

**JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: PERCEPÇÃO  
DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GAMES AND PLAY ACTIVITIES IN MATHEMATICS TEACHING:  
PERCEPTIONS OF TEACHERS FROM THE EARLY YEARS OF  
ELEMENTARY EDUCATION**

**Berenilda de Oliveira Custodio Bastos**

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Ensino Superior de  
Linhares

E-mail: [berenildaoliver@gmail.com](mailto:berenildaoliver@gmail.com)

**Andréa Scopel Piol**

Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Ensino Superior de  
Linhares

E-mail: [andrea.scopel.piol@gmail.com](mailto:andrea.scopel.piol@gmail.com)

**Luciane Martins de Oliveira Matos**

Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Ensino Superior de  
Linhares

Doutora em Educação, Universidade Estácio de Sá - RJ

E-mail: [lucianemartins.matos@gmail.com](mailto:lucianemartins.matos@gmail.com)

Recebido: 20/06/2025 – Aceito: 27/06/2025

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é analisar como as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental utilizam jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância da ludicidade. O interesse do estudo partiu da seguinte problemática: como o uso de jogos e brincadeiras no ensino da matemática pode potencializar a aprendizagem de crianças? Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pesquisa de campo, de caráter exploratório, realizada por meio de questionário estruturado com professoras de uma escola pública de Linhares-ES. Para a coleta de dados, utilizou-se a plataforma *Google Forms* e o aplicativo *Whatsapp*. A análise das narrativas sustentou-se por meio da Análise de Conteúdos (Bardin, 2016). Os resultados apontam que os jogos e as

brincadeiras contribuem de modo significativo para o processo de ensino e aprendizagem da matemática, estimulando o raciocínio lógico- matemático e favorecendo a participação ativa dos estudantes, e promovendo uma construção de conhecimentos.

**Palavras-Chave:** Jogos e Brincadeiras; Matemática; Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

The objective of this article is to analyze how elementary school teachers use games and play activities in the teaching and learning process, highlighting the importance of playfulness. The study was motivated by the following research question: how can the use of games and play in mathematics teaching enhance children's learning? Methodologically, this is a qualitative, exploratory field research, conducted through a structured questionnaire applied to teachers at a public school in Linhares, Espírito Santo, Brazil. Data collection was carried out using the Google Forms platform and the WhatsApp application. The analysis of the narratives was based on Content Analysis (Bardin, 2016). The results indicate that games and play activities significantly contribute to the mathematics teaching and learning process, stimulating logical-mathematical reasoning, encouraging students' active participation, and promoting knowledge construction.

**Keywords:** Games and Play Activities, Mathematics, Elementary Education

## **1 INTRODUÇÃO**

A matemática é um campo de conhecimento entrelaçado às diversas situações da vida cotidiana, sendo necessária para a formação dos estudantes da educação básica. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem da matemática perspectivam práticas de natureza criativa que potencializa a vida das crianças, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, em que as experiências lúdicas assumem um papel fundamental nas práticas curriculares de docentes das escolas públicas.

Contudo, as propostas curriculares atuais apontam o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, como é aposta hegemônica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p.7). Com base nesse princípio, está fundamentada no ensino de conteúdos universais, em objetivos construídos hierarquicamente.

Na área da matemática, a BNCC (Brasil, 2017) destaca as competências como o uso e a compreensão de números, realização de operações, reconhecimento de formas geométricas, uso de unidades de medida, interpretação de dados e desenvolvimento do raciocínio lógico. Tais habilidades visam preparar os estudantes para aplicar esses conhecimentos em situações cotidianas.

No entanto, uma política nacional que regula a vida dos estudantes, opera na padronização do ensino garantido em competências e habilidades para todos os estudantes, hegemonizando uma concepção particular em virtude de sua universalização: referência para a formulação dos currículos da educação básica. O que nos cabe pensar e questionar: O currículo de matemática pensado para as crianças não regula o campo de ação pedagógica das docências? Não seria uma perspectiva que se distanciaria a criança da experiência? Ora, que experiências podem afirmar uma imagem de criança competente? Que competências as crianças têm?

Vivemos uma situação de “degradação da escola”, que ganha força diante da captura capitalista que abarca no exercício dos mecanismos de controle, no discurso neoliberal, que avança nas reformas educacionais brasileiras, como a ideia de uma escola voltada para a aquisição de habilidades e competências (BNCC, 2017) para as crianças, como também é o caso do atual cenário do Novo Ensino Médio, que impacta de forma negativa.

Todavia, em meio a esses desgastes, em meio aos estratos e agenciamentos, vemos potências que reafirmam a vida que pulsa inventivamente dentro das

escolas públicas em meio aos fluxos, às forças, às aprendizagens que travessam o instituído nos movimentos insurgentes. Afirmamos, pois, que nas escolas nem tudo está controlado, capturado; há agenciamentos coletivos, práticas inventivas nos cotidianos escolares impossíveis de prever. “O bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra, e que compõe com elas uma potência de viver, abrindo sempre novas ‘possibilidades’-” (Deleuze, 2007, p. 173). Professores e professoras tentam resistir por meio de uma educação que produz relações tecidas nas redes educacionais cotidianas, nas criações coletivas em “comunalidade expansiva” (Carvalho, 2009). Desse modo, apostamos, em experiências escolares que potencializam a vida das crianças, as possibilidades de pensamento, de experiência, da alegria, dos desejos, de invenções, da potência da vida.

### **1.1 OBJETIVOS**

Nessa perspectiva, os jogos e as brincadeiras possibilitam práticas pedagógicas e metodológicas relevantes para o ensino da matemática, que vão além da exposição de conteúdo. Tal compreensão reforça a necessidade de adotar metodologias variadas, flexíveis e inovadoras, distantes dos modelos tradicionais. Assim, esses artefatos pedagógicos nas práticas de ensino, especialmente no ensino da matemática, têm o potencial de despertar o interesse dos estudantes, tornando as aulas mais interativas e significativas.

É nesse contexto que esta pesquisa se propõe investigar as práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, busca-se responder à seguinte questão: Como os jogos e as brincadeiras podem potencializar a aprendizagem das crianças no ensino da matemática?

Partindo desse pressuposto, investigamos as práticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no que se refere às metodologias lúdicas de ensino, especialmente, os jogos e as brincadeiras no ensino da matemática, e o que elas dizem a respeito desses artefatos pedagógicos nas aprendizagens das crianças. Pesquisar essa temática pode proporcionar aos/às professores/as da

educação básica pensamentos que propiciem metodologias diferenciadas de ensino, e a escola pode criar estratégias que promovam o desenvolvimento de conhecimentos que estimulem o raciocínio lógico-matemático dos estudantes de modos diferenciais.

## **2. JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental requer olhar atento para as práticas lúdicas como meio de aprendizagem que potencializam os saberes das crianças. Monteiro (2023) aponta que os processos lúdicos de ensino e de aprendizagem valorizam o potencial das crianças a partir de propostas pedagógicas interativas e inclusivas, o que não devem ser vistos apenas como momentos recreativos, mas como artefatos que contribuem para os conhecimentos matemáticos.

Os jogos são destacados como importantes artefatos pedagógicos no letramento matemático a partir da criação, da interação entre os estudantes. Ao propor modos lúdicos no ensino da matemática, a escola possibilita que as crianças construam suas experiências sobre o objeto de conhecimento provocando deslocamentos nos modos de ser e fazer majoritários que buscam enquadrar as experiências dos sujeitos. Rizzo (1996) enfatiza esta convicção ao afirmar

“[...] que matemática é a ciência, o conhecimento, que se ocupa das relações de grandeza, que por si também, na sua essência, são conceitos abstratos, me faz acreditar que matemática seja um conhecimento que tenha que ser construído pelo próprio indivíduo, através do crescimento, construção e acomodação de seus esquemas de raciocínio, resultantes de experiências de sua mente, quando em tentativas de resolver desafios de ordem lógico-matemática. (p.19).

As crianças brincam, aprendem, fantasiam, desejam, observam experimentam, questionam, constrói sentidos no mundo em que vivem. Assim, a criança necessita estabelecer conexão entre os objetos de conhecimentos e culturais do mundo em que a cerca com outros homens. Leontiev (2004) explica que esta interação de forma mais desenvolvida, ou seja, dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, ocorre mediatizada pela educação.

Este pensamento remete-nos a afirmar que as experiências de aprendizagens, em destaque da educação matemática, vêm sendo construída de distintas formas antes do contato com a escola. Os estudos de Jelinek (2005, p. 74) apontam que “as crianças, até seus oito anos, constroem seus esquemas de raciocínio, atitudes, hábitos e valores que lhe acompanharão pelo resto de sua escolaridade”. Ao professor, cabe promover atividade educativa de pensamento matemático conectado às situações problemas na vida cotidiana de forma ativa, criativa, lúdica e prazerosa preparando o estudante a superar desafios na trajetória estudantil e da vida social.

De que forma o ensino de matemática pode tornar-se prazeroso? As atividades lúdicas por meio de jogos e brincadeiras assumem papel importante no ensino de matemática, na medida que podem romper com processos de ensino e de aprendizagem de lógica alineada às singularidades da criança e de práticas pedagógicas de cunho tradicionais. Para esclarecer as características semânticas de jogos e brincadeiras, Mezzomo (2003, p.53) elucida que o lúdico é uma categoria abrangente que integra as atividades de características inerentes de jogo, brinquedo e brincadeira. “O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo”. Verifica-se que os conceitos são distintos, porém o lúdico está incorporado nas manifestações dos três como dimensão intrínseca da experiência.

Para Kishimoto (2011), os jogos são recursos pedagógicos importantes para as aprendizagens das crianças, pois estão em processo de exploração e experimentação. Ao realizarem atividades como quebra-cabeças matemáticos, jogos de tabuleiro e desafios em grupo, os estudantes têm a oportunidade de aplicar conceitos matemáticos em várias situações. Desse modo, os jogos fazem do ambiente escolar um espaço de aprendizagem atraente e interativa, onde os estudantes se envolvem diretamente com o conteúdo, praticando conhecimentos matemáticos desde operações básicas, como adição e subtração, até conceitos mais avançados, como geometria e estatística.

Os jogos de tabuleiro ajudam as crianças a desenvolverem a contagem, o pensamento matemático, os desafios de adição e subtração, a noção de probabilidades, estimulando a colaboração e a socialização em experimentações práticas que podem propiciar uma aprendizagem diferenciada. Atividades como dinâmicas em grupo e até mesmo brincadeiras ao ar livre podem ser trabalhadas no ensino da matemática.

O trabalho coletivo entre as crianças promove relações interpessoais, como a comunicação e o respeito pelas opiniões dos outros. Ao tornar o aprendizado mais dinâmico, envolvente e interativo, os jogos ajudam a superar a resistência que muitos estudantes têm em relação à matemática. Além disso, eles podem proporcionar aos estudantes desafios matemáticos que contribuem para as situações vivenciadas no cotidiano da vida. Ao incorporar jogos na construção do ensino e da aprendizagem matemática, os professores criam um ambiente de aprendizagem estimulante e divertido, em que as crianças são incentivadas a explorar e o brincar, ao mesmo tempo.

Kishimoto (1999) reforça que o brincar é uma atividade fundamental na infância, pois permite à criança se expressar, criar, experimentar e interagir com o mundo ao seu redor. Assim, o jogo articula a aprendizagem, o prazer com o conhecimento. As brincadeiras são consideradas experiências oriundas das relações que as crianças estabelecem com os saberes construídos na vida social, no contexto de diferentes culturas e saberes em que as crianças vivenciam em diferentes linguagens.

As brincadeiras não apenas facilitam a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também desenvolvem o pensamento, a colaboração e a inventividade das crianças. Trabalhar em equipe para resolver problemas matemáticos durante uma atividade lúdica desenvolve a comunicação e a empatia. Os alunos aprendem a ouvir as ideias dos colegas, a respeitar diferentes opiniões e a colaborar na busca de soluções. Essa interação social é importante para criar um ambiente colaborativo em sala de aula. Além disso, os professores, ao observarem os estudantes durante as atividades lúdicas, podem

identificar quais conceitos, procedimentos e atitudes foram compreendidos e quais ainda precisam ser desenvolvidos e apropriados pelo estudante.

Assim, Kishimoto (1999) aponta que, se as crianças não tiverem liberdade para se expressar e usar a criatividade, dificilmente poderão desenvolver sua autonomia e personalidade própria, pois estarão presas às regras e exceções que limitam sua capacidade de criar.

Brincar é envolvente, interessante e traz alegria. É envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação no qual suas atividades trazem aprendizagens e, ao mesmo tempo, alegria. Assim, os jogos e as brincadeiras no ensino de matemática podem integrar a prática educativa de modo a produzir sentidos e significados que despertam a diversão, o prazer e a alegria de forma simbólica no sujeito aprendente.

## **2.1 JOGOS E BRINCADEIRAS COMO METODOLOGIA DE ENSINO NA MATEMÁTICA**

Planejar e pensar sobre o que ensinar, porque ensinará e com quais metodologias e recursos utilizará andam juntos na atividade docente. A prática pedagógica ganha contornos de intencionalidade ética, estética e política ao definir o que fará e com que propósito. Nessa perspectiva, a metodologia de ensino adotada é concebida como ato consciente de mudança de uma realidade situada, orientado por objetivos formativos amplos e contextualizados às experiências de aprendizagens dos estudantes.

Motta (2002) corrobora com nesta perspectiva ao enfatizar o uso dos jogos como uma questão de ética, “[...] pois como o jogo é instrumento de poder sobre a realidade, é importante saber com que ética se usa tal recurso” (p. 19). Implica dizer que os jogos como metodologia didática pode transitar como controle ou emancipação. O jogo como forma de manipulação e controle viola a essência da natureza de suas características ludo-pedagógicas e como experiência social e cultural inerente à vida cotidiana da criança, “Um corpo dócil é aquele que pode

ser sujeito, utilizado, transformado e melhorado”, explica Foucault, (1975/1987, p. 136).

À luz foucautiana a intencionalidade e funcionalidade dos jogos e de brincadeiras podem operar enquanto metodologia de disciplinamento dos corpos e das condutas, como por exemplo: à medida que avançam níveis e obedecem às regras rígidas de um jogo de cálculo mental, os estudantes podem ser pontuados e excluídos. Trata-se de uma aparência lúdica, pois o sucesso passa a ser controlado e regulado por um sistema de vigilância rígido que se falharem são excluídos. O sucesso é vinculado à obediência às regras e ao tempo estabelecido para avançar os níveis cognitivos.

Fogaça et al. (2024, p. 1) alinha-se a descaracterização do ato político, ético e estético da metodologia, em tela, ao afirmar que “os jogos utilizados na educação matemática têm funcionado como ferramentas para a constituição de sujeitos alinhados às premissas neoliberais e imersos nas suas demandas”. Os autores advertem sobre a apropriação do lúdico à serviço do capitalismo neoliberal que buscam normatizar comportamentos e adaptação ao desempenho.

Esta premissa educacional, fortalecida pela BNCC (Brasil, 2017), pauta-se por desenvolver competências e habilidades dos futuros trabalhadores, déspotas de si mesmo, ao conferir a responsabilização pelo sucesso na vida escolar e no contexto das relações laborais. A atuação dos sujeitos deve ser capaz de enfrentar riscos e desafios do cenário neoliberal, desvinculada das contradições socioeconômicas e políticas. Implica dizer que não se questiona o sistema, mas desprecia-se, adapta-se e normaliza como regra universal. Nessa funcionalidade o jogo pode operar onde o “somente os que avançam são vencedores”.

Rizzo (1996) contrapõe a estas concepções metodológicas do jogo como vetor de disciplinamento e normatização comportamental (Foucault, 1975/1987; Fogaça et al., 2024) e salienta sua importância no desenvolvimento das inteligências socioemocionais e das relações construídas entre os estudantes como, por exemplo, na construção das regras. Afirma que a atividade deve

configura-se como promotora do desenvolvimento da autoconfiança e do autocontrole diante dos desafios.

A construção dos conceitos, pretendida pelos jogos, não poderá ser atingida com algumas jogadas apenas. É necessário que os jogos sejam realizados inúmeras vezes cada um, procurando oferecer uma adequada variedade de abordagens, através de jogos diferentes e, sobretudo, é indispensável que eles se integrem às atividades curriculares como experiências rotineiras de classe e não como atividade-prêmio [...], (Rizzo, 1996, p.53).

Assim, depreende-se que os jogos e brincadeiras devem ser concebidos como práticas metodológicas que promovam a autonomia por meio dos desafios mobilizados pela curiosidade e pelo interesse do estudante. Reforça, aqui, o respeito à individualidade em sintonia com desenvolvimento do pensamento matemático, rompendo a lógica excludente e promotora de responsabilização pelo insucesso.

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho consiste em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, realizada com 05 (cinco) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Linhares. A escolha dos participantes ocorreu de forma intencional considerando o tempo de experiência no nível de ensino evidenciado na pesquisa. A pesquisa qualitativa objetiva compreender as narrativas e interpretar de forma situada a partir das percepções e experiências dos participantes, consoante ao que elucida Minayo (2001).

A coleta de dados busca explorar o uso de jogos e brincadeiras nas aprendizagens de crianças no ensino da matemática. Para tanto, a pesquisa foi realizada por meio de um questionário estruturado respondido na plataforma *Google Forms* e do aplicativo *Whatsapp* respeitando a acessibilidade proporcionada via tecnologias digitais (Gaskell (2002).

A participação e exposição dos dados coletados foram garantidos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A aplicação do questionário ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2024, com intuito de verificar as percepções das docentes acerca do uso metodológico de jogos e brincadeiras no ensino de matemática. Para analisar os dados utilizou-se a Análise de conteúdo (Bardin, 2016), consoante as etapas estabelecidas: descrição analítica, categorização e inferências.

#### **4. O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE OS JOGOS E BRINCADEIRAS?**

A análise das percepções das professoras busca compreender a partir das vivências e experiências de práticas pedagógicas utilizando a ludicidade por meio de jogos e brincadeiras. As categorias traduzem evidências demonstradas da importância do uso da metodologia enquanto mediação e intervenção do ensino e da aprendizagem de matemática.

##### **4.1 Jogos e brincadeiras como metodologia de ensino e de aprendizagem**

A primeira questão remete sobre a importância do uso de jogos e brincadeiras no ensino da matemática: Você considera importante o uso de jogos e brincadeiras no ensino da matemática?

**Professora 01:** *Sim, pois exercita a memória e a psicomotricidade.*

**Professora 02:** *Sim, pois facilita a compreensão dos alunos.*

**Professora 03:** *Sim, com os jogos e as brincadeiras aprendemos brincando. São ferramentas que as crianças gostam, pois não fica uma coisa maçante em sala de aula.*

**Professora 04:** *Sim, eles aprendem com entusiasmo, alegria e diversão.*

**Professora 05:** *Sim. As práticas lúdicas envolvem mais as crianças nas aulas. E quando eu trabalho com jogos ou brincadeiras a aula fica mais interessante. As crianças aprendem melhor, se interessam mais.*

Percebemos que as professoras reconhecem a importância do uso de jogos e brincadeiras no ensino da matemática. São artefatos que, segundo suas experiências, contribuem para suas práticas pedagógicas se favorecem a aprendizagem dos conteúdos de modo mais interessante. Essa percepção está alinhada com os estudos de Kishimoto (2011), que defende que os jogos, ao integrarem o processo de ensino e aprendizagem, estimulam o pensamento

lógico, promovem a criatividade e aumentam o interesse dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.

Além disso, destacam que os jogos no ensino da matemática possibilitam a vivência concreta dos conceitos, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível, especialmente nos anos iniciais, nos quais a ludicidade é essencial para o engajamento dos estudantes.

#### **4.2 A intencionalidade na escolha dos artefatos lúdicos**

Pergunta-se as professoras que artefatos lúdicos (jogos, brincadeiras ou outros) costumam utilizar no ensino da matemática.

**Professora 01:** *Jogos de tabuleiro.*

**Professora 02:** *Jogos com dados, jogos que necessitam de raciocínio.*

**Professora 03:** *Usava muito ábaco, material dourado, palitos, nunca três, amarelinhas.*

**Professora 04:** *Caça-palavras, dama, xadrez, etc.*

**Professora 05:** *Jogos diversos.*

Evidencia-se que as professoras utilizam uma diversidade de jogos na prática pedagógica como jogos estruturados matemáticos (ábaco, material dourado e palitos) jogos de interação, de estratégias e raciocínio lógico e de movimento (como xadrez, dama, amarelinha e caça-palavras). Tal diversidade demonstra que as professoras incorporam em sua prática pedagógica, a ludicidade como promotora do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da elaboração de hipóteses e resolução de problemas, consoante ao enfatizado por Rizzo (1996).

Importa ressaltar a intencionalidade na escolha dos jogos e brincadeiras como espaço inventivo no cotidiano escolar. A diversidade dos artefatos, quando mediados de forma ética, estética e política, alinha-se ao desenvolvimento do prazer, da criatividade, das interações socioculturais e da imaginação, destaca Monteiro, (2023). No entanto, “[...] o jogo é instrumento de poder sobre a realidade, é importante saber com que ética se usa tal recurso” (Motta, 2002, p. 19). Assim, a intencionalidade lúdica deve romper com práticas de lógica do disciplinamento e de controle de corpos, elucidados por Fogaça et al., (2024) e

Foucault (1975/1987), privilegiando as subjetividades, a expressão, os sentidos e significados das aprendizagens e das interações.

### **4.3 Jogos e brincadeiras como potencializadores na aprendizagem do pensamento matemático**

Em relação aos resultados alcançados, pergunta-se: Que potencialidades o uso de jogos e brincadeiras propiciam na aprendizagem da matemática de crianças no ensino fundamental?

**Professora 01:** *Estimula o pensamento matemático.*

**Professora 02:** *Auxilia na construção de conhecimentos matemáticos na prática de ensino.*

**Professora 03:** *Os jogos e as brincadeiras proporcionam um aprendizado mais interativo e lúdico.*

**Professora 04:** *As crianças aprendem e se relacionam de uma forma mais ativa.*

**Professora 05:** *Aprendem a partir de manipulação de materiais concretos.*

As respostas evidenciam que os jogos e as brincadeiras proporcionam situações concretas de aprendizagem ativa, estimulando o pensamento de conceitos e a aplicação dos objetos de conhecimentos matemáticos (Kishimoto, 2011). As atividades lúdicas intencionalmente situadas, como destacado, estimulam a aprendizagem e a interação dos estudantes de forma mais ativa enfatizado em Jelinek (2005). Nos anos iniciais devem favorecer a continuidade de um ambiente lúdico capaz de potencializar o desenvolvimento de valores e atitudes de empatia, respeito e colaboração.

### **4.4 Desafios no cotidiano escolar e a prática docente**

Nessa perspectiva, questionamos às professoras: Que desafio você encontra no ensino da matemática?

**Professora 01:** *Muitos alunos não sabem as operações básicas de matemática.*

**Professora 02:** *A grande gama de conteúdo. (Discutir isso, a base traz só um amontoado de conteúdos e desconsidera as experiências das crianças).*

**Professora 03:** *Falta de interesse mesmo.*

**Professora 04:** *A falta de material para esse método de aprendizado e compreensão dos pais.*

**Professora 05:** *A organização da turma para o ensino da matemática, pois são muitas crianças e, às vezes, fica difícil o trabalho e atenção individual na hora de intervir.*

Monteiro (2023) pontua que o papel do professor mediatizar o desenvolvimento humano e, mesmo diante das dificuldades estruturais e pedagógicas, é importante buscar metodologias que superem as desigualdades, valorizem e incluam a diversidade. Para isso, é preciso reconhecer os desafios reais enfrentados no cotidiano escolar e criar estratégias que contribuam com práticas inclusivas e equitativas.

Percebe-se, nas respostas das professoras que sentem dificuldades no ensino da matemática, apontando que estas vão desde a aplicação de operações básicas até conteúdos mais complexos. Algumas situações se tornam difíceis devido à ausência de materiais didáticos adequados e diversificados para subsidiar o planejamento e a prática docente; à falta de interesse ou dificuldade dos estudantes; ao número elevado de crianças por turma, o que compromete um acompanhamento mais individualizado; além da extensa carga de conteúdos exigidos, que dificulta o aprofundamento necessário para a aprendizagem. Como argumentado, a BNCC hegemoniza uma concepção particular em virtude de sua universalização - uma lógica neoliberal de responsabilização individual e homogeneização curricular (Fogaça et al., 2024). Soma-se a isso, que embora a metodologia jogos e brincadeiras seja reconhecido e valorizado, há insuficiência de materiais didáticos e questões estruturais que atravessam a prática docente.

Frente a essas colocações das professoras, o que essas problemáticas podem ocasionar nos processos de ensino e aprendizagem da matemática? Como promover atividades lúdicas de outros modos? O que a docência pode fazer para potencializar as aprendizagens e o interesse das crianças?

Nessa perspectiva, as professoras evidenciam como os jogos são desenvolvidos nas aprendizagens das crianças.

**Professora 01:** *Cada um com um jogo específico.*

**Professora 02:** *Transformo o jogo em vários níveis.*

**Professora 03:** *Bem dinâmico.*

**Professora 04:** *De acordo com a necessidade do aluno.*

**Professora 05:** *De acordo com as dificuldades e compreensão de cada um.*

As respostas demonstram que o trabalho com os jogos são dinâmicos e atendem a especificidade da criança, de acordo com a compreensão, dificuldade ou necessidade de cada estudante, transformando os jogos em “vários níveis de aprendizagens”, como pontua a maioria das narrativas, a fim de garantir a aprendizagem de cada criança.

Apreende-se, que o ensino da matemática envolve o experimentar de práticas pedagógicas diversificadas para o desenvolvimento do pensamento matemático das crianças. Monteiro (2023) salienta o lúdico como prática inclusiva, à medida que considera os níveis de dificuldades e capacidades, bem como os conhecimentos que o estudante sabe e o que ainda não sabe.

#### **4.5 Do lúdico como aprendizagem ativa à tensionamentos pedagógicos e culturais**

Ao perguntarmos sobre os desafios que elas enfrentam ao implementar jogos em suas aulas, obtivemos estas narrativas:

**Professora 01:** *É também uma estratégia de propiciar a interação entre os alunos.*

**Professora 02:** *Falta de conhecimento e força de vontade.*

**Professora 03:** *Interação e atenção.*

**Professora 04:** *Muitos pais não concordam com esse método de ensino.*

**Professora 05:** *A grande quantidade de crianças na turma.*

No que diz respeito aos desafios em sala de aula, as professoras relatam que utilizam os jogos para promover a interação e atenção entre as crianças, o que se evidencia como um fator positivo. Por outro lado, a “falta de conhecimento e a força de vontade”, pode configurar de forma subjetiva falta de motivação diante da realidade estrutural e insegurança no uso da metodologia. Motta

(2002) adverte que a potência dos jogos remete ao saber fazer, sob o risco alijar a metodologia à uma prática improvisada e meramente de lazer.

Ora, se as crianças estão “sem força de vontade ou conhecimento”, como relata a professora, não seriam os jogos, as atividades lúdicas, “facilitadoras” de interesse, prazer, entusiasmo, alegria, aprendizagens? A crítica das famílias em relação ao lúdico no processo de ensino de aprendizagem remete ao efeito da hierarquização de práticas tradicionais atravessado por currículo normativo, prescritivo e produtivista, como denuncia Fogaça et al. (2024).

Como você integra os jogos e as brincadeiras no currículo escolar?

**Professora 01:** *Uma vez por mês.*

**Professora 02:** *Busco alinhar de acordo com o currículo.*

**Professora 03:** *Adaptações.*

**Professora 04:** *Uma vez por semana. Preparo uma aula de acordo com as necessidades que vão surgindo. Através do planejamento da aula quando tenho que introduzir um conteúdo novo.*

**Professora 05:** *Através do planejamento da aula quando tenho que introduzir um conteúdo novo.*

É perceptível, a partir das respostas, que a integração dos jogos e das brincadeiras está inserida nas práticas educativas de forma condicionada, ajustada e regular o que pode comprometer a sua potencialidade de intervir na aprendizagem da matemática. Isso pode ser compreendido como o excesso de conteúdos curriculares, como relatado anteriormente, como também a necessidade de formação continuada acerca de concepções teórico-metodológica de jogos e brincadeiras no planejamento institucional e da sala de aula. Professoras fazem adaptações conforme os conteúdos, assim, esses recursos são inseridos na introdução de conteúdos novos, tornando-os mais envolventes. A integração de jogos e brincadeiras pretende, também, atender às especificidades dos alunos, contribuindo para uma abordagem mais inclusiva.

#### **4.6 Os jogos como intervenção transformadora**

Como os jogos e as brincadeiras ajudam os estudantes a superar desafios e dificuldades de aprendizagens? Que experiências vocês poderiam relatar?

**Professora 01** *Sim. Alguns alunos compreenderam as operações.*

**Professora 02:** *Sim. Meus alunos tinham muita dificuldade em compreender o QVL (quadro de valor posicional): unidade, dezena e centena. Usei a técnica que aprendi no curso com dados, palitinhos e eles compreenderam.*

**Professora 03:** *Sim.*

**Professora 04:** *Sim, teve um aluno que só desenvolveu o aprendizado quando comecei a trabalhar atividades lúdicas com jogos, ele se tornou um aluno mais participativo até mesmo com os colegas de sala.*

**Professora 05:** *Através do planejamento de aula quando tenho que introduzir um conteúdo novo.*

As experiências relatadas mostram que o uso de jogos e brincadeiras tem impacto direto na superação de dificuldades. Ao trabalhar conceitos de forma lúdica, como no caso do QVL citado, os estudantes conseguem compreender conteúdos que antes pareciam complexos. Este exemplo evidencia o jogo como intervenção concreta de uma dada realidade conectada à ludicidade e a materialidade da prática educativa.

Essa prática é sustentada por Kishimoto (2011) ao afirmar que os jogos favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da autonomia, contribuindo para a compreensão de conceitos abstratos por meio de experiências concretas, notoriamente, da educação fundamental anos iniciais. Assim, a apropriação do conhecimento científico e historicamente sistematizado é mediatizado por meio dos jogos como uma das metodologias potencializadoras de intervenção educativa no processo de ensino e de aprendizagem.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa possibilitou evidenciar o processo de ensino e aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras no ensino da matemática dos anos iniciais da educação fundamental. À luz das percepções das professoras evidenciou-se sentidos e significados da ludicidade e seus artefatos na prática educativa. As análises demonstram que jogos e brincadeiras são reconhecidos e valorizados pelas professoras como uma metodologia qualificada na promoção de um espaço colaborativo, interativo, motivador e prazeroso do ensinar e do aprender.

No entanto, a inclusão desta metodologia no planejamento se materializa de forma inconsistente motivadas por limites estruturais como ausência de recursos materiais e a resistência sociocultural acerca da ludicidade no cotidiano escolar. Tais limitações podem ser configuradas por matizes distintas como o desconhecimento ou a insegurança reduzindo a metodologia ao mero entretenimento. Além disso, o excesso de conteúdos em face às dificuldades e diversidades dos estudantes.

Ressalta-se que o modo operante de responsabilização individual pelo desempenho competente, prescritos na BNCC (2017), homogeniza e normatiza uma realidade universal na sociedade; ou seja, os estudantes, futuros trabalhadores, são responsabilizados pelo seu sucesso e seu fracasso escolar. Esta lógica ignora as contradições estruturais de ordem social, econômica e política vividas pelos indivíduos.

Nessa intenção, a ludicidade pode corresponder à incentivos de premiações de talentos e a exclusão dos que não avançam da mesma forma e ou no mesmo tempo. A intencionalidade ética, estética e política da prática docente deve atravessar todas as etapas da atividade, em vista dos objetivos formativos e vislumbrar regras e disciplinamentos que desconfiguram o jogar e o brincar no cotidiano escolar.

Contudo, ampliar políticas de formação de continuidade pode assegurar o uso teórico-metodológico de jogos e brincadeiras no contexto escolar, bem como mitigar a resistência social e cultural da comunidade externa; garantir recursos materiais é imprescindível para o desenvolvimento de práticas diversificadas e inclusivas. A participação ativa dos estudantes pressupõe a valorização da infância e das experiências que a criança traz consigo.

As narrativas e experiências das professoras são demonstrações do ato de resistência, da criação e dos currículos inventivos nos cotidianos da escola pública brasileira. Esse movimento é a docência que transgridem contradições, reinventa e transforma uma realidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar**. Ministério da educação. Brasília, abr. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 05 out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARVALHO, Suely Rolnik. **Cartografia sentimental**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2007.

FOGAÇA, Karen et al. O jogo como dispositivo de subjetivação na educação matemática. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

JELINEK, Janete. **A matemática no contexto da educação infantil**. Revista Educação Matemática em Foco, v. 5, n. 8, p. 70–77, 2005.

LEONTIEV, Aleksei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MEZZOMO, Ligia M. dos S. **Aprender brincando: o jogo do conhecimento**. Porto Alegre: PUCRS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. A concepção de jogos para a Base Nacional Comum Curricular: considerações a partir da teoria histórico-cultural. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, v. 23, n. 6, p. 123–139, jan./dez. 2023.

MOTTA, Valéria Amorim Arantes. **Jogo e ética**. In: Kishimoto, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17–25.

RIZZO, Lino de Macedo. **O jogo e o desenvolvimento infantil**. In: Kishimoto, T. M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1996. p. 15–60.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogos infantis**: jogos, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O jogo e a Educação Infantil**: jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.