



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O DOMINÓ: UM JOGO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Mayara Maria Moreira Alves

Brasília

2018

Mayara Maria Moreira Alves

O DOMINÓ: UM JOGO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do diploma de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação do Professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá.

Brasília

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

Trabalho Final de Curso de autoria de Mayara Maria Moreira Alves, intitulado “DOMINÓ: UM JOGO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?”, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade de Brasília, à Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá – Orientador
Faculdade de Educação – UnB

Prof^a. Dr^a. Maria Emília Gonzaga de Souza – Membro
Faculdade de Educação – UnB

Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda Farah Cavaton – Membro
Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha – Suplente
Faculdade de Educação – UnB

Brasília, 5 de julho de 2018.

Dedico esse trabalho a Deus, que está comigo em todas as situações me iluminando. Aos meus pais e minha irmã, que sempre me apoiaram, ajudaram e torceram pelo meu sucesso profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir tantas realizações, dentre elas, esta que é estar me formando pela Universidade de Brasília.

Agradeço ao meu orientador, professor Antônio Villar Marques de Sá, que esteve sempre disposto a me orientar com muita qualidade, pelos conhecimentos e experiências compartilhadas.

Agradeço a todos os meus professores e colegas de graduação, que participaram da minha formação acadêmica dentro desse curso que é tão importante para a sociedade. Em especial, a minha amiga Camila, que esteve comigo durante toda essa caminhada.

A minha amiga Paulla, pelo apoio, alegrias e sonhos compartilhados.

Ao amigo Hugo (in memoriam) que deixou minha vida mais leve com sua amizade. Saudades, amigo.

Agradeço também a todos que colaboraram de maneira direta e indireta para minha formação acadêmica como pedagoga.

Aos membros que participaram da banca examinadora, professores Paulo Sérgio de Andrade Bareicha, Maria Fernanda Farah Cavaton e Maria Emília Gonzaga de Souza, que muito gentilmente avaliaram este trabalho.

E por fim, aos meus pais e minha irmã, que me subsidiaram tudo, durante esses quatro anos, para que eu pudesse realizar este sonho, que foi estudar na Universidade de Brasília.

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho foi analisar a utilização do dominó na Educação Infantil. Para isso, foi realizado um levantamento teórico que, primeiramente, buscou discutir os jogos e as brincadeiras na educação. Em seguida, a pesquisa foi especificamente sobre o jogo de dominó. A fim de compor o referencial teórico foi utilizada a contribuição de autores tais como Kamii e Devries; Kishimoto; Lopes; Macedo, Petty e Passos; Vigotski. Por fim, foi observado na prática se o dominó pode ser um meio de aprendizagem na educação infantil. Constatou-se que é um jogo interessante para essa etapa, por sua ludicidade, versatilidade e diversão. As crianças, durante as intervenções, mantiveram-se interessadas. Observaram-se mudanças significativas no manejo do jogo ao longo das atividades, os alunos, em sua maioria, internalizaram as regras do jogo.

Palavras-chave: dominó, jogos, aprendizagem lúdica, Educação Infantil.

ABSTRACT

The main objective of this paper was to analyze the domino game in the child education. Thereunto, it was realized a theoretical survey that, firstly, sought to discuss the between game and play of education. Then, the search was specifically about the domino game. In order to compose the theoretical, it was utilised the contribution of authors like Kamii and Devries; Kishimoto; Lopes; Macedo, Petty and Passos; Vigotski. Lastly, it was observed in practice whether domino may be a means of learning in early childhood education. It was found that this game can be very interesting for this stage, because of its playfulness, versatility and fun. During the speeches, the children remained interested. Significant changes were observed throughout the activities, the students, for the most part, internalized the rules of the game.

Key-words: domino, games, ludic learning, child education.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	9
APRESENTAÇÃO.....	10
MEMORIAL EDUCATIVO	11
INTRODUÇÃO.....	14
1 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
1.1 Contribuições de Vigotski	16
1.2 Jogo x brincadeira x brinquedo.....	20
1.3 O jogo como recurso de aprendizagem.....	22
1.4 O papel do professor	25
2 O DOMÍNIO.....	28
3 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	32
3.1 Caracterização da escola	33
3.2 Descrição da turma	34
3.3 Perfil da professora	35
4 RELATO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	36
4.1 O primeiro encontro – 23/05/2018.....	36
4.2 O segundo encontro – 24/05/2018	36
4.3 O terceiro encontro – 04/06/2018	37
4.4 O quarto encontro – 06/06/2018	38
4.5 O quinto encontro – 11/06/2018	40
4.6 O sexto encontro – 13/06/2018.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
PESPECTIVAS PROFISSIONAIS	44
REFERÊNCIAS	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Crianças jogando o dominó ampliado pela primeira vez.....	37
Figura 2: Crianças jogando o dominó em tamanho real em suas mesas.....	38
Figura 3: Crianças contando quantas bolinhas precisavam.....	39
Figura 4: Alunos cortando e colando as bolinhas do jogo produzido por eles.....	40
Figura 5: As crianças jogando e o resultado final do dominó produzido por elas.....	41
Figura 6: Votação das cores a serem usadas.....	42
Figura 7: Crianças pintando a última atividade.....	42

APRESENTAÇÃO

O jogo, se bem utilizado na educação, é uma excelente ferramenta de aprendizado pois a partir dele a criança pode elaborar sua forma de estar no mundo, vivenciar o lúdico e desenvolver sua potência de criação. Essa experiência pode proporcionar aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, na Educação Infantil, o jogo se torna um recurso muito utilizado por educadores, para se trabalhar diversas questões e temáticas com os alunos, já que se trata de uma ferramenta lúdica, que estimula o desenvolvimento cognitivo, lógico, aritmético e criativo das crianças.

Este trabalho é composto por quatro momentos. O Memorial Educativo da autora dá início ao trabalho, no qual é relatada sua trajetória acadêmica e como ela se interessou pela temática dos jogos e brincadeiras na educação infantil, em especial, do dominó.

No segundo momento, encontra-se o embasamento teórico acerca dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Depois, o foco é a respeito do jogo do dominó e de como ele pode ser um recurso de ensino.

No terceiro momento, a autora dá início ao relato e às análises da pesquisa realizada com crianças de 5 anos, em uma turma de 2º período da pré-escola, de uma escola de Educação Infantil do Distrito Federal, a fim de estabelecer uma relação entre teoria e prática, contribuindo para o seu enriquecimento. Para isso, foi feita uma breve descrição da escola, da turma e da professora regente, para contextualizar essa pesquisa.

Por fim, finalizando o trabalho, a autora apresenta algumas de suas perspectivas profissionais, após a conclusão do curso de Pedagogia.

MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Mayara Maria Moreira Alves, tenho 21 anos e estou concluindo o curso de Graduação em Pedagogia. Moro em Planaltina/DF, com meu pai e minha mãe. Tenho uma irmã, que é mais velha do que eu, casada, professora e não mora mais com a gente. Meus pais não tiveram muitas oportunidades de estudo, conseguiram se formar apenas na educação básica.

Talvez por esse motivo, por quererem oferecer melhores oportunidades a mim e minha irmã, sempre apoiaram e incentivaram a nossa dedicação aos estudos. Da Educação Infantil à antiga 2ª série do Ensino Fundamental, estudei em escolas públicas. Desse período da minha vida, não guardo muitas lembranças. Posteriormente, por influência da minha tia Maria das Graças, fui matriculada em uma pequena escola particular da minha cidade, chamada “Centro Olímpico de Ensino”, lá permaneci da 3ª série até o 3º ano do Ensino Médio.

Quando fui matriculada, senti dificuldade, por exigirem conhecimentos que eu não havia tido contato nas outras escolas, porém, logo me adaptei e fui adorando aquele ambiente. Sempre gostei muito de ir para a escola, tinha amizades de muitos anos com os alunos e com toda a equipe escolar. Por ser uma escola pequena, onde todos se conheciam, o contato entre seus integrantes era caloroso. É algo que me encantava, a proximidade dos professores e da equipe escolar com os alunos. Eu chegava, e era recebida atenciosamente. Isso me fazia sentir bastante acolhida.

Em relação aos estudos, era uma aluna considerada mediana quanto às notas, tive dificuldade em matérias como Espanhol, Inglês, Português e Redação. No entanto, era bem comportada e dedicada, nunca fui de ficar em recuperação nas disciplinas. Dava o meu melhor nas matérias que gostava. Por incrível que pareça, a minha disciplina favorita era matemática. Talvez não seja uma surpresa tão grande, por o tema deste trabalho ter também um teor matemático. Sempre tive facilidade com essa disciplina, fazia todos os exercícios com presteza e ajudava meus amigos.

Como dito anteriormente, tive dificuldade quando entrei na escola e na quinta série. Foi quando as matérias se multiplicaram e havia vários professores, ao invés de apenas uma. Tudo era novidade, mas ao passar do tempo, também fui me adaptando.

No meio do terceiro ano do Ensino Médio, prestei o vestibular para pedagogia visando medir meus conhecimentos e adquirir experiência para anos seguintes. E quando vi: Caí de paraquedas na Faculdade de Educação! Foi um choque logo nos primeiros dias e vem sendo a cada semestre, a cada matéria, professor, texto e experiências. Vi-me em uma universidade

cheia de pessoas diferentes, opiniões diversas, modos de comportar e ver o mundo... Foi e até hoje é inquietante, tudo me faz questionar, pensar sobre minhas posições políticas, posições essas que estavam em mim consciente e inconscientemente, não tinha noção de quanto minha visão de mundo era limitada. De que vivia numa bolha onde não existiam diferenças e diferentes perspectivas de mundo. Quantas coisas novas apareceram depois da UnB, quantos conhecimentos.

Além dessa mudança brusca do meio em que eu estudava, me vi em um momento difícil, pelos meus amigos ainda estarem no Ensino Médio. E eu, imersa em outra realidade, adquirindo conhecimentos que eu jamais pensaria existirem, refletindo se estaria madura o suficiente para estar ali, questionando-me se pedagogia era mesmo para mim, pensando nas implicações dessa escolha, angustiada por não entender o novo formato de aula, a nova forma como os professores me mostravam o ensino e os conteúdos. No início, achava as aulas perda de tempo, desconexas, não entendia porque os professores não passavam matéria no quadro, o porque não tinha semana de prova. Agora, passados oito semestres, tive a resposta de muitos desses questionamentos, de outros, nem tanto.

A partir desta contextualização, posso dizer com toda certeza que minha educação básica não foi nada parecida com a que recebi na Universidade de Brasília. O que me era ensinado é diferente da percepção que adquiri dentro da FE. Quando entrei na UnB foi tudo muito diferente, tive boas experiências e também, como todo outro lado da moeda, más.

Com relação aos meus professores e disciplinas da graduação, a Ana Catarina Zema de Resende, professora de História da Educação e História da Educação Brasileira, marcou-me bastante. Ela me fez ter um pensamento diferente sobre a história, que o olhar para o passado reflete no hoje. Que a história pode se tornar um ponto de partida para o que eu quero ser e o que não, sobre levantar bandeiras que quero lutar e acreditar. Que ler é importante e não devíamos aceitar todo e qualquer discurso imposto sobre nós.

Os meus Projetos 3, que são obrigatórios, foram na área das políticas públicas. Infelizmente, não é a área que mais me encanta dentro do curso. Contudo, não foram trabalhos em vão, foram essenciais para a construção do conhecimento que tenho. É a partir de investimentos em políticas públicas e na implementação delas que podemos melhorar a qualidade na educação.

Marcou-me também a professora Maria Emília Gonzaga de Souza, fiz vários trabalhos com ela durante a graduação. É uma professora muito gentil, que leva a sério seu trabalho e o faz com muita qualidade. Fiz meus Projetos 4.1 e 4.2 com ela, assim como, Didática e Avaliação Escolar. Aprendi sobre planejamento de aula, didática, formas de avaliação escolar.

Por fim, o meu interesse pela temática produzida neste TCC deu-se desde que entrei na UnB. Sempre quis pesquisar algo na área matemática e na ludicidade, foi então que semestre passado pude cursar o Projeto 3.3 com o professor Antônio Villar Marques de Sá e começar a pesquisar na área de jogos infantis.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é de extrema importância para a criança. Segundo a LDBEN 9.394/96 em seu Art. 29º, tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Neste sentido, por esta ser uma etapa inicial de inserção escolar, o professor deve promover diversas atividades e experiências para que, ao final dessa etapa, “as crianças tenham os instrumentos de comunicação, expressão e representação necessários para poderem compreender, criar e atuar no mundo que as envolve” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 89).

Para criarem tais habilidades, o jogo pode ser um instrumento interessante por se tratar de uma ferramenta lúdica. Enquanto recurso educativo, pode ser utilizado para desenvolver diferentes habilidades e integrar diversos conhecimentos. Para Lopes (2011, p. 18-19), as crianças estão cada dia mais atarefadas e imersas em uma realidade na qual não é necessário mais pensar, refletir ou criar; segundo ela, o jogo, o brinquedo e a brincadeira que são “essenciais ao desenvolvimento equilibrado e saudável, estão perdendo terreno e cedendo lugar a agendas lotadas de compromissos que mantêm as crianças ocupadas”. Para tanto, fazer com que o jogo adentre as salas de aula é essencial.

Este trabalho traz referencial teórico acerca dos jogos e brincadeiras na educação infantil, em especial, do dominó, perpassando por suas características e sua utilização como recurso nas escolas. O estudo desta temática pode proporcionar para os educadores reflexões e novas possibilidades do uso desse recurso em sala de aula. E aos alunos, que ingressam cada vez mais cedo no meio escolar, condições favoráveis para seu o processo de desenvolvimento pessoal.

As questões que norteiam este trabalho e que provocaram inquietações na pesquisadora são: O dominó, em uma perspectiva educativa, pode auxiliar no processo de aprendizagem infantil? Como os jogos e as brincadeiras auxiliam no processo de desenvolvimento da criança? De qual maneira o professor, deve atuar como mediador desse recurso?

Para tentar responder a essas indagações, foram propostos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Analisar a utilização do dominó na Educação Infantil;

Objetivos Específicos:

- Estabelecer uma relação entre teoria e prática;

- Analisar se tudo o que foi dito sobre os efeitos do jogo dominó na teoria se efetiva na prática;

-Entender se o dominó pode ser utilizado como ferramenta pedagógica de ensino na educação infantil e como isso pode ser feito;

1 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo busca discutir a importância do brincar e jogar para a criança da educação infantil. Assim como os questionamentos: como o brincar influencia no desenvolvimento da criança? Como o jogo educativo pode ser uma ferramenta de ensino? Qual o papel do professor no uso dessa ferramenta?

1.1 Contribuições de Vigotski

Vigotski (2008) deixou claro desde o início sua posição sobre a brincadeira ser importante para o desenvolvimento da criança, alegando ser a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar. Em sua obra, há duas grandes contribuições nesse sentido: o entendimento de como a brincadeira surge na criança, sua gênese e qual papel este recurso tem no seu desenvolvimento na idade pré-escolar.

Faz-se necessário então, em um primeiro momento, esclarecer as idades e os “estágios” referidos por ele. Na primeira infância, o sujeito tem até 3 anos. Idade pré-escolar, acima de 3 e até 6 ou 7 anos. Idades estas, que correspondem hoje parcialmente à Educação Infantil.

Esclarecidas as idades, adentramos no problema da brincadeira em si. Ao definir “brincadeira”, partindo somente do pressuposto que esta traz satisfação, seria incorreto. Por outras atividades trazerem satisfações maiores a para criança e por nem toda brincadeira trazer satisfação, como algumas feitas na escola. Contudo, problematizar demais o conceito de brincadeira, seria intelectualizá-la.

Vigotski pontuou então, que as teorias sobre o desenvolvimento deveriam deixar a problematização do conceito e se ocupar na busca do entendimento das necessidades da criança em um sentido amplo, “começando pelos impulsos e finalizando com o interesse como uma necessidade de caráter intelectual”, considerando, “as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstrou estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro” (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Na brincadeira, as crianças satisfazem certas necessidades, certos impulsos. Na primeira infância, o sujeito “manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata dos desejos. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto” (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Já na idade pré-escolar, emergem necessidades peculiares, impulsos estes que são muito relevantes para o seu desenvolvimento e vão ao encontro da brincadeira.

“Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Segundo ele, do ponto de vista afetivo, é no surgimento de situações de desenvolvimento das tendências irrealizáveis que a brincadeira se organiza. Na primeira infância, o querer e o fazer têm limites estreitos. Já na idade pré-escolar,

[...] emergem tendências específicas e contraditórias de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Então, é a partir daí que se tem esclarecido o primeiro tópico de interesse do texto. O porquê do surgimento da brincadeira, que deve ser sempre compreendida como realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, surgidos na idade pré-escolar. A brincadeira é uma forma específica de atividade de consciência humana, se forma inicialmente na ação, na qual a “imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança da primeira infância” (VIGOTSKI, 2008, p. 25) e também nos animais.

Ao tratar dos impulsos afetivos para a brincadeira na criança da fase pré-escolar, o autor esclareceu que esse impulsos não se dão de maneira isolada, mas sim generalizada. Ou seja, se a criança quer muito algo e não pode realizar naquele momento, ela não vai imediatamente brincar daquilo. Ocorre uma generalização e ela não o faz de maneira consciente, isso é o que distingue a brincadeira de outras atividades na idade pré-escolar, não se há consciência dos motivos. Só o adolescente tem a consciência do porque está a fazer certas atividades.

No desenrolar da brincadeira, a criança cria uma situação imaginária, e este é o critério para diferenciar o brincar de outras atividades da criança, a imaginação. Isto se dá pela diferença entre o campo semântico e o visual da criança. Antes, a brincadeira com situação imaginária era tomada como um tipo de brincadeira, Vigotski mostrou com alguns argumentos e exemplos que este pensamento era equivocado. Uma vez que tomar a imaginação como um tipo de brincadeira e não como parte dela, seria intelectualizá-la e ignorar como que, no brincar, a situação imaginária, desenvolve certos processos nas crianças.

Assim como toda brincadeira contém em si a imaginação, também é possível afirmar que se tem regras, mesmo que não formuladas anteriormente. As regras decorrem da situação imaginária. Vigotski (2008, p. 28) destacou:

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras

que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória.

Contudo, essas regras da brincadeira se diferenciam das regras impostas pelos adultos, por exemplo. Uma vez que, são estabelecidas pelas próprias crianças, regras de autolimitação e autodeterminação internas.

Agora, é possível analisar o papel do desenvolvimento da brincadeira na fase pré-escolar, que é o segundo tópico de interesse do texto. O autor afirmou que esse papel é enorme, pois no brincar, as crianças libertam-se de certas amarras situacionais. Isto acontece porque na primeira infância, a força impulsionadora das ações está nos objetos, fazendo com que determinem seu comportamento. A brincadeira, auxilia que isto evolua, e seu comportamento se dê pelo que se pensa e não pelo que se vê. Na primeira infância, o objeto-significado e o que ela vê têm uma união íntima. Não há diferença entre o campo do significado e o visual.

Então, é na fase pré-escolar onde há pela primeira vez a divergência do campo semântico e do óptico, onde “a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto” (VIGOTSKI, 2008, p. 30). Porém, isso não acontece de forma imediata e a brincadeira é um desenvolvedor dessa função na criança.

Para a separação objeto-ideia, ela usa outro objeto como pivô, como forma de transição, para o desenvolvimento dessa habilidade. Nessa transição, não se pode afirmar que “tudo transforma-se em tudo” porque há em um primeiro momento a conservação das características do objeto. E só após reestruturações internas, a criança opera com significados no sentido estrito, ocorrendo a emancipação das palavras em relação aos objetos. “Na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato” (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Dessa forma, a brincadeira apresenta duas contradições, a primeira tratada anteriormente, onde a criança utiliza o significado do objeto e das ações separadamente, mas numa situação real. A outra, é que normalmente a criança comporta-se pela linha da menor resistência, e na brincadeira, faz de maneira contrária, pela linha da maior resistência, submetendo-se a regras e, garantindo uma maior satisfação que o próprio impulso imediato. Dessa ideia, Nol mostrou, que “na criança, a maior forma de autocontrole surge na brincadeira” (NOL apud VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Essa submissão a regras é uma característica essencial da brincadeira e seu cumprimento é fonte de satisfação. Reiterou Vigotski (2008, p. 33):

A brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o "eu" fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral.

Ainda sobre o brincar, há mais três questões. A primeira é a discussão do porque a brincadeira é a atividade principal de desenvolvimento da criança e não um momento predominante, como alguns pensam. A criança na vida real comporta-se totalmente diferente. Considerar isso, significaria dizer que a criança é um ser que só visa a realização de satisfações, de submissão a regras e vive em um mundo de brincadeiras, e isso não é real. Diante disso, na submissão de regras, no momento da brincadeira cria-se a chamada zona de desenvolvimento iminente, possibilitando à criança estar sempre um passo à frente, acima de seu comportamento diário. O brincar é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente, onde, segundo Vigotski (2008, p. 35):

[...] a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

A segunda questão, é entender como a brincadeira se movimenta. Inicialmente, ela nasce muito próxima da realidade, como uma imitação do que ocorreu com ela ou uma lembrança do cotidiano, com a regra e a imaginação um pouco amarfanhadas, contidas. Logo depois, no final do desenvolvimento, “essas qualidades saltam à frente na mesma proporção em que está amarfanhada no início, os momentos que são secundários ou no início tornam-se centrais no final” (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

A terceira e última questão diz respeito às alterações de comportamento na criança gerados a partir da brincadeira. É por meio dela, que a criança aprende a ter consciência de suas ações e saber que cada objeto possui um significado. A imaginação é como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Ainda é possível afirmar que a brincadeira é uma especificidade da idade pré-escolar, e é nela que “cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real” (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

Vigotski, como visto, trouxe as contribuições para o desenvolvimento da brincadeira para a criança na idade pré-escolar. No próximo tópico, estudaremos a diferença entre jogos,

brincadeiras e brinquedos. Assim como que, na perspectiva educacional, o jogo pode ser utilizado como recurso de aprendizagem na Educação Infantil e o papel do professor na mediação desse recurso.

1.2 Jogo x brincadeira x brinquedo

Definir conceitos sobre jogos e brincadeiras pode ser uma tarefa um tanto quanto difícil e talvez pretensiosa. Como visto, Vigotski (2008) afirmou que problematizar demais o conceito da brincadeira seria intelectualizá-la. E, de acordo com Kishimoto (2017), definir o jogo também não seria uma tarefa simples, uma vez que, ao pronunciar a palavra jogo, cada um pode significar de diferentes modos. A partir daí, várias questões são levantadas. Há diferença entre brincadeira e jogo? Alguns jogos diferem-se dos outros? Um jogo usado em situações cotidianas para diversão teria o mesmo significado quando vira um recurso de ensino? Para uma maior complexidade dessas definições, ainda apresenta-se a diferenciação entre jogo e brinquedo.

Tendo como base a multiplicidades das manifestações concretas de jogo e sabendo que todos têm características que os distanciam ou os aproximam, Kishimoto (2017, p. 5) elencou que o jogo pode ser visto como: (1) O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; (2) Um sistema de regras; e (3) Um objeto.

Para o primeiro caso, o jogo vai tomar certo sentido de acordo com o contexto social. O que para uma certa sociedade considera-se jogo, para outra pode não significar. Aqui o que lhe atribui o significado de jogo, é o contexto e a sociedade, que se expressam pela linguagem. No segundo caso, todos os jogos são compostos de regras, que os distinguem em sua modalidade e é a partir das regras que permitem diferenciar cada jogo. O terceiro sentido, é o objeto enquanto jogo. O baralho materializa-se em cartas, o dominó em peças retangulares. Os três aspectos permitem uma primeira compreensão dos jogos.

Sabendo então que os jogos podem ser vistos de diversas maneiras e que em países como o Brasil, os conceitos de jogos, brinquedos e brincadeiras são utilizados como sinônimos, faz-se necessário essa distinção para um melhor entendimento do que será proposto neste trabalho.

Ao analisar o jogo sobre o olhar de outros autores e refletir sobre as características que fazem com que ele pertença ao agrupamento “jogo”, Kishimoto (1998) elencou os seguintes tópicos que caracterizam os jogos:

- Liberdade da ação do jogador, o caráter voluntário e episódico da ação lúdica: a criança deve escolher o jogo pela simples vontade de jogar, em um caráter voluntário, pela própria vontade. Se não for escolhido pela própria criança, perde o teor de jogo, toma caráter de trabalho ou ensino;
- O prazer (ou desprazer): o jogo por diversas vezes traz o sentimento de prazer ao jogador, mas também, existem jogos que não proporcionam esse sentimento, e sim, o de infelicidade, como defendeu Vigotski (2008);
- O “não-sério”, efeito positivo: a não seriedade do jogo diz respeito a como que no jogo, na maioria das vezes, a criança brinca de modo sorridente, feliz;
- As regras, implícitas ou explícitas: todo jogo possui regras, como visto em Vigotski (2008). Sejam elas explícitas, como o dominó ou implícitas, como quando a criança brinca de ser mãe de sua boneca;
- A relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo): Quando a criança brinca, ela não está preocupada com o resultado da aprendizagem, e sim pela ação. Portanto, o jogo não tem a pretensão de criar um resultado final e não pode criar nada, ele tem um fim em si mesmo;
- A incerteza de seus resultados: no jogo, nunca se tem certeza do resultado, que depende de variantes internas e externas ao jogador;
- A não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço.

Esses tópicos caracterizam os jogos sob o olhar de Kishimoto. Portanto, quando os jogos tomam teores educativos, escolhidos pelo professor, com objetivos de aprendizagem, deixam de contemplar os requisitos supracitados e tornam-se **jogos educativos** (KISHIMOTO, 1998).

Outra perspectiva sobre a conceituação de jogos diz respeito aos seus jogadores. Alguns autores, usam a palavra jogo para se referir a atividades individuais da criança como a construção de blocos, porém, para autores, como Antunes (2017, p. 5) os jogos são recursos que visam “estimular o crescimento e aprendizagens e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras”, ou seja, exige-se a relação entre mais de duas crianças na atividade sob submissão de regras explícitas.

A partir desse conceito, segundo ele, podemos diferenciar o ‘jogo’ do ‘brinquedo’. O brinquedo, na sua ligação com a criança, presume indeterminação quanto a seu uso. Já o jogo, “inclui intenções lúdicas, estimula a alegria e flexibilidade do pensamento, mas mantém um controle entre os jogadores e, portanto, uma relação interpessoal dentro de determinadas regras”

(ANTUNES, 2017, p. 5). Antunes acrescentou ainda que do ponto de vista da educação, a ideia de jogos não pode ser confundida com competição, por mais que existam jogos com esse caráter (ANTUNES, 2017, p. 5).

Para Kamii e DeVries (2009) a competição é uma questão polêmica dentro dos jogos, porém, afirmaram que o fator ‘competição’ tem limitantes e possibilidades dentro da educação.

Quanto ao brinquedo, Kishimoto (2017, p. 5) também relatou que diferente do jogo “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” e que “permite à criança várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras”. Portanto, para ela, o brinquedo tem uma ligação intrínseca com a criança e não pode ser pensado distante dela. O brinquedo também é responsável por representar aspectos da realidade, usando objetos para representar situações, é um meio de projetar um objeto em uma realidade real ou imaginária, como bonecos de filmes.

E por fim, tomou a brincadeira como “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo” (KISHIMOTO, 2017, p. 10). É um ato onde a criança pode expressar suas emoções e proporcionar de liberdade e alegria (JESUS, 2010). A brincadeira é um ato mais aberto do que o jogo, não possui regras tão fechadas e engessadas, e, por algumas vezes, não apresenta regras explícitas.

Em síntese, o jogo implica regras explícitas e rígidas; o brinquedo é um objeto de manipulação da criança; e a brincadeira é ato de brincar com brinquedos ou até mesmo com o jogo, em uma ação lúdica. Pode-se dizer que o “lúdico é uma categoria geral de todas as atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira” (MIRANDA, 2013, p.35) e estes, por mais que tenham conceitos distintos, estão imbricados e possuem o lúdico como característica.

Neste trabalho, assim como no de Miranda (2013, p. 36), considerou-se que o “jogo, o brinquedo e a brincadeira cumprem de modo igual as funções aqui defendidas, tanto no plano pedagógico quanto no plano desenvolvimental”.

1.3 O jogo como recurso de aprendizagem

De acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, devem ser eixos norteadores das práticas

pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010). A partir disso, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF adotou, em seu Currículo em movimento da Educação Infantil, de acordo com essa resolução, como eixo integrador no trabalho com os bebês e crianças pequenas, os eixos: educar e cuidar, brincar e interagir. Sendo assim, as instituições de ensino dessa faixa etária, nas elaborações de seus projetos políticos pedagógicos e suas práticas cotidianas devem levar em conta práticas que, dentre outras:

- IV - recriem relações quantitativas, medidas, formas e orientações de espaço temporais em contextos significativos para as crianças;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- (...)
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 31-32).

O profissional de educação, segue os eixos quando considera que a brincadeira é um meio de aprendizagem para a criança, instiga a investigação, os registros, acredita que toda criança carrega com si a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, brincar torna-se condição de aprendizagem e por consequência, de interação.

Fica evidente então que a brincadeira é considerada pelos teóricos como recurso de aprendizagem e é assegurada, como forma de trabalho pedagógico, em diretrizes e regulamentos públicos que ditam sobre a Educação Infantil.

Em diversos trechos do documento da SEEDF, recomenda-se o uso dos jogos como meio de aprendizado, em especial, para as crianças da pré-escola que “já possuem a capacidade de representação mental para entenderem regras simples” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 96).

Unindo os teóricos analisados e o documento da SEEDF, fica evidente que o trabalho com jogos é de grande valor para a educação infantil e para o aprendizado das crianças. Dessa maneira, é imprescindível que se valorize o momento do uso dos jogos e da brincadeira da criança. Uma vez que a brincadeira na perspectiva educativa não é apenas um meio de aprendizagem mas serve também como diagnóstico da aprendizagem e do desenvolvimento geral da criança, servindo como ponto de apoio e partida para novas aprendizagens cognitivas e afetivas. Pode-se, ainda, por meio da brincadeira, “explorar a criatividade, o movimento, a solidariedade, o desenvolvimento cultural, a assimilação de novos conhecimentos e as relações, incorporando novos valores” (JESUS, 2010, p. 2).

Os jogos como recurso de ensino na educação infantil, se forem interessantes, desafiadores, permitirem auto avaliação da criança em relação ao seu desempenho e a participação ativa de todos os jogadores do início ao fim, podem desenvolver nas crianças, segundo Kamii e DeVries (2009, p. 35): (1) Sua autonomia; (2) Sua habilidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista; e (3) Atenção, curiosidade, críticas e confiança em sua capacidade de imaginar algo e dizer o que realmente pensam. Podem desenvolver também iniciativas, ideias, perguntas, problemas interessantes e fazer relação entre uma informação e outra.

Alves e Bianchin (2010, p. 4) afirmaram que o jogo pode ser “um recurso capaz de promover um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades”. Dessa forma, os jogos podem ser facilitadores de diversos conteúdos pedagógicos para alunos, em especial, aqueles com dificuldades de aprendizagem. Defenderam ainda que, na perspectiva educativa, a utilização do jogo beneficia:

[...] a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como consequência, a criança fica mais calma, relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência. Nesse contexto, precisamos elucidar os pontos de contato com a realidade, a fim de que o jogo seja significativo para a criança.

(...)

Ou seja, brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura formação e atuação profissional, tais como: atenção, afetividade, concentração e outras habilidades perceptuais psicomotoras (ALVES; BIANCHIN, 2010, p. 4).

Segundo Lopes (2011), por meio do jogo ainda, a criança consegue trabalhar a ansiedade, rever seus limites, reduzir a descrença na auto capacidade de realização, desenvolver a autonomia (diminuir a dependência), desenvolver antecipação e estratégia, trabalhar a discriminação auditiva, ampliar o raciocínio lógico, desenvolver a criatividade, perceber o que é figura e fundo e trabalhar o jogo, no sentido de aprender a jogar e conviver com as regras. Ela propõe, que além de se jogar os jogos com as crianças, elas devem participar do momento de criação.

O momento da criação dos jogos pode ser ainda mais rico do que apenas jogá-los, o professor, quando traz os alunos para a confecção do jogo, dá a eles a oportunidade de manipular os materiais e dar mais significação ao jogo. Para Lopes (2011, p. 34) “a atividade de preparação e confecção de um jogo é um trabalho rico que pode integrar as diferentes áreas do desenvolvimento infantil dentro de um processo vivencial”.

Então, por mais que, trabalhar com os jogos seja uma tarefa árdua, que demande preparação e expertise do professor. E que a sociedade, subestime a potencialidade das

brincadeiras e jogos, alegando ser uma prática aleatória, o jogo merece ter o seu valor acoplado. Como visto, ele é um importante meio significativo de aprendizado, se bem utilizado. É o meio mais natural de estimular o desenvolvimento da criança e deve ter seu valor na prática escolar (KAMII; DEVRIES, 2009).

1.4 O papel do professor

O professor é um importante ator na educação. Na infância, isso não é diferente. Ele participa ativamente e diretamente no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, possui muitas responsabilidades e deve ter habilidades para usar recursos pedagógicos, como o jogo, meio de aprendizado assegurado em documentos feitos pelos governos brasileiro e distrital.

Na utilização desse recurso, principalmente na educação infantil, é necessário que o educador observe atentamente para que ele tome o papel divertido, não permitindo que aconteça sentimentos de frustração, rebeldia, insegurança e até mesmo traumas (JESUS, 2010).

Nesse sentido, Smole, Diniz e Cândido (2000, p. 17) destacaram que o professor deve ter consciência que:

[...] a brincadeira para ser útil para as crianças deve conter alguma coisa interessante e desafiadora para elas resolverem, permitir que todos os jogadores possam participar ativamente e desencadear processos de pensamento nas crianças possibilitando que elas possam se avaliar quanto a seu desempenho. Deve ter um objetivo a ser alcançado e permitir que as crianças usem estratégias, estabeleçam planos, descubram possibilidades, isto é, a brincadeira deve ser permeada por diversas situações problemas.

Assim como dar o caráter desafiador para as brincadeiras realizadas com a criança, o professor também tem um importante papel no desenvolvimento da sua autonomia, propondo ações intencionais. Durante a brincadeira, a intervenção do adulto faz-se necessária para a auto-organização da criança. Os materiais pedagógicos devem estar sempre bem organizados, etiquetados, em áreas separadas para que ela participe do momento de organização dos materiais, se sinta à vontade e participante do processo, gerando um sentimento de pertencimento que dá qualidade ao trabalho pedagógico (KISHIMOTO, 2010).

Assim como deve, observar a criança no processo do jogar, verificar quais seus brinquedos/jogos preferidos, de que forma foi o desenrolar das atividades (KISHIMOTO, 2010). E também abrir espaço para brincadeiras e jogos que as próprias crianças ou ele mesmo queiram propor (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000).

No processo da brincadeira, por várias vezes, as crianças não têm consciência que estão aprendendo e das habilidades que são exigidas para que elas realizem as atividades. Logo, propor que elas façam alguma forma de registro após a brincadeira permite com que aprendam e se apropriem do que foi mais relevante e estabelecido como meta de aprendizagem pelo educador. Os tipos de registro podem ser tanto na forma oral, como pictográfica ou em texto (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 17). Reforçando essa ideia, Kishimoto (2010, p. 16), falou que: “É pela observação diária dos interesses e da evolução do brincar de cada criança que se pode acompanhar a qualidade do trabalho pedagógico. Os instrumentos de observação e registro devem servir como base para o planejamento das atividades”.

Os registros feitos após uma conversa, segundo Smole, Diniz e Cândido (2000, p. 18) ajudam a “refletir sobre o significado das ações que realizaram, avaliar desempenho, ao mesmo tempo que ampliam seu vocabulário e sua competência linguística”. Recomendaram também que sejam feitos, desenhos e até mesmo um texto sobre a brincadeira. Os desenhos auxiliam a criança a registrar o que fez, o que foi assimilado e a tomar consciência de suas percepções. A partir do texto, que pode ser feito individualmente pelos que já sabem escrever, é possível também que a professora escreva em conjunto com os alunos. Este recurso, assim como o desenho, proporciona reflexão, exploração e um maior contato com a brincadeira.

Segundo Jesus (2010), para que os jogos sejam utilitários para a educação, é necessário também, que a criança possa avaliar seu desempenho, não somente o professor. Deve-se deixar os resultados claros para que elas tenham a oportunidade de auto avaliar, observando os erros e as aprendizagens para a construção da autonomia. Kamii e DeVries (2009, p. 30) realçaram dissertando que as situações sejam claras e que se evitem ambivalência, permitindo à criança a análise de “onde errou e exercitar sua inteligência na resolução de problemas, construindo relações entre vários tipos de ação e reação de um objeto”.

Uma outra perspectiva do jogo, além da ação de jogar em si, é a possibilidade de sua criação com a participação das crianças. Ao professor, mediador desse processo, “cabe o conhecimento dos objetivos propostos em cada jogo, a preparação prévia do material a ser utilizado e experimentação antecipada para maior domínio da situação, que possibilite a antecipação de eventuais perguntas ou questionamentos por parte dos educandos” (LOPES, 2011, p. 30).

Outro papel do professor na mediação dos jogos e brincadeiras é propiciar um ambiente em que todos se sintam acolhidos para participar das atividades. Faz-se necessário, em certos momentos, que ele atue como companheiro mais experimentado, servindo de modelo do brincar, possuindo a habilidade de fazer com que tanto as crianças dominadoras como as tímidas

participem do proposto nas aulas (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000). Para Miranda (2013, p. 114), é de fundamental importância a presença do educador nesses momentos, podendo perceber comportamentos insólitos e:

[...] como um timoneiro, ele poderá conduzir a direção do processo rumo aos objetivos pretendidos [...] poderá ainda aparar arestas que surjam como riscos de apreensão de valores e habilidades insólitos. O jogo é um paiol de aprendizagens de toda ordem, inclusive de aprendizagens indesejáveis. Daí a importância da participação ativa do adulto, tendo sempre em mente todas as possibilidades de aprendizado efetivo proporcionadas pelo jogo”.

Para Miranda (2013, p. 112) o educador precisa estar convencido do valor pedagógico do jogo e deixar avivar o ser lúdico por vezes reprimido dentro de si. Reiterou que “se para nos aproximarmos mais intimamente do universo do jogo infantil precisaremos construir um túnel ou uma ponte, isso não importa. Importa, sim, uma condição *sine qua non*: precisamos ser lúdicos para ajudar a fazer o mundo mais lúdico”.

Deste modo, do professor, espera-se habilidade para lidar com os jogos e brincadeiras, uma vez que, sua mediação e intervenção na hora do jogar dá uma maior qualidade ao trabalho pedagógico.

2 O DOMINÓ

O dominó é um jogo bastante comum no cotidiano dos brasileiros, materializado em diversos tipos de materiais, costuma ser um jogo relativamente barato que muitos têm acesso. Além disso, é indicado em documentos como o Currículo em movimento da educação infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014), como sugestão de recurso pedagógico para ser usado no trabalho com as crianças de três a seis anos.

Para um primeiro entendimento sobre o jogo dominó, faz-se interessante o conhecimento sobre sua história. Na pesquisa sobre sua história, não se encontrou ao certo onde surgiu. As opiniões divergem quanto a sua origem. Há quem acredite que foi criado há 300 anos, pelos chineses e era empregado para adivinhações. Há outros indícios que “foi introduzido na Europa primeiramente na Itália, durante o século XVIII, chegando à Inglaterra algumas décadas depois” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997, p. 93).

Quanto à denominação do jogo, de acordo com o dicionário enciclopédico Larousse, emana da expressão latina “*Benedicamus Domino*”, no qual o significado é “Bendigamos ao Senhor”. Já, outros dizem que veio da expressão “*Domino Gratias*”, com o significado “Graças ao Senhor” (MENINO; BARBOSA, 2014, p. 2).

Em relação às cores preto e branco utilizadas na fabricação do jogo, “parecem estar relacionadas com pele da morsa, utilizada na murça dos trajes de alguns dignitários eclesiásticos” (MENINO; BARBOSA, 2014, p. 2). Assim como a origem é incerta, o uso também distinguiu-se em alguns países; Menino e Barbosa (2014, p. 2) relataram:

[...] o número de peças variou conforme países onde foi difundido; assim, por exemplo, como narra Sainte-Lagué (1924): na Rússia empregou-se o dominó até o duplo-sete, na Alemanha até o duplo-oito e na Suécia até o duplo-nove; enquanto no oriente era constituído só de 21 peças, com a exclusão do zero. Na U.S.A. utiliza-se o de 28 peças, mas também o de 55 peças (numeradas de 0 a 9), este principalmente em educação.

Os esquimós tinham um jogo parecido com o dominó, com 60 a 148 peças, todas diferentes “para essa sociedade, esse jogo é tão importante que os homens chegam a apostar seus bens, incluindo, às vezes, até mesmo as esposas, temporária ou definitivamente” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997, p. 94).

Menino e Barbosa (2002, p. 16) relataram que o jogo de dominó em sua utilização normal, por vezes com pequenas modificações, possui as seguintes regras:

- as peças são colocadas com as faces numeradas voltadas para baixo e misturadas;
- cada jogador (máximo 4) pega 7 (sete) peças e as dispõe em sua proximidade de maneira que as faces numeradas sejam só visíveis a ele;
- o jogo inicia pelo jogador que possuir a peça dupla mais alta 6-6, que a colocará sobre a mesa; no caso dessa peça não pertencer a qualquer jogador a inicial será a 5-5, e assim sucessivamente;
- o jogador seguinte deverá colocar uma de suas peças, desde que ela possua indicação numérica igual à inicial, conectando-as, e assim sucessivamente;
- na hipótese de o jogador não possuir alguma peça que permita a conexão, ele “compra” uma das peças restantes; se elas não existirem é penalizado, passando a sua vez;
- a partida termina quando um dos jogadores colocar a sua última peça, sendo então declarado vencedor. No caso do jogo parar sem que algum jogador tenha se liberado de todas as peças teremos a situação de empate.

Atualmente, muitas são as versões disponíveis no mercado, e autores sugerem algumas possíveis utilizações desse recurso na educação. Para Kamii e DeVries (2009), o dominó está entre os jogos mais fáceis para as crianças de menos idade, pois implica achar dois que são iguais. Para as autoras, este jogo é parecido com um jogo de cartas, e tem como vantagem, para as crianças menores, as peças ficarem dispostas sobre a mesa. Podem ter variações de uso com números e figuras. Segundo elas, a contribuição educacional desse jogo vai depender do nível de desenvolvimento da criança:

[...] muitas crianças de 3 anos insistem em contar as bolinhas dos dois lados da face do dominó, uma vez que não conseguem estruturá-lo em duas partes. Algumas conseguem perceber dois números, mas não conseguem achar rapidamente uma peça óbvia que tenha nas mãos para fazer a combinação. Algumas só conseguem considerar um lado, limitando sua ação em uma só direção. Se outra criança lhe chamar a atenção para a possibilidade de se considerar a outra ponta, isso leva a um exercício de descentração e a possibilidade de lidar com os dois lados. O dominó pode ser um jogo estimulante, sobretudo quando as crianças vão se tornando capazes de estabelecer diferentes estratégias (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 104).

Para Lopes (2011), o professor pode soltar a imaginação com este recurso, e utilizá-lo para qualquer conteúdo, seja português, contas matemáticas, ciências, inglês. É só usar a criatividade e fazer as adaptações que forem necessárias. Com o dominó, segundo ela, pode-se ainda fixar conteúdos, avaliar as crianças, trabalhar regras e limites, exercitar as questões de ganhar ou perder, trabalhar conceitos matemáticos, estratégias e planejamentos.

Em um estudo, Gris, Alves, Assis e Souza (2017, p. 1150) pesquisaram a possibilidade de usar dominós adaptados para se trabalhar as habilidades matemáticas e monetárias com crianças na idade pré-escolar, nesta investigação confirmaram a:

[...] viabilidade de jogos de dominó adaptados para o ensino de algumas habilidades matemáticas e monetárias, tais como a resolução de operações de adição, a nomeação de valores impressos e figuras de cédulas e moedas. Diversas pesquisas têm sido conduzidas usando jogos educativos como ferramentas (Souza & Hübner, 2010; Xander et al., 2016) e sugerem a eficiência dos mesmos enquanto estratégias de ensino que facilitam a aprendizagem por meio de consequências naturais.

Macedo, Petty e Passos (1997) sugeriram, devido à riqueza do jogo dominó, algumas atividades além do uso habitual. Vão de atividades para as crianças que nunca brincaram com o material até algumas que exigem bastante atenção, com um maior nível de dificuldade. Como a exploração livre do material, onde as crianças apenas conhecerão as peças, podendo fazer pilhas, construções etc. Ou até mesmo um jogo da memória, usando dois dominós.

Esta característica de ser recriado de diversas formas, de acordo com o objetivo do professor, torna ainda mais interessante o dominó na perspectiva educativa. Pode-se usar na construção cartolina, papelão, isopor. Macedo, Petty e Passos (1997, p. 96) relataram, que o ideal na construção do dominó, é que ele seja em material tridimensional, como “bloquinhos de madeira (pintados ou pirografados) ou caixas de fósforo, para que as peças possam sustentar-se apoiadas sobre uma superfície reta”. Recomendaram também que não se usem cores diferentes na construção do jogo, porque o objetivo é fazer com que identifiquem a identidade numérica entre as peças e não as cores.

Na criação ou recriação, segundo Lopes (2011, p. 123), “deve-se ter um planejamento prévio e um estudo do jogo de dominó para que o arranjo fique perfeito, porque é preciso que todas as peças se encaixem; portanto, é importante explorar esse momento de descobertas e fazer um jogo com a mesma estrutura original”. Macedo, Petty e Passos (1997, p. 97), reforçaram e acrescentaram que, na confecção do dominó é necessário que:

[...] haja apenas uma peça para cada par de números iguais ou diferentes (...) mesmo que se alterem as variáveis é importante manter essa estrutura. Vejamos um exemplo: para confeccionar um dominó com peças de vestuário (calça, short, camiseta, vestido e saia) quantas e quais peças devem ser feitas? Nesse caso, são cinco itens e cada um deles aparece seis vezes no jogo, sendo duas vezes na mesma peça (saia-saia etc) e outras quatro vezes com as peças de outras roupas (saia-calça, saia-short, saia-camiseta, saia-vestido). Assim, $5 \text{ (itens)} \times 6 \text{ (vezes que aparece)} = 30$. Como cada peça tem sempre duas figuras, o total será 15.

Para Lopes (2011, p. 123), a estrutura original, para a reconstrução, deve ser: “0.0, 0.1, 0.2, 0.3, 0.4, 0.5, 0.6, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 4.4, 4.5, 4.6, 5.5, 5.6 e 6.6”.

Como visto, o dominó é um recurso rico, podendo possuir variações. Suas implicações psicopedagógicas, segundo Macedo, Petty e Passos (1997), vão do desenvolvimento do raciocínio lógico ao aritmético das crianças e até mesmo, dos professores. Os autores acreditavam que para um melhor aproveitamento desse recurso no contexto educacional é necessário um bom planejamento do seu início e desenvolvimento, assim como o modo de colher as informações e possíveis intervenções a serem feitas. Recomendaram ainda que, antes do processo de jogar, o educador investigue o nível de instrução que os educandos têm quanto

ao jogo do dominó, se gostam, se conhecem as regras, “vale lembrar que o jogar é, antes de tudo, uma atividade lúdica e, primeiramente, tem a função de colocar o jogador em contato com as regras do jogo e o combate com o adversário” (MACEDO; PETTY; PASSOS; 1997, p. 106).

Logo, o educador, tem um papel imprescindível no momento do jogar, observando e fazendo as devidas intervenções nesse processo. Poderá, junto com as crianças, apresentar e discutir sobre os desafios que vão acontecendo no momento do jogar. É na ação do jogar que se cria um contexto para novas descobertas. Macedo, Petty e Passos (1997, p. 106) disseram que se o jogo for em sala de aula, “o professor deve ficar ‘circulando’ pela classe para observar como seus alunos jogam e utilizam as peças, se demonstram interesse e compreensão das regras e etc”, assim como, conversar nos grupos sobre como está sendo o jogo para eles, sobre as peças jogadas, quem tem a possibilidade de vencer.

Macedo, Petty e Passos (1997, p. 111) elucidaram também, a possibilidade de trabalhar com registro das situações-problemas no dominó. Registrar faz com que o aluno reflita o que foi aprendido no plano prático e permite melhorar a qualidade das ações executadas. Ao propor as situações-problemas, os autores tinham o objetivo de:

Criar um contexto desafiante e significativo, que integre os conhecimentos mais intuitivos e empíricos das crianças a um saber mais “abstrato” e elaborado, exigido pela escola. Jogar Dominó é um recurso interessante para incrementar ainda mais as atividades em sala de aula e clínica, já que exige da criança uma postura de análise e investigação muito valorizada no processo de aquisição de conhecimento.

Logo, a partir das ideias apresentadas ao longo do texto, evidencia-se que, apesar da simplicidade do jogo, o professor tem ricas possibilidades de uso do dominó na sala de aula e que por meio dele, as crianças podem desenvolver várias habilidades como raciocínio lógico e aritmético. Assim como pode trabalhar diversos conteúdos e temáticas.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Neste trabalho o que se pretendeu foi levar o dominó para dentro da educação infantil e analisar, se tudo o que foi dito sobre os efeitos do jogo dominó na teoria se efetiva na prática. Para tanto, foi utilizada a pesquisa qualitativa e participativa. Almejou-se que, juntamente com a professora, fizéssemos um jogo de dominó com as crianças, produzido por elas. O jogo foi reproduzido com crianças de 5 anos em uma escola pública de educação infantil de uma região administrativa do Distrito Federal.

Então a pesquisa qualitativa foi escolhida, porquê a pesquisadora não tem o foco em levantar dados numéricos, mas sim descrever e analisar a reação da turma em geral, diante das atividades propostas a elas, verificar se tudo o que é dito na teoria sobre o dominó torna-se real na prática e se as atividades foram significativas ou não para as crianças (MALHEIROS, 2011).

Segundo Lopes (2011, p. 35), além da riqueza da ação de se jogar um jogo, pode-se antecipar esta fase, com a criação do jogo. A criação, pode ser um momento ainda mais significativo do que apenas o jogar, uma vez que, as crianças “como seres capazes de realizar, de inventar coisas com utilidade, conseguem dar valor a objetos que foram feitos por suas próprias mãos”, incorporando alguns valores fundamentais à vida. Criando, elas podem aprender fazendo e dar uma motivação especial para o jogo, por ter sido feito por suas próprias mãos. Sem contar que, “quando as crianças participam do processo de tomada de decisão, têm que fazer o uso frequente da palavra e articular ideias da maneira mais lógica e convincente possível”, proporcionar isso para a criança pode ajudá-la a desenvolver cada vez melhor (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 35).

Foi apresentado às crianças o dominó em dois tamanhos diferentes, para que posteriormente, elas pudessem fazer outros dois dominós, um ampliado e um para levarem para casa.

As atividades propostas tinham a intenção de trabalhar as diversas linguagens, que:

[...] não são ilhas entre si, conectam-se e complementam-se. Uma única atividade pode abrigar várias linguagens, ainda que o planejamento eleja como foco pedagógico apenas uma. O modo de organização das atividades pode colaborar para que a criança experimente diferentes linguagens, preferencialmente de maneira articulada, como também viva situações de aprendizagens coletivas e ou individuais, onde a emergência dos conflitos e dos consensos coexiste como parte dos processos” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 88).

Com as atividades, almejava-se trabalhar tanto o jogo de dominó em si como as figuras geométricas, convivência em grupo, contagem em sequência lógica, coordenação motora,

cores, resolução de problemas, colagens, recortes. Todas essas são habilidades esperadas de uma criança na educação infantil.

Ao final das atividades, como forma de registro, as crianças produziram seu próprio dominó para levarem para casa. O registro é uma forma de avaliar o que a criança absorveu e até mesmo, de auto reflexão, onde as crianças ponderam sobre tudo aquilo que foi aprendido durante as intervenções.

Por ser esta uma pesquisa qualitativa, a coleta dos dados foi feita pela observação participante e constante interação com as crianças diante das atividades propostas a elas. Foram seis encontros de 30 a 45 minutos cada.

Os principais participantes dessa pesquisa foram a observadora/pesquisadora, a professora da turma e os 22 alunos, dos quais todos participaram da confecção e posterior manuseio do jogo, assim como, do registro do que foi feito.

Abaixo, será feita a caracterização da escola, da turma e da professora regente, para que haja uma familiarização e maior entendimento nos relatos e nas análises da investigação.

3.1 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação infantil de uma região administrativa do Distrito Federal, que possui apenas turmas do primeiro e segundo período da pré-escola. Esta escola atende 442 crianças, distribuídas em 21 turmas. A comunidade escolar está composta em sua maioria por crianças de bairros carentes da comunidade.

Quanto ao arranjo espacial, tem um espaço comum, nada sofisticado. Na verdade, a escola precisa de vários reparos. Possui uma piscina, um parquinho de areia, uma quadra e uma biblioteca. O parquinho ainda é de latão, sem emborrachados, o que por muitas vezes fez com que crianças se machucassem. A quadra, não tem cobertura, logo, nos período chuvosos ou de muito sol, as crianças ficam impossibilitadas de usar. A piscina, não é mais usada por falta de reparo e pintura. Os muros necessitam de pintura interna, externa e decorativa. A biblioteca possui cerca de 1.222 obras literárias, 100 livros de pesquisa docente, funciona juntamente ao espaço digital onde são realizadas atividades pedagógicas de estímulo à leitura e oralidade através de momentos de leitura dirigidos e apreciação de teatro de bonecos e fantoches, o espaço digital possui 10 computadores que aguardam manutenção e reparos.

Algumas salas da escola são de latão. Isto acarreta grandes prejuízos ao aprendizado das crianças, uma vez que, em dias de temperaturas altas as aulas ficam inviáveis. Assim como, nos tempos de muito frio. É ponto em que a escola precisa de reparos.

Contudo, mesmo frente às essas dificuldades, a escola se empenha para dar o melhor para as crianças. Algo que agrega muito para as crianças é como toda a equipe escolar trabalha a questão da literatura, as festas temáticas, a questão da diferença e diversos temas. Toda semana, eles fazem um momento de interação com todas as turmas, contam histórias como o “Casamento da Dona Baratinha” ou conscientizam as crianças sobre temas como “Diversidade cultural, respeito e consciência negra”. As apresentações são sempre lúdicas. Além de encenadas pelo corpo docente, as crianças também são convidadas a participar. Isso é essencial porque “as crianças, por serem capazes, aprendem e desenvolvem-se nas relações com seus pares e com adultos, explorando os materiais e os ambientes, participando de situações de aprendizagem interessantes, envolvendo-se em atividades desafiadoras, enfim, vivendo a infância” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 24).

Tendo em vista que o espaço da escola influencia, de certo modo, a aprendizagem das crianças, a organização, bem como os recursos, não só da escola no geral, mas das salas de aula, precisa de algumas reformas.

A sala da professora A.F, que foi a escolhida para o trabalho, é a única sala que possui uma pia para atividades. As salas, não possuem banheiros adaptados para as crianças, assim como em outras escolas de educação infantil do DF. A sala observada, é bastante pequena. Contém alguns materiais educativos colados na parede, como o alfabeto e os números. No fundo da sala, se encontram dois armários, que servem para guardar os materiais pedagógicos, uma para a turma da manhã e um para a turma da tarde.

Além desses aspectos, nas paredes existe um quadro destinado ao uso da professora e outro para que trabalhos realizados pelas crianças sejam expostos. Há também um ventilador em uma das paredes.

3.2 Descrição da turma

A turma escolhida para intervenção foi de 2º período da educação infantil, que possui 22 alunos, sendo 11 meninos e 11 meninas, com faixa etária de 5 a 6 anos, e ministrada pela professora A.F.

As crianças, de forma geral, eram bem agitadas. Durante as atividades apontadas pela professora, elas realizaram tudo que foi pedido. Mesmo agitados, os estudantes eram bem educados e participaram das atividades propostas pela pesquisadora com capricho e zelo. Isto se deveu, principalmente, pela postura da professora, que foi bastante firme e possuidora do controle da turma. Ela também os tratava com muito carinho e atenção.

3.3 Perfil da professora

A professora regente da turma foi a Professora A.F, que tinha 39 anos e morava em Formosa. Coursou o antigo Magistério, formou-se em Pedagogia pela Universidade de Brasília, possui a especialização em Psicopedagogia e diversos cursos de capacitação oferecidos pela própria Secretária de Educação. Em sala de aula, seu tempo de experiência era de 20 anos e, especificamente com turmas da Educação Infantil, de 16 anos. Era muito carismática e prestativa.

4 RELATO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Foram propostas intervenções, realizadas em seis encontros de 30 a 45 minutos cada, aplicadas pela pesquisadora com a ajuda da professora regente. Com o intuito de entender se o dominó pode ser utilizado como ferramenta pedagógica de ensino na educação infantil e como isso pode ser feito. Todas as intervenções foram realizadas com a maioria da turma.

4.1 O primeiro encontro – 23/05/2018

O primeiro encontro foi de ambientação da pesquisadora na turma pesquisada. As crianças foram observadas durante todo o dia de aula, elas se apresentaram à pesquisadora uma a uma; também, houve uma conversa com a professora regente, alinhando as propostas ao tempo e realidade da sala. Foi decidido também, em quais e quantos dias seriam feitas as intervenções.

4.2 O segundo encontro – 24/05/2018

Para primeira proposta de atividade, foi levado a elas um dominó em tamanho ampliado. De início, foi perguntado às crianças se elas conheciam aquele jogo que estávamos mostrando. A turma foi bem receptiva, muitos já conheciam e olharam com entusiasmo. Perguntamos se eles lembravam as regras e fomos listando-as oralmente. Exploramos bastante o jogo com eles antes de jogá-lo, foram levantados problemas como: “Com qual letra começa a palavra dominó?” “Qual forma tem o dominó?” “Qual figura geométrica que é essa? (Referindo-se as bolas que representam os números no jogo)”. Este momento foi importante, esteve alinhado a proposta de Macedo, Petty e Passos (1997) onde relatam a necessidade desta primeira conversa. As crianças puderam dispor sobre suas experiências com o jogo, onde tinham conhecido, quem tinha lhes ensinado. Se percebeu que 50% da turma tinha alguma ideia sobre o jogo. Posteriormente, separamos a turma em duas filas onde uma competiria com a outra.

Para começarmos, demos uma peça para cada criança e restaram algumas que poderiam ser compradas caso um grupo não tivesse. Ao começar, perguntamos: “Com qual peça começamos o jogo?” Uma criança respondeu: “minha mãe me ensinou, é com a bucha”. Então,

mostramos a eles a bucha de Sena, que deu início ao jogo. Íamos perguntando quem tinha as peças que se adequavam ao jogo que estava no chão e eles iam se ajudando. As crianças, em sua maioria, não estavam ligando uma peça a outra pela cor, mas sim pelos números. Perguntávamos: “quem tem o seis ou o quatro?” e elas iam imediatamente com o dedo contando as bolas para ver se tinham a peça necessária.

Assim como em toda sala heterogênea, alguns ficaram muito animados, mostravam que seus colegas tinham as peças necessárias, participavam bastante. Outros, estavam um pouco perdidos, por não entenderem, por desatenção e talvez, por ter sido o primeiro contato com o jogo. Contudo, a maioria ficou bem entusiasmada com a atividade.

Figura 1: Crianças jogando o dominó ampliado pela primeira vez



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

4.3 O terceiro encontro – 04/06/2018

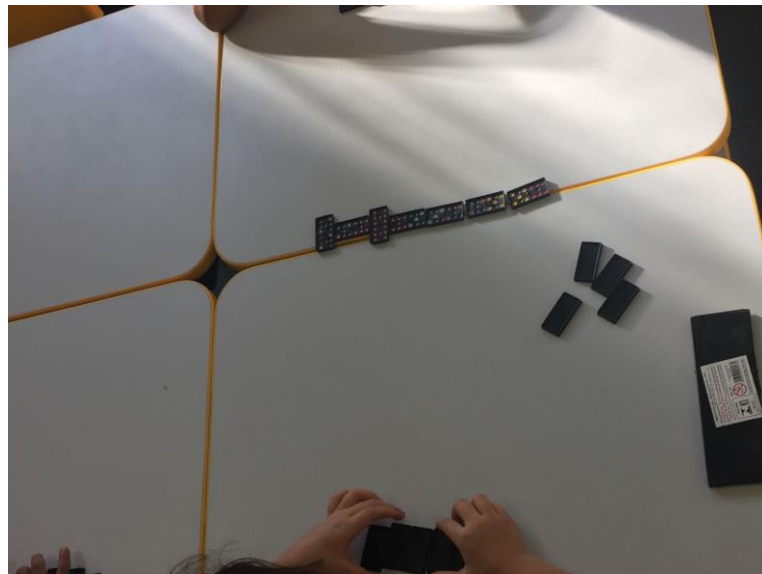
Na segunda atividade proposta, queríamos aprofundar as regras e fazer com que eles se apropriassem delas. O jogo utilizado era menor, no tamanho em que se utiliza cotidianamente. Este era um momento de saber quem havia entendido a dinâmica do dominó e como eles estavam individualmente. Então, antes de jogarmos nas mesas, a pesquisadora e a professora jogaram entre as duas, com a ajuda das crianças, servindo de exemplo para eles. Foram colocadas duas mesas no meio da sala, em uma ficava a pesquisadora e a metade da turma e na

outra, a professora regente e a outra metade da turma. Fomos jogando e pedindo ajuda das crianças. Como na atividade anterior, elas ficaram bem entusiasmadas, porém, nem todas participaram nesse momento.

Finalizada a “revisão” de como funcionava o jogo, as crianças foram para suas mesas, eram acopladas em grupos de quatro mesas para jogarem. Este momento foi bem diagnóstico, podemos perceber quem havia entendido a dinâmica do jogo, quem estava se perdendo e em quais momentos. A maioria da turma entendeu bem e foram jogando, houve grupos que jogaram três vezes, outros apenas uma. Nesta atividade, cinco crianças não conseguiram fluir com o jogo, não sabiam onde colocar as peças, não tinham a percepção que uma peça tem dois lados, visualizavam apenas um.

Outro ponto que nos impressionou durante o jogo e que foi de encontro ao relatado por Macedo, Petty e Passos (1997), é que por mais que as peças fossem todas coloridas, as crianças não confiavam nas cores. Elas iam contando para ver se era igual a peça que tinha na mesa. Não estavam fazendo a conexão cor-número e sim número-número.

Figura 2: Crianças jogando o dominó em tamanho real em suas mesas



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

4.4 O quarto encontro – 06/06/2018

Neste encontro, as crianças fizeram seu próprio dominó com os materiais previamente escolhidos pela pesquisadora e pela professora regente. Com essa atividade, foi possível trabalhar diversas habilidades que se esperam da Educação Infantil, como socialização,

colagem, sequência numérica, resolução de problemas, formas geométricas, recorte, noção espacial, atenção.

No primeiro momento, pegamos as peças maiores que jogamos na primeira aula e embaralhamos, demos para cada criança uma peça. Depois, entregamos para eles as bases do novo jogo, que eram em papel cartão preto de 21x13 cm. Mesmo não sendo tridimensional, como recomendaram Macedo, Petty e Passos (1997), este material foi escolhido por ser acessível, barato e fácil de ser preparado pelos professores. Aranão (2011) relatou a importância da criatividade e do esforço dos educadores, mesmo em um contexto com poucos recursos financeiros, há possibilidades de materiais acessíveis para proporcionar novas experiências às crianças. A parte que marcava o meio da peça, era feita por fita vermelha, mas poderia ser trocada por pedaços de folha branca ou de fita crepe. Quando colocamos a fita que marcava o meio da peça, foi mostrado às crianças, para que elas tomassem para si que a fita demarcava a separação em dois lados.

Posteriormente, entregamos a eles as bolinhas que eles precisariam cortar e pintar, mas ao entregarmos, íamos perguntando: “Quantas bolinhas você vai precisar para fazer esta peça? Quantas azuis? Quantas laranjas? Quantas ao todo?”

Figura 3: Crianças contando quantas bolinhas precisavam



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Eles pintaram as bolinhas com giz de cera, olhando para a peça que tínhamos entregueado para tomar de inspiração. Depois, cortaram as bolinhas e grudaram no papel. Uns conseguiram

fazer as peças exatamente iguais, outros tiveram dificuldade na hora de posicionar as bolinhas na base para serem coladas.

A professora gostou bastante do resultado, relatou que em um primeiro momento, achou a proposta de reproduzir o dominó com as crianças ousada mas que no final, as peças ficaram ótimas e que poderiam ser usadas mais vezes. Ela pediu para ficar com o material para que, em outro momento, pudesse brincar com as crianças.

Figura 4: Alunos cortando e colando as bolinhas do jogo produzido por eles



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

4.5 O quinto encontro – 11/06/2018

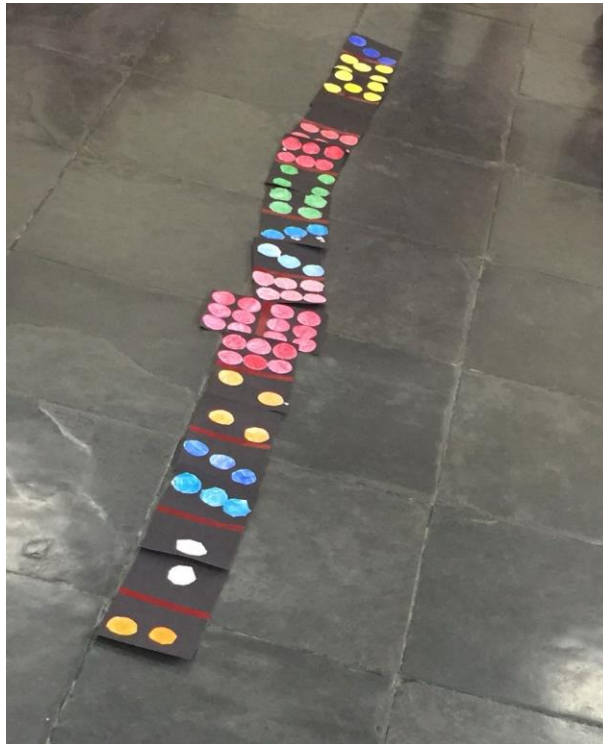
Neste encontro, jogamos o jogo que as crianças fizeram anteriormente. Ficaram em fila, como na primeira atividade; quando começamos a entregar as peças, elas questionaram “mas essa não é a minha peça”, demonstrando que lembravam e tinham se esforçado para fazer suas peças.

Para começar, perguntamos “com qual peça começa o jogo?” e todos responderam com ânimo “a bucha vermelha”. Dessa vez, as crianças não precisavam de muita ajuda para jogar, iam achando as peças que iam jogar com facilidade e se ajudando, essas “interações entre as próprias crianças são fundamentais, inclusive porque a mais desenvolvida auxilia nas aprendizagens das outras, beneficiando a todas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 128).

Apenas duas crianças estavam confusas com a posição que se colocava a peça no restante do jogo.

Ao final, ficou claro que as várias formas de trabalhar o dominó fizeram com que com elas tivessem mais clareza do jogo, assim como, conseguimos trabalhar vários conteúdos com ludicidade e de maneiras diferentes.

Figura 5: As crianças jogando e o resultado final do dominó produzido por elas



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

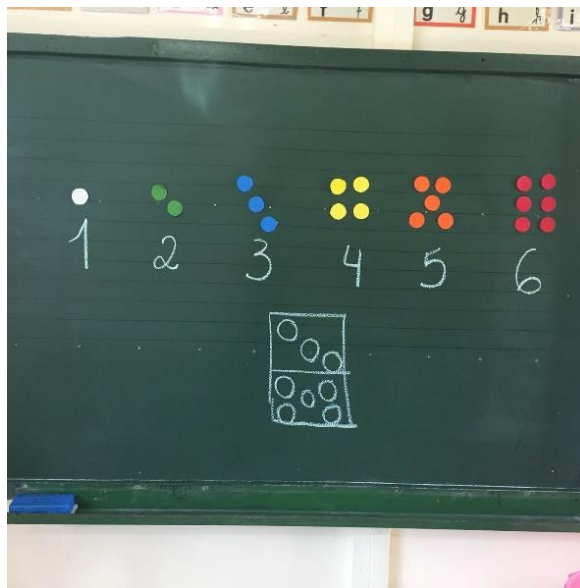
4.6 O sexto encontro – 13/06/2018

Em nosso último encontro, fizemos dominós para que as crianças levassem para casa. Entregamos para os alunos uma folha que continha todas as peças do dominó em preto e branco com as bolinhas vazadas. Escolhemos as cores das bolinhas com uma votação entre eles. Cada grupo de mesas escolheu uma cor a ser usada para cada número.

Depois que eles pintaram, grudamos a folha em EVA para que as peças ficassem mais durinhas. Com essa atividade, as crianças poderiam levar o jogo para casa e interagirem o conhecimento adquirido na escola com seus familiares, sendo um momento de interação familiar e de troca de experiências. Atualmente, as famílias estão imersas no mundo digital e possuem poucos momentos de descontração familiar. Para Miranda (2013, p. 53) “a ausência

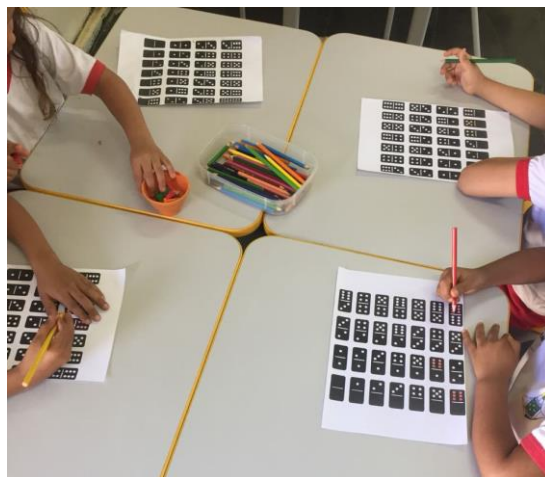
de uma relação interativa significativa no seio familiar provoca graves rupturas ou impõe barreiras no processo de construção de identidade e de personalidade da criança, levando prejuízos ao desenvolvimento e à ação educativa”. Nessa situação, proporcionar esses momentos a criança da Educação Infantil é essencial e pode auxiliar no seu desenvolvimento pessoal.

Figura 6: Votação das cores a serem usadas



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 7: Crianças pintando a última atividade



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dominó se mostrou um interessante recurso de aprendizagem na educação infantil. Além de lúdico, é um jogo muito versátil e prático. A partir dele, se pôde trabalhar vários conteúdos e linguagens da Educação Infantil, dentre eles: cores, diferentes formas de representar os números, sequência lógica numérica, contagem organizada, resolução de problemas, jogos de convivência em grupo, socialização, recorte, colagem.

Os alunos mantiveram-se estimulados e interessados pelo jogo, era algo do cotidiano deles. Observaram-se mudanças significativas ao longo das atividades, no final a maioria conseguiu jogar e entender a dinâmica do jogo.

Com o jogo, os alunos vivenciaram tudo de forma lúdica e com diversidade de materiais. Puderam também participar, criar, se expressarem oralmente, contarem histórias, conviverem com regras. Logo, notou-se que o jogo proporcionou uma aprendizagem diferenciada, lúdica, ampliando as experiências do alunado, dando a eles a oportunidade de conhecer o mundo de uma maneira mais criativa e de serem mais criativos.

Devido à riqueza desse material, há possibilidade de criar atividades para todos os anos da Educação Básica, modificando seus níveis de dificuldade. O educador, investigando os níveis de conhecimento dos alunos, consegue criar novos contextos para descobertas. No BIA, por exemplo, as crianças poderiam estabelecer estratégias para jogarem as peças e ganharem o jogo. Seria interessante também, uma versão de dominó que contemplasse a alfabetização. Deste modo, através desse material atraente e eficiente, muitas atividades podem ser realizadas.

PESPECTIVAS PROFISSIONAIS

Após a minha formatura, pretendo ter minha primeira experiência como docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal como professora temporária, uma vez que a seleção simplificada será no final deste ano. Posteriormente, espero passar como efetiva. Desejo trabalhar com a Educação Infantil, por ser a etapa que mais me encanta.

Depois de alguns anos de experiência, quero voltar à Universidade de Brasília para fazer mestrado. Acredito que seja mais interessante passar alguns anos conferindo o que acontece na educação em sala de aula para depois pesquisá-la teoricamente no mestrado. Assim, farei uma ligação melhor entre a prática e a teoria.

Mesmo querendo trabalhar com educação, há outras possibilidades que me encantam, como o serviço de policial civil e o de bombeiro. O meu futuro ainda é incerto, mas tenho apenas uma certeza, de que quero ser servidora pública do Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista de Psicopedagogia**. São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2018.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARANÃO, Ivana Valéria Denófrío. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento para educação básica**. Caderno da Educação Infantil. Brasília: SEDF, 2014.

GRIS, Gabriele; ALVES, Hans Werner; ASSIS, Grauben José Alves; SOUZA, Silvia Regina de. Utilização de Jogos Adaptados para Avaliação de Habilidades Matemáticas e Monetárias, **Trends in Psychology**. v. 25, n. 3, p. 1139-1152, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tpsy/v25n3/2358-1883-tpsy-25-03-1139.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

JESUS, Ana Cristina Alves de. **Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil**. Rio de Janeiro: Brasport, 2010.

KAMII, Constante; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas atuais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Quatro cores, senha e dominó**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MENINO, Fernanda dos Santos; BARBOSA, Ruy Madsen. **Dominós: um recurso lúdico na resolução de problemas para aprendizagem de sucessões**. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/10/19042010094930.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MENINO, Fernanda dos Santos; BARBOSA, Ruy Madsen. Uma seleção de atividades lúdicas usando dominós. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, SBEM-SP, v. 8, n. 6-7, p. 15-21, 2002.

MIRANDA, Simão de. **Oficina de ludicidade na escola**. Campinas: Papirus, 2013.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, 2008 [1933].