazer traquinices”. Entre os judeus, a palavra “jogo” correspondia ao conceito de gracejo e riso. Para os romanos, “ludo” significava alegria, regozijo, festa buliçosa. Em sânscrito, “Kliada” era brincadeira, alegria. Entre os germanos, a palavra arcaica “spilan” definia um movimento ligeiro e suave como o do pendulo que produzia um grande prazer. Posteriormente, a palavra “jogo” começou a significar em todas essas línguas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação. (p.12)

As diversas concepções teórico-metodológicas percebidas na Educação Infantil, tratam a questão do jogo também de diversas formas, mas se nota certa influencia da gênese da palavra jogo, e a tensão provocada entre as concepções do papel da escola, desde o não oferta mento deste recurso aos alunos, posto que o mesmo é visto como “perda de tempo” diante da influencia sofrida na Educação Infantil, pelos conteúdos curriculares das series iniciais do Ensino Fundamental, considerados “sérios” e a serem tratados também no “período preparatório” da Educação Infantil, o que revela uma antecipação desnecessária de processos que desconsideram a criança como agente do conhecimento, como se a escola não coubesse o espaço a brincadeira, e a dignificação do direito a infância.

Também há outras vertentes que reconhecem o potencial didático do jogo, mas o “escolarizam”, e o mesmo perde seu caráter intrínseco de ludicidade, essencial ao processo de aprendizagem humano, e outra prática bastante comum, utiliza o jogo sem propósitos definidos, ficando assim, o “jogo pelo jogo” somente para “matar o tempo” sem intervenções intencionais do professor. Frente à extensa gama de abordagens sobre os jogos e seu uso no processo de ensino e na aprendizagem dos alunos, se elucida a posição aqui assumida, no conceito discutido por Moura (1992, p. 47 e 48), segundo a qual:

O jogo como objeto, como ferramenta do ensino, da mesma forma que o conteúdo, carece de uma intencionalidade. Ele, tal qual o conteúdo, é parte do projeto pedagógico do professor. Ao utilizar o jogo como objeto pedagógico, o professor já tem eleita (ou deveria ter) uma concepção de como se dá o conhecimento. Esta concepção tem como elementos principais o papel reservado à interação como fator de desenvolvimento e as ideias de que o conhecimento evolui, de que o ensino deve ser lúdico e de que o objetivo final é o conceito científico.

A proposição de um ensino de qualidade na área da Matemática, vai além da utilização dos jogos como recurso didático, pois que “o conhecimento matemático entendido, como uma construção social, como um produto cultural, abre possibilidades para que o aprendiz, seja ele professor, seja aluno, veja-se como sujeito que constrói, que é capaz de teorizar e confrontar suas teorias e estabelecer relações com outros sujeitos e objetos” (Araújo, 2005, p.602), mas a sua contribuição e potencialidade já são inegáveis, portanto, sua visibilidade como proposta de articulação às mudanças necessárias, se faz urgente, principalmente na Educação Infantil, mas infelizmente ainda se percebe nos documentos oficiais que estas são discussões a mercê de serem respeitadas pelo cenário educacional legislador brasileiro.

### **O jogo nos documentos oficiais: distanciamentos e aproximações**

O Ministério da Educação, ao apresentar tais documentos à sociedade, cumpre um compromisso assumido pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96), que se comprometia a determinar a produção de tais legislações educacionais. Apesar de serem documentos originalmente publicados há algum tempo, são bastante relevantes no contexto das instituições de ensino da Educação Infantil, uma vez que até o presente momento não foi apresentada outra proposta que os substituísse.

O tema dos jogos pedagógicos é complexo à prática de sala de aula. Há, envolto a ele, muitas dúvidas sobre sua aplicabilidade didática e seus reais resultados em termos de aprendizagem. Apesar de haver, por parte dos documentos oficiais do Ministério da Educação, um incentivo à prática dos jogos como recurso ao trabalho pedagógico, observa-se,

nos próprios documentos, uma necessidade de maior aprofundamento temático; da historicidade do jogo na educação; de sua construção como recurso à atividade pedagógica; de suas possibilidades e limites, além da real necessidade da enunciação pluralista das concepções sobre este importante instrumento do ensino. Para tanto é necessário compreender a matemática como linguagem que, em forma e conteúdo, interpreta, explica, intervém, representa e comunica o movimento de variação das quantidades, sejam elas discretas ou contínuas. Todas são questões que necessitam ser discutidas, principalmente quando consideramos a matemática como produto cultural, resultado da ação humana sobre a realidade.

### **Sobre os jogos nos RCNEI:**

Os RCNEI constituem-se de três volumes, produzidos pelo MEC, sendo o primeiro a Introdução sobre o documento, o segundo volume, nomeado - Formação Pessoal e Social, e o terceiro identificado como Conhecimento de Mundo, onde neste último se apresenta uma estruturação das diferentes áreas do conhecimento social, subdivididos nos seguintes itens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Neste trabalho ocupar-nos-emos especificamente sobre os títulos Jogos e aprendizagem de noções matemáticas (1998, p. 210), e Jogos e Brincadeiras (1998, p. 235), ambos integrantes da escrita sobre a área da Matemática.

A opção por estes pontos do documento referem-se a aproximação dos mesmos a ideia geral do jogo pedagógico voltado a área da matemática.

O conjunto de documentos dos RCNEI ofertados a maioria das escolas do país, a partir de sua publicação, buscava nortear o trabalho pedagógico cotidiano dos professores, estabelecendo-se como, segundo o próprio documento esclarece: “um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos”. (MEC, 1998, s/p.<sup>1</sup>).

Os RCNEI é um documento já com quinze anos de existência, elaborado inicialmente dois anos após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), e que até a presente data constitui-se em referência às práticas pedagógicas presentes nas escolas públicas. Como o documento apregoa e nos incita, partimos do mesmo,

---

<sup>1</sup> Trecho do texto de Apresentação da Secretaria de Educação Fundamental, nomeado aos professores e inserida nos três volumes do documento.

para refletirmos sobre o porquê da presença dos Jogos na escolas de Educação Infantil, e a concepção sobre seu uso pedagógico.

Sabe-se que, antes mesmo da elaboração dos documentos RCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, já havia Jogos em escolas, provavelmente influenciados por concepções teóricas que incentivam o sua utilização e também pelo crescente número de brinquedotecas escolares, a partir dos anos setenta (1970), mas procuraremos observar a concepção a esse respeito, presente neste documento, o RCNEI, apresenta maior destaque a questão do jogo na Matemática, se comparado ao documento anterior dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Matemática, mas voltado ao Ensino Fundamental.

O documento destaca a familiaridade da Educação Infantil e o trabalho com os jogos na educação:

A educação infantil, historicamente, configurou-se como espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio dessas atividades. A participação ativa da criança e a natureza lúdica e prazerosa inerentes a diferentes tipos de jogos tem servido de argumento para fortalecer essa concepção, segundo a qual aprende-se Matemática brincando. (Brasil, 1998, p. 210 e 211)

O documento da continuidade a essa discussão considerando o caráter positivo do “aprender brincando”, pois a dissocia da “orientação que para aprender Matemática, é necessário um ambiente em que predomine a rigidez, a disciplina e o silêncio.” (p. 211), mas também ressalta o equívoco comum em se ter nos jogos o manuseio livre e descompromissado de intencionalidade da aprendizagem almejada pelo professor, e ainda destaca a necessidade de planejamento no uso do jogo como uma “estratégia didática”, assim como a “previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes”. (p.211)

Nesse sentido o documento se encaminha a destacar os avanços da ciência sobre aspectos do desenvolvimento e aprendizagem, e sobre a didática da Matemática, esta sendo uma das linhas teóricas que apregoa nas palavras do próprio documento a ideia de que “as crianças pequenas, constroem conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que se faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de ideias e representações” (p.211). O que perante a teoria Histórico-Cultural, perspectiva a qual adotamos neste, tal afirmação vai de encontro à concepção de criança e de Educação Infantil, conforme Araújo ( 2010, p. 161), a criança tem “desde a Educação Infantil o direito de apropriar-se da experiência social da

humanidade, tem o direito de tornar sua a conquista que a humanidade alcançou em forma de conhecimento.”

Araújo, analiticamente dispõe também o que conforme apresentado a pouco, legitima a visão que se constata no documento:

O conceito de aprendizagem apresentado no RCNEI é fundamentado nas experiências cotidianas. Sabemos que o argumento de que o conhecimento matemático é necessário para ser utilizado na vida (daí seu aspecto cotidiano) tem predominado não apenas nos documentos oficiais, mas também no cenário escolar, seja da Educação Infantil, seja no Ensino Médio. Um discurso comum repousa na interrogação: para que serve a matemática que aprendemos na escola? E, com isso, reforça-se a ideia do caráter utilitarista do conhecimento. Nessa lógica, os conteúdos que deveríamos ensinar na escola estariam justificados pela sua utilização no dia a dia, pela sua natureza empírica. A marca da perspectiva empírica de organização do ensino passa pelo pensamento classificante e empírico (Davidov, 1982, Apud Araújo, 2010, p.160)

Aparentemente, nos parece que as “tintas” adotadas no documento têm as mesmas “cores”, as quais se-defende neste, isto é, as mesmas concepções, mas ao adentrar com mais cuidado o mesmo, se pode observar que as finalidades próprias do ensino de Matemática, a partir da perspectiva dos jogos na escola, são distintas e mais, são antagônicas, posto que na concepção de Educação Matemática a que distinguimos, segundo a Teoria Histórico-Cultural, e como defende Araújo (2010, p. ), “ a criança desde que nasce esta imersa em um mundo que utiliza a Matemática como ferramenta simbólica que a humanidade construiu”, sendo assim, se confronta a ideia utilitarista do conhecimento que esta presente no documento.

### **Sobre os jogos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil:**

As DCNEI, se-trata de um documento com caráter mandatário, isto é, constitui-se em uma lei que deve ser respeitada em todo o território nacional, e sua versão final foi lançada em 2009, e em 2010, lançada uma publicação em caderno único pela Secretária da Educação Básica do MEC.

Na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em 18 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI, consta no Histórico do Relatório, uma ampla lista dos envolvidos no processo de discussão do projeto, desde entidades nacionais representativas, especialistas em educação, e é seguida de todo contexto da modalidade da Educação Infantil, suas especificidades de: identidade, função sociopolítica e pedagógica, definição de currículo, visão de criança, seus princípios básicos, objetivos e condições para a organização curricular do ensino.

Trata-se de documento ainda por ser analisado, e Correa (2011), sugere cautela nesta, pois apesar de seu suposto papel positivo, sua aplicabilidade se dá em país marcado por

grande diversidade e “profundas desigualdades regionais”, como podemos verificar na afirmação a seguir:

Com relação às propostas pedagógicas das creches e das pré-escolas, o que observamos foi a realização de pesquisas de campo financiadas pelo MEC em parceria com UNESCO e UNICEF, e, em termos de orientação, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em 2009 por meio de resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009b), e a publicação, com ampla divulgação, do documento para avaliação institucional (autoavaliação), intitulado “Indicadores de qualidade da educação infantil”, também em 2009. O impacto das pesquisas, das diretrizes e do instrumento de auto-avaliação ainda está por ser analisado e, embora aspectos positivos possam ser presumidos, a diversidade da realidade nacional e as profundas desigualdades regionais no Brasil sugerem cautela. (p.26)

No caso específico do recurso do jogo na organização do ensino de matemática, portanto item constante do currículo da educação Infantil, o mesmo aparece no texto do documento atrelado a ideias gerais sobre organização dos espaços, tempos e materiais nas interações das crianças com as diversas linguagens do conhecimento e a valorização da ludicidade da infância. O documento traz:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (p.15)

A linguagem matemática no documento é tratada diretamente somente em duas frases do item: Organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular e aparece na seguinte redação:

Outras experiências podem priorizar, em contextos e situações significativos, a exploração e uso de conhecimentos matemáticos na apreciação das características básicas do conceito de número, medida e formas, assim como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço.(p.16)

Ao tratar o conhecimento matemático de forma tão genérica e descaracterizada, fora de um contexto curricular mais amplo, o coloca a mercê de interpretações também genéricas e desprovidas de sua concepção teórico-metodológica, inclusive o uso do jogo. Assim como no RCNEI, este também trata a matemática sob a perspectiva somente utilitarista, pois sugere a “exploração e uso...”, deixando ausente a multiplicidade de concepções sobre a organização curricular do ensino matemático, e a necessária discussão sobre as mesmas. O pecado está em mais uma vez encaminhar a prática pedagógica, a uma matemática fragmentada, que não

responde ao direito das crianças pequenas, de se apropriarem deste conhecimento constituído sócio historicamente.

### **Considerações Finais:**

O modo genérico como são abordados estes essenciais aspectos de uma Educação Matemática realmente comprometida com o ensino e aprendizagem dos alunos, mostra-se insuficiente diante as demanda das escolas de Educação Infantil, a respeito dos jogos pedagógicos e sua aplicabilidade ao ensino. Tal teor genérico presente no RCNEI, nas DCNEI e até na versão preliminar do PCEI da cidade de Ribeirão Preto, como observado, se- reflete na prática dos professores. Poucos são os que de fato compreendem a intencionalidade pedagógica destes recursos junto aos alunos, às possibilidades e limites deste na qualidade do trabalho pedagógico da Educação Infantil.

O que nos possibilita questionar este pequeno item dos documentos é a suposta pretensão de serem “parâmetros legais” ao trabalho pedagógico das escolas brasileiras e municipais de Educação Infantil. Se assim o é pretendido, os teores enviesados corroboram para a atual organização do ensino de matemática onde, infelizmente, os resultados das avaliações e, sobretudo o resultado da aprendizagem deflagram a penúria e a negligência de um ensino público digno de todos que dele dependem.

Os documentos se-encaminham em um arremedo infundável de questões, pois apesar da explicita concepção adotada no documento a sócio histórica- cultural, os termos teórico- metodológicos sobre o uso do jogo como recurso para o ensino de qualidade dos conteúdos matemáticos, não se encerra. As equipes que dependem destes documentos para implementarem “qualidade” pedagógica a seu trabalho com as crianças pequenas, continuam sem um norteamento mais definido sobre como utilizar o jogo na escola, continuam a ser capturados pela pluralidade de concepções empiristas e utilitaristas da matemática.

O ciclo perverso da falta de qualidade na Modalidade de Ensino da Educação Infantil, parece perpetuado por Políticas Públicas ineficientes, que enunciam metade do caminho, e não se comprometem a profundidade necessária sobre o labirinto, chamado currículo, e mais uma vez negam, principalmente aos que mais necessitam do poder público, o direito de apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

A práxis do Jogo Escolar, em seu movimento dialético, como atividade prática, mas também atividade teórica é o lugar do qual falamos, diante da proposição deste recurso como espaço da atividade matemática. A possibilidade desta Educação Infantil comprometida também com a Educação Matemática de nossos pequenos é um desafio posto à superação do

paradigma da prescrição oficial e à realização das mesmas, assim como, da construção do conhecimento matemático, patrimônio cultural da humanidade e direito inalienável de todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, E.S. Matemática e Infância no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. ZETETIKÉ – FE – Unicamp – v. 18, n. 33 – jan/jun – 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Resolução nº 01, de 07/04/1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999.

CORREA, B.C et. al.. Situação da Criança e do Adolescente em Ribeirão Preto: uma contribuição ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, no processo de definição de diretrizes para a formulação de políticas públicas destinadas à infância e a adolescência. USP FFCLRP/LEPINJE, 2012.

CORREA, B.C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. *Jornal de Políticas Educacionais*. Nº 9/ Janeiro-Junho de 2011. p. 20–29

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LEONTIEV, A. N. Os princípios Psicológicos da brincadeira Pré-escolar. In VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*; tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone, 2006. p. 119-142.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M.R. O conteúdo e a Estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: O Papel do Jogo. In MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber livro, 2010. Cap. 5, p. 111-134.

RIBEIRÃO PRETO, Secretaria Municipal da Educação. *Parâmetros Curriculares da Educação Infantil de Ribeirão Preto (versão Preliminar)*. 2010.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F.S.F.; MORETTI, V.D. Sobre o processo de humanização. In MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber livro, 2010. Cap. 1, p. 13- 44.