

**Ensinar matemática nos anos iniciais e ludicidade:
o que significou para estudantes
de uma turma do curso de pedagogia da UFSCar?**

**Teaching mathematics in early years and playfulness:
what did it mean for a class
in a UFSCar's Pedagogy course**

**Enseñar Matemáticas en los años iniciales y lo lúdico:
¿qué significó para un grupo de estudiantes del curso
de Pedagogía en UFSCar?**

Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Senhor do Bonfim/BA – Brasil

Resumo

Este artigo objetiva caracterizar as propostas das disciplinas oferecidas pelo curso de pedagogia da UFSCar, quanto à ludicidade e ao professor que ensinará matemática nos anos iniciais, entender o lugar que ocupam no curso e como foram significadas pelas estudantes. Para isso, portanto, respaldou-se nos pressupostos de uma pesquisa narrativa. As narrativas produzidas pelas cinco participantes da pesquisa, em seus diários e entrevistas narrativas, foram analisadas, tendo em vista o que propõem as disciplinas do curso de pedagogia da UFSCar, em busca de indício de como se dá essa formação e como ela foi significada por elas. Consideramos, portanto, após o estudo realizado, que a formação do professor que ensinará matemática nos anos iniciais e a ludicidade ocupam um lugar diminuto e silenciado no curso.

Palavras-chave: Formação inicial, Ensino de matemática, Ludicidade

Abstract

This article aims to characterize the proposals of the subjects offered by the pedagogy course of UFSCar, regarding the playfulness and the teacher who will teach mathematics in the initial years to understand the place they occupy in the course and how they were meant by the students. Therefore, it was based on the assumptions of a narrative research. The narratives produced by the five research participants in their diaries and narrative interviews were analyzed in view of what the subjects of the pedagogy course at UFSCar propose, in search of evidence of how this training occurs and how it is meant by them. Therefore, we consider after finishing the study, that the training of teachers who will teach mathematics in the early years and playfulness occupies a diminished and silent place in the course.

Keywords: Initial training, Math teaching, Playfulness

Resumen

Este artículo tiene como objetivo caracterizar las propuestas de las asignaturas ofrecidas por el curso de Pedagogía de la UFSCar, en relación con lo lúdico y con el maestro que enseña matemáticas en los años iniciales, para comprender el lugar que ocupan en el curso y cómo fueron significadas por los estudiantes. Para ello, por lo tanto, se basó en los supuestos de una investigación narrativa. Las narrativas producidas por los cinco participantes de la investigación, en sus diarios y entrevistas narrativas, se analizaron, con vistas a lo que proponen las asignaturas del curso de Pedagogía de la UFSCar, en busca de evidencia de cómo se da esa capacitación y cómo fue significativa para ellos. Por lo tanto, consideramos, después del estudio realizado, que la formación del profesor que va a enseñar matemáticas en los primeros años y lo lúdico ocupan un lugar disminuido y silencioso en el curso.

Palabras clave: Formación inicial; Enseñanza de matemáticas; Lúdico

1. Introdução

Esta pesquisa procurou caracterizar as propostas das disciplinas oferecidas pelo curso de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), quanto à ludicidade e ao professor que ensinará matemática nos anos iniciais, e entender o lugar ocupado por elas durante todo o percurso formativo, bem como perceber como foram significadas pelas estudantes que participaram da pesquisa.

Consideramos, desde o princípio, que esse olhar mais analítico ao que se propuseram as disciplinas do curso de pedagogia da UFSCar, em relação à ludicidade e à formação do professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais, é de fundamental importância. Isso porque, nos apresentam indícios de como se dá essa formação e, em consequência, apontam as possíveis implicações para a significação das experiências¹ pelas estudantes.

Concordamos com Rocha (2005), que todo programa de formação inicial² de professores tem, de um modo explícito ou implícito, um modelo e/ou perfil de

¹ “é o que nos passa, o que nos aconteceu, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

² Tomamos por formação inicial, portanto, o primeiro momento que prepara o sujeito para ingressar na profissão. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2001), essa formação precisa ser entendida e vivenciada como espaço que ensine o futuro professor a aprender de modo contínuo e reflexivo.

docente que se pretende formar. Esperamos entendê-lo, a partir do olhar para as disciplinas oferecidas pelo curso.

Muitas pesquisas que procuraram investigar o curso de pedagogia fizeram esse percurso de olhar para os documentos que os constituem e para as disciplinas que são oferecidas. O que difere o percurso que estabelecemos neste artigo com o que foi feito nas demais pesquisas? Além de nosso olhar, claro, que confere uma leitura diferente das demais, temos como foco as experiências e as suas marcas para as estudantes.

Este texto, na tentativa de apresentar coerentemente o percurso de pesquisa e se fazer entendido pelos leitores, está organizado da seguinte forma: i) inicialmente, apresentaremos o percurso metodológico adotado; ii) em seguida, a partir do objetivado para este artigo, identificaremos as disciplina que se remetem à ludicidade e ao ensino de matemática, confrontando as experiências propostas com como foram significadas pelas estudantes e situando o lugar que ocupam no curso; iii) por último, apresentaremos algumas considerações acerca dos dados produzidos, tendo em vista o *puzzle*³ de pesquisa.

2. Percurso metodológico adotado

Esta pesquisa, tendo em vista seus objetivos, articulou-se à perspectiva de pesquisa narrativa, respaldando-se em Clandinin e Connelly (2015), por entendermos tratar-se de uma das formas de compreensão da experiência que acontece por meio de colaboração entre o pesquisador e os participantes, ao longo de um tempo, com um lugar ou série de lugares, e em interação com o *milieus*.

Participaram deste estudo⁴, o pesquisador e cinco estudantes⁵ do curso de pedagogia da UFSCar, que aceitaram, assinando o Termo de Consentimento

³ Entendemos, partindo do que destaca Clandinin e Connelly (2015), uma aproximação teórico-metodológica, em relação ao uso dos termos *puzzle* com o termo problema de pesquisa. De acordo com Clandinin (2013), é importante tecer justificativas relacionadas ao *puzzle*, por inúmeras e diferentes razões: i) para compreender nossa posição em relação à pesquisa; ii) sem deixar claro os motivos que nos levaram a pesquisar tal temática, podemos iniciar um processo no qual não estabelecemos nenhuma relação; iii) precisamos compreender quem somos para, a partir daí, compreender as experiências de nossos participantes.

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, por meio do parecer 1.697.334, número CAAE 53374116.0.0000.5504.

⁵ Rita, Gabriela, Emily, Maria e Elisa. Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas participantes para identificá-las.

Livre e Esclarecido (TCLE), participar de forma voluntária. Foram critérios de escolha dos participantes que os estudantes estivessem matriculados, no segundo semestre de 2015, na disciplina “Matemática: conteúdos e seu ensino” e que, no semestre seguinte ao da realização do início da pesquisa, cursassem as disciplinas “Metodologia do Trabalho Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular” e “Prática de Ensino e Estágio Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular”.

As experiências propostas ao longo das três disciplinas e nossa participação durante todo esse processo compuseram os nossos diários: das participantes e do pesquisador. Nesses diários, registramos as nossas experiências, impressões e angústias. Nós pesquisadores fizemos observações das falas e posicionamentos das estudantes e outras questões relacionadas à pesquisa, que consideramos relevantes para a construção deste texto. Após a escrita do diário, propusemos e realizamos com cada participante a entrevista narrativa⁶.

Como foram feitas as análises dos dados produzidos? Compreendemos, concordando com o que nos apresenta Crecci (2016), que essa análise e interpretação precisam levar em consideração o processo tridimensional, envolvendo temporalidade (diacronia), interações pessoais e sociais e o lugar (cenário) onde se situa o fenômeno a ser investigado e narrado. Tudo isso precisou estar presente no momento da escrita do texto de pesquisa. A análise precisa ser entendida como forma de construir sentidos a partir das narrativas das experiências apresentadas pelas participantes da pesquisa. Para isso, tendo em vista essa perspectiva diacrônica, tomamos como referência nossa própria experiência ao longo da convivência no curso de pedagogia, com cinco participantes, durante dois anos.

Pela própria dinâmica e natureza da pesquisa narrativa, que busca ampliar o olhar acerca do *puzzle*, e não apresentar uma lista de respostas, não

⁶ A relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa, como nos apresenta Weller e Zardo (2013, p. 133), “importa na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados”, como destaca Apple (2005), fundamentando-se em Schutze (2011). Ainda segundo os referidos autores, “o ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 133).

se apresentam categorias de análise. Os critérios de validade e confiabilidade, como assevera Caporale (2016), são fornecidos pela credibilidade e coerência das histórias, tendo como principal critério de verdade a própria implicação dos participantes, sua honestidade e o interesse mútuo em chegar a conclusões consensuais.

3. Olhando ao que propõe o curso e a significação dada pelas estudantes

Lemos o Projeto Pedagógico (PP) do curso de pedagogia da UFSCar algumas vezes ao longo da construção deste texto de pesquisa. Desse exercício de leitura, ficava sempre uma infinidade de questionamentos que, pensávamos, seriam ampliados, à medida que a pesquisa acontecesse.

Levantamos, dessas nossas leituras, alguns elementos que, para nós, se configuravam como pontos de partida para discussão. Inquietou-nos: a) a diminuta preocupação com a formação matemática do futuro pedagogo; b) a carga horária insuficiente para o trabalho com essa ciência; c) a inexistência de uma discussão consistente sobre ludicidade; e d) a organização do estágio de alfabetização antes da disciplina de matemática. Essa leitura inicial do PP nos sinalizava que as questões da formação do professor de matemática e ludicidade ocupavam um lugar diminuto e silenciado no curso.

A partir da leitura do PP do curso, nos pusemos a explorar as propostas de disciplinas que foram oferecidas para as estudantes participantes da pesquisa. Identificamos, portanto, na relação das disciplinas e demais atividades propostas, as que se relacionavam, diretamente, com a ludicidade e a formação do professor que ensinará matemática nos anos iniciais.

Vale destacar que inúmeras atividades, sistematizadas pelos cursos de formação inicial, colaboram para a constituição da identidade do pedagogo. Segundo o CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, os cursos precisam ter um núcleo de estudos integradores, que proporcione enriquecimento curricular, por meio da participação em

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e

diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural. (BRASIL, 2006, p. 4)

Algumas das atividades propostas nas diretrizes e significadas pelo curso, a exemplo das Atividades Curriculares Integradoras de Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepe), não foram vivenciadas por todas as estudantes. Em sua maioria, as que trabalham, por exemplo, não podem se ausentar das atividades profissionais em horários diferentes do noturno.

Gabriela: Eu não fiz Aciepe nenhuma. No curso todo, eu acabei não fazendo, porque as Aciepe têm horários aleatórios (risos). Você só descobre se dá para fazer fazendo, porque só define os horários no primeiro dia. Então, nunca deu certo.

Assim como Gabriela, Elisa e Hilda, em seus diários e entrevistas, não apresentaram registros de participação em alguma atividade diferente das obrigatórias oferecidas pelo curso. No entanto, Emily e Maria relataram a participação na Aciepe “Formação Lúdica do Professor”, que, por sinal, aconteceu no mesmo semestre de início da pesquisa e realização da disciplina de “Matemática”.

Emily: Com a matemática, dessa forma, sim [referindo ao como a disciplina de “Matemática” aconteceu]. Apesar de que, eu sei que tem Aciepe e essas coisas, mas é assim, eu não consegui ir atrás.

Isso é posto, sobretudo, para evidenciar, que, infelizmente, a dinâmica de vivência de um currículo não segue, muitas vezes, os trajetos esperados pelos documentos. As estudantes, portanto, poderiam optar por uma disciplina ou cursar uma Aciepe que apresentasse como foco a matemática? Que fatores, externos e internos, corroboram os caminhos de formação percorridos por elas ao longo dos cinco anos de curso?

De acordo com o Art. 5º, das Diretrizes, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: “VI - ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2001, p. 2).

Entendemos, dessa maneira, que as diversas estratégias formativas, propostas ao longo da formação, devem contribuir para o trabalho do futuro professor com as diversas áreas do conhecimento e as articular, já que se exige um ensino interdisciplinar. É importante destacar que não foi nosso objetivo criar

uma hierarquização e colocar uma área em detrimento de outra. Reconhecemos a importância dos diferentes conhecimentos necessários à docência e da articulação entre eles (SHULMAN, 2015).

Levamos em consideração, na caracterização proposta, as disciplinas que fizeram na ementa, nos objetivos e/ou na bibliografia, referência à ludicidade e/ou à formação do professor que ensinará matemática nos anos iniciais. Acreditamos que esse caracterizar vai permitir visualizar as concepções⁷ presentes nas diferentes estratégias formativas sobre esses dois pontos destacados anteriormente.

Encontramos, ao longo dos 10 semestres do curso, sete⁸ disciplinas que fizeram alguma referência à ludicidade e ao ensino de matemática, e também aquelas que, por sua própria configuração, no caso das metodologias e estágios, abrem espaço para que as discussões a esse respeito aconteçam. Mapear essas disciplinas presentes no PP permitiu delimitar o seu número e visualizar as que se relacionavam e contribuíram também, e mais diretamente, para a formação lúdica⁹ e matemática dos que ensinarão nos anos iniciais.

Não discutiremos detalhadamente todas as disciplinas. Deter-nos-emos às atividades que foram apontadas e significadas pelas estudantes como importantes para sua formação.

Hilda: A gente trabalhou ludicidade bastante na disciplina de educação infantil e a gente viu ludicidade também na disciplina de corpo e movimento. Então, foram três semestres. Mas a disciplina que a gente mais se baseou com a ludicidade foi com a disciplina de matemática.

Maria: Inclusive, tivemos uma aula, de corpo e movimento, foi no primeiro semestre. A professora era extremamente lúdica, muito... muito. Tudo dela

⁷ Entendemos, nesse momento, fundamentando-nos em Cury (1999, p. 37), que as concepções são conjuntos de ideias, construídas a partir das experiências que as pessoas tiveram, do seu meio escolar, por exemplo, “do conhecimento que construíram, das opiniões de seus mestres, enfim, das influências socioculturais que sofreram durante suas vidas, influências essas que se vêm formando ao longo dos séculos, passando de geração a geração [...]”.

⁸ As disciplinas encontradas foram: i) “Corpo e Movimento” no 1º semestre; ii) “Educação Infantil: a Criança, a Infância e as Instituições” no 3º semestre; “Matemática: Conteúdos e seu Ensino” no 6º semestre; “Metodologia do Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular” no 7º semestre; “Prática de Ensino e Estágio Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular no 7º semestre; “Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil” no 8º semestre; e “Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil”, também no 8º semestre (SÃO CARLOS, 2002).

⁹ Entendemos, neste momento, partindo do que nos apresentam Santos e Cruz (2011), que a formação lúdica proporciona aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo, na brincadeira e nas demais ferramentas com potencial lúdico suas fontes dinamizadoras.

parecia uma brincadeira. Tanto que eu até hoje lembro a maioria dos autores que ela usou, eu lembro a maioria das coisas que ela falou, diferente das outras disciplinas que o professor só passou *slide* ou passou um texto. Então, assim, disciplinas que tiveram alguma coisa lúdica eu consigo falar que lembro de boa parte delas.

Observem que três disciplinas, no tratar a ludicidade, figuraram nas falas das estudantes: “Corpo e Movimento”, “Educação Infantil” e “Matemática”. Acreditamos que a nossa pesquisa, de certo modo, possibilitou que as estudantes significassem a experiência com a disciplina de “Matemática” desse modo. Nosso percurso de pesquisa, uma vez que se articulou diretamente à proposta da disciplina, deixou marcas que reverberaram também na formação lúdica dessas futuras professoras.

Duas outras disciplinas foram ressaltadas pelas estudantes. Antes de falarmos mais detidamente sobre o que elas significaram de ludicidade na disciplina de “Matemática”, acreditamos que seria interessante começarmos olhando para as outras duas, uma vez que também as listamos como disciplinas que se propuseram a essa discussão no currículo, e apontar a significação que deram à “Matemática”, ao longo desse trajeto.

No primeiro semestre, o curso ofereceu a disciplina obrigatória de “Corpo e Movimento”, cuja ementa era:

O eixo condutor desta disciplina será a discussão sobre as diferentes concepções de corpo e de movimento desenvolvidas ao longo da história da humanidade, ainda muito presentes no ideário dos professores, comunidade escolar, famílias, crianças, jovens e adultos, bem como, as formas de superação de concepções biologicistas que colocam à margem os aspectos sociais e culturais nas relações interpessoais, e o aprofundamento da consciência sobre a imprescindibilidade do trabalho com movimento no incremento da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. O foco das discussões será a qualidade das mediações desenvolvidas por professores em atividades realizadas com as crianças de 0 a 10 anos e com jovens e adultos, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas para os educandos.

Apresentaremos, antes de trazer o que nos revelaram em suas entrevistas as estudantes, as nossas percepções acerca da proposta de trabalho da disciplina. Consideramos que a presença dessa disciplina, no primeiro semestre do curso, foi importante, sobretudo, para que as questões e percepções sobre os aspectos lúdicos se desprendessem unicamente do jogo e da brincadeira, desde o início da formação.

Um ponto importante da ementa e que nos cabe considerar é o foco sobre as discussões não apenas com as crianças de 0 a 10 anos. Percebe-se que houve uma preocupação em incluir os jovens e adultos como público-alvo, tendo em vista o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Isso é importante, para que as questões lúdicas não sejam associadas à criança e nem ao público, apenas, da educação infantil. Ampliaram-se, pelo menos como proposta, as discussões e se desprenderam, do jogo e da brincadeira unicamente, os aspectos da ludicidade, como já dissemos anteriormente.

Olhar para uma proposta de trabalho, de fora, não é o mesmo que vivê-lo. Por esse motivo, trazer o que as estudantes significaram da vivência dessa experiência nos pode revelar elementos importantes, que muitas vezes passam despercebidos.

Observamos que algumas propostas vão de encontro ao que é referenciado como leitura obrigatória.

Hilda: [...] Na disciplina de corpo e movimento falávamos de criança pequena, na educação infantil também. No entanto, onde mais ficou reforçado foi na matemática. Talvez seja na intenção de desmistificar o medo que muitos têm, de ressignificar as dificuldades que muitos trazem dos números. Pode ser por isso. [...]

Maria: [...] Tem uma coisa que eu gosto muito e inclusive foi você que falou e eu nunca vou esquecer isso: “por que o adulto não pode ter a parte lúdica? Por que precisa deixar de lado por ser adulto?” Isso foi uma coisa que me marcou muito porque ninguém tinha me falado isso antes. Inclusive na Aciepe [...].

Como destacou Hilda, o trabalho realizado nas duas disciplinas que antecedem a “Matemática” focava na criança pequena. Maria, discutindo pontos que a marcaram, destacou também que não tinha ouvido falar da relação da ludicidade com o adulto até o trabalho que realizamos. Isso nos leva a inferir que as vivências que tiveram antes, focaram apenas o público infantil, indo de encontro ao que havia sido proposto na ementa de “Corpo e Movimento”.

Para a disciplina de “Educação Infantil”, focar na criança pequena é algo que pressupõe o seu trabalho. Isso, claro, já é o esperado. No entanto, no primeiro semestre do curso, imaginávamos que, pelo que é proposto em “Corpo e Movimento”, se ampliasse essa discussão. Olhar para o jovem e o adulto como sujeitos lúdicos nos faz pensar a ludicidade de uma forma mais ampla e facilita a compreensão de ferramentas potencialmente lúdicas e a sua tomada como subjetiva, despreendendo-o, apenas, do jogo e da brincadeira (SILVA, 2014).

Quando questionada se a disciplina de “Corpo e Movimento” a ajudou a pensar as questões da ludicidade, Gabriela revelou que a percepção tida do trabalho realizado em “Corpo e Movimento” tinha pouca articulação com uma discussão teórica, o que a diferenciava de outras disciplinas no mesmo semestre. “Agora fica em pé, agora põe a mão em seu amigo e põe a mão em você”. Sabemos que, como o título da própria disciplina sugeriu, o corpo, enquanto ferramenta potencialmente lúdica, foi explorado. Isso, de certo modo, contribuiu para, dependendo da forma como apresentado pelo formador, que a percepção sobre a ludicidade se ampliasse e que não se relacionasse unicamente ao jogo e a brincadeira.

O que as estudantes entendem por ludicidade? Vejamos algumas de suas falas e o que significaram sobre.

Emily: Eu penso que é quando você atinge o objetivo de aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos. De um jeito resumido é isso. Eu fiz uma Aciepe com a Aline sobre a ludicidade mesmo. Então, me ajudou muito a pensar sobre isso, principalmente com a matemática, para trazer essa questão lúdica. Então, acho que é isso [...]

Emily, por exemplo, ainda apresentou uma percepção da ludicidade que o relaciona ao jogo e à brincadeira e o articula com as questões escolares. Sua preocupação em levá-la para o trabalho que desenvolveria com a matemática reflete a sua ligação com práticas escolares, resultando em aprendizagens que serão específicas dessa vivência. A ludicidade, como evidencia Fernández (2001), além de facilitar a aprendizagem, quando incluído no espaço escolar, favorece também o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Por isso, devemos percebê-la no campo de uma dimensão e formação humanas (SILVA, 2014).

Isso não é algo ruim. Pelo contrário. Essa relação entre ludicidade e as questões da formação profissional, não percebendo a ludicidade como algo fora desse espaço, nesse momento, reflete o contexto de realização da entrevista. Tudo que perguntamos a elas se refere ao curso e as experiências que tiveram no constituir-se professora que ensinará matemática nos anos iniciais. Relacionar, quando questionadas sobre o que entendiam sobre ludicidade, com a área de futura atuação profissional, deveria ser entendido por nós como esperado, embora quiséssemos que a percepção fosse mais geral.

Outras estudantes, a exemplo de Elisa, Hilda e Gabriela, apresentaram uma concepção sobre ludicidade que extrapola o jogo e a brincadeira. Vejamos o que nos revelaram essas estudantes.

Elisa: Uau! Será que eu não vou falar nenhuma besteira? É, então... Eu acho que a ludicidade, em sala de aula, é a gente propor novas formas de se ensinar alguma coisa, propor um novo jeito. Isso eu acho que é você trabalhar em grupo, pois tem muitas escolas e professoras que querem que tudo sejam individualizado. Então, eu acho isso muito ruim para o aluno, principalmente, para as crianças. Acho que tem que ter brincadeira, acho que tem que poder sentar de forma diferente na classe. Acho que só isso já é lúdico. Só de a criança chegar na sala e ver a disposição da sala de outra forma, que não seja uma carteira enfileirada uma atrás da outra, ela já tem uma coisa assim, talvez, boa. É uma forma de sair do que é proposto todo dia, né? Então, eu acho que é propor aulas em ambientes que não sejam só a sala de aula, que você possa explorar o pátio da escola, que você possa ir para o parque, sem que a criança precise achar que aquilo é uma aula e que ela vai aprender tal coisa. Então, eu acho que é diferenciar, assim e... se aproximar da criança, se aproximar do mundo da criança e ...com atividades mais reais. Acho que é isso.

Quando a Elisa, por exemplo, falou que a ludicidade é “a gente propor novas formas de se ensinar alguma coisa”, embora sua fala se relacionasse com o fazer docente, como fez a Emily, ela ampliou do jogo e da brincadeira apenas e foi para outras práticas que puderam ser percebidas como lúdicas. Vemos implícito, quando destacou que “só de a criança chegar na sala e ver a disposição da sala de outra forma, que não seja uma carteira enfileirada uma atrás da outra, ela já tem uma coisa assim, talvez, boa”, que existia um entendimento de que essas diferentes atividades que ela apresentou podem ser percebidas pelos estudantes como lúdicas. Não precisa ser necessariamente um jogo ou uma brincadeira. Essa subjetividade na tomada de algo como lúdico faz direcionar o olhar para uma responsabilidade que cabe a ela enquanto futura professora.

A fala da Elisa, sobretudo, nos fez retomar, como destaca Fortuna (2001, p. 116), que uma aula ludicamente inspirada não é necessariamente aquela que foca em ensinar conteúdos com jogos, “mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno”. Nesse sentido, como nos apresentou Silva (2014) e Silva (2020), percebeu-se que a perspectiva do brincar é outra, e não a que se dá apenas no momento de manipulação de um jogo.

Gabriela: Acho que, no curso, eu consegui sair de uma concepção de jogos, digamos assim, uma coisa mais técnica, e hoje eu vejo a ludicidade como o

processo de ser criança, entendeu? Acho que eu consegui incorporar uma lógica mais assim, não a ludicidade como técnica que você traz ou leva, ou que tá numa atividade, ou que tá embutida num elemento que você traz para sala, mas a ludicidade como o processo com que a criança se relaciona com o adulto, com a vida dela e com as outras crianças. E aí, quando eu olho para isso, eu também percebo a ludicidade como um processo do adulto de também criar coisas novas. O adulto não é lúdico apenas quando se permite pintar de palhaço e brincar. Não necessariamente. Mas o adulto é lúdico quando, por exemplo, dentro de uma sala de aula, quando numa coisa teórica superdifícil, a gente consegue encontrar os jogos entre a gente, que não têm nada de imaturo ou de infantil, para que aquilo seja algo que faça algum sentido. Então, eu vejo hoje a ludicidade muito mais como um processo cognitivo do que como uma técnica. E aí, quando você olha para a criança, é o único processo cognitivo que ela tem. E quando olha para o adulto, é um processo que usa muitas vezes para resistir a coisas que são muito difíceis.

De modo semelhante, Gabriela, ao destacar “a ludicidade como o processo com que a criança se relaciona com o adulto, com a vida dela e com as outras crianças”, nos fez pensar sobre os aspectos lúdicos nessa perspectiva mais ampla, de formação humana, que esperávamos e que pontuamos no momento da discussão da fala da Emily.

Ao considerar a vida dos alunos, que tomam uma determinada atividade como lúdica ou não, a estudante nos fez lembrar, concordando com o que apresenta Negrine (2001), que os sujeitos, cada um à sua maneira, estabelecem níveis de relações diferentes com as atividades lúdicas. Alguns fatores, como asseveram Silva (2014) e Silva (2020), precisam ser levados em consideração, com destaque ao meio em que esses sujeitos estão inseridos, já que são determinantes na construção de uma cultura lúdica (BROUGÈRE, 2008).

Assim como Gabriela, a Maria deixou claro que a ludicidade não é algo específico do público infantil. Houve, ao longo do curso, uma ampliação dessa questão, no sentido de, referenciando os estudos de Huizinga (2012), apresentar a ludicidade como algo necessário para qualquer ser humano, independente da idade e, concordando, nesse momento, com o que apresenta Ferreira e Coelho (2001), como elemento que favorece a construção do adulto saudável, equilibrado emocionalmente, explorador e desenvolvedor da criatividade.

Por esse motivo, também consideramos importante a discussão da ludicidade e uma preocupação com a formação lúdica no espaço da formação inicial. Como nos apresenta Negrine (2001), o comportamento lúdico não é algo herdado pelo sujeito; pelo contrário, ele é adquirido ao longo de sua vida e é

produto do desenvolvimento de uma cultura lúdica. Trazer isso para o espaço da graduação vai permitir um repensar e significar dessas questões.

A fala da Hilda, que apresentaremos a seguir, por se relacionar diretamente com as questões da produção do conhecimento, nos remeteu a outra coisa que discutimos ao longo da disciplina de “Matemática”: que a própria matemática seja percebida como algo que promove o prazer (MUNIZ, 2016). Seria o prazer de conhecimento que a Hilda apresentou.

Hilda: Ludicidade não é só brincadeira. Não é só brincar por brincar. Ela tá na disciplina para trazer prazer de conhecimento. E é de mão dupla: é o que proponho e o que o aluno se propõe a fazer. Acho que ficou claro isso: é prazer no conhecer, no experienciar, no testar, no buscar. Ficou para mim isso: prazer nesse tipo de fazer na sala de aula. Não só aquela coisa imposta: “vamos brincar disso”. Não é propor para o aluno, é o fazer junto. Porque, antes, a ludicidade era isso: 15 minutinhos? Vamos brincar disso? Hoje, ela aparece como recurso, ferramenta. Entendo dessa forma hoje. Hoje, a ludicidade vira o próprio conhecimento.

Nessa direção, portanto, guiados também pelo que nos apresentou a estudante, entendemos que os diferentes instrumentos potencialmente lúdicos são caminhos para, quando do trabalho com a matemática, aproximar as crianças de seu conhecimento e, sobretudo, fazê-las terem prazer com o processo de matematizar. Que elas, como apresentou Hilda, tenham “prazer no conhecer, no experienciar, no testar, no buscar”.

No entanto, como nos revelaram as próprias estudantes, nem sempre elas pensaram assim. Ao longo da entrevista, confidenciaram-nos como pensavam quando chegaram ao curso. Percebemos, portanto, que houve uma ampliação da imagem da ludicidade ao longo das poucas atividades propostas na graduação. Elas significaram o que entendiam por lúdico nessas três disciplinas que apontam tratar dessa questão ao longo da formação.

Outra disciplina que figurou na fala das estudantes como espaço de discussão da ludicidade fez parte do terceiro semestre do curso. A disciplina “Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições” discutiu a cultura da infância. Nas referências básicas, a temática jogo é apresentada, e, nas complementares a temática de parques infantis, o que acreditamos relacionar-se, de alguma forma, com o que foi estudado no primeiro semestre do curso, com a disciplina “Corpo e Movimento”.

Hilda: Eu não sei. Poderia ser o contrário. Na disciplina de corpo e movimento, falávamos de criança pequena, na educação infantil, também. [...]

Pelo que notamos, nas disciplinas de “Corpo e Movimento” e “Educação Infantil”, havia um enfoque para a criança. A oferecida no primeiro semestre teria um diferencial em ampliar a discussão para os públicos diferentes do infantil, mas, como percebemos na fala das estudantes, não foi isso que aconteceu.

Gabriela: Ah, e teve também a disciplina de “Educação Infantil,” que a professora focou muito no desenvolvimento do bebê. Quando você vai trabalhar com a primeira infância, o lúdico aparece muito como interação... e ela trouxe isso. E ela fez a narração teórica da ludicidade, então, foi ela que me deu, para a disciplina da X, o que ela estava querendo me ensinar na prática. Lá, que eu aprendi que a criança fala pelo lúdico, e que, muitas vezes, a própria criança olha com desdém para o que levamos, elas veem como joguinhos. Difícil competir com *Pokémon Go*, né? Muitas vezes, se leva algo só para ter lá no currículo a ludicidade. Mas daí, quando olhamos para a ludicidade como ferramenta de acesso para a criança pequena, eu a vi como respeitar a criança, o ser infantil, aí eu entendi a ludicidade como um processo de pensamento da criança. Não é que a X não trabalhou isso, mas é que, na outra disciplina, eu estava indo para o berçário, e tudo que a professora falava fazia muito mais sentido... Mas isso falta muito aqui no nosso curso.

Observem que, para a Gabriela, a disciplina de “Educação Infantil” foi responsável pela “narração teórica”. É claro que, antes disso, na disciplina de “Corpo e movimento”, outras questões também foram apresentadas. Ou seja, entendemos que uma maior aproximação conceitual com essa temática aconteceu nesse momento que, enriquecido pelas práticas de ir ao berçário, na época, favorecia a produção de sentido sobre o que se estudava teoricamente.

No sexto semestre do curso, as futuras professoras têm contato com a disciplina de “Matemática: conteúdos e seu ensino”. A essa disciplina, que se responsabilizará pela formação do futuro professor que ensinará matemática nos anos iniciais, é destinada uma carga horária de 60 horas. Tempo curto para o cumprimento das responsabilidades e objetivos apresentados:

Caracterizar a natureza e os objetivos da matemática enquanto componente curricular dos anos iniciais do ensino fundamental e de EJA. Refletir criticamente sobre a organização dos programas de ensino de matemática fundamentando-se em propostas curriculares atuais, livros didáticos e outros materiais ou fontes. Focalizar os conteúdos a serem ensinados: 1) números e operações (abordando os conceitos de números naturais, números racionais e noções de porcentagem); 2) grandezas e medidas convencionais e não convencionais; 3) espaço e forma (localização /movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas; poliedros e corpos redondos; figuras planas e não planas); 4) grandezas e medidas (conceitos de grandezas discretas e contínuas; unidades convencionais e não convencionais de medida; relações entre unidades de medida de tempo; sistema monetário brasileiro; perímetro e

área de figuras planas; volume); 5) tratamento da informação (leitura de dados em tabelas e gráficos). (SÃO CARLOS, 2012, p. 81)

Observamos, pela ementa, que a disciplina se responsabiliza desde a caracterização da natureza e objetivos da matemática até a organização dos programas de ensino. Esse caminhar proposto exige do licenciando uma apropriação dos conceitos matemáticos, proposto com o estudo dos conteúdos dos blocos temáticos, que, pelo tempo destinado ao trabalho com a disciplina, é improvável que se cumpra. Sabemos que muitos estudantes apresentam, desde o início do curso, dificuldade com os conceitos.

Discutir a ludicidade, como dissemos, não aparece como parte da ementa e nem dos objetivos dessa disciplina. Ela nos dá abertura para trazer algo sobre essa questão no momento de propor diferentes metodologias. A significação feita por muitas estudantes pode ter sido resultado de nossas intervenções e articulação do trabalho realizado com a pesquisa, como já dissemos.

Hilda: [...]. No entanto, onde mais ficou reforçado [sobre as questões da ludicidade] foi na matemática. Talvez seja na intenção de desmistificar o medo que muitos têm, de ressignificar as dificuldades que muitos trazem dos números. Pode ser por isso. [...]

A disciplina, para Hilda, por exemplo, foi percebida como “espaço para desmistificar o medo que muitos têm, de ressignificar as dificuldades que muitos trazem dos números”. Ela, por ser professora experiente e, ao longo do diário e entrevista, destacar ter chegado ao curso sem maiores dificuldades conceituais, movimenta-se, ao longo das inúmeras estratégias formativas, no intuito de repensar a sua prática e a presença da ludicidade nela. Afirma que as questões de ludicidade começaram a ser trabalhadas, em rotina, de forma sistemática, depois da “Matemática”.

Interessante destacar que as questões lúdicas assumem, no momento de ser pensada como metodologia de ensino, uma dupla funcionalidade: ao mesmo tempo em que é um caminho para ensinar matemática, é também instrumento que permite aos futuros professores (re)significarem as marcas que possuem quanto ao ensino e aprendizagem da matemática (SILVA, 2018). Em trabalho construído com um público de pedagogia e com a disciplina que trata dos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da matemática, sinaliza-se

essa questão e se apresenta a importância que a ludicidade assume no cumprimento desse duplo papel (SILVA e PASSOS, 2016).

4. Algumas considerações

Gostaríamos que essa seção de considerações a respeito das vivências aqui apresentadas não fosse lida com o tom de generalização. Tudo que dissermos aqui foi envolto em um contexto, situado em um tempo, com um público específico e a partir de uma série de experiências. Isso nos autoriza, sobretudo, a falar desse público de uma forma particular. E é justamente isso que faremos aqui.

No entanto, para tal, retomaremos os objetivos desta pesquisa para, a partir daí, perceber o que ampliamos com as discussões dos dados produzidos. Foi nosso objetivo com esta investigação: caracterizar as propostas das disciplinas oferecidas pelo curso de pedagogia da UFSCar, quanto à ludicidade e ao professor que ensinará matemática nos anos iniciais, entender o lugar que ocupam no curso e como foram significadas pelas estudantes que aceitaram participar da pesquisa.

Inquietaram-nos, das análises iniciais do PP do curso, alguns pontos: a) a diminuta preocupação com a formação matemática do futuro pedagogo; b) a carga horária insuficiente para o trabalho com essa ciência; c) a inexistência de uma discussão consistente sobre ludicidade. Essas inquietudes iniciais sinalizavam um lugar diminuto e silenciado, dentro do curso, quanto à ludicidade e a formação do professor de matemática, que foram confirmadas pelas participantes da pesquisa, quando da produção dos dados.

Entendemos, portanto, pela proposta de trabalho apresentada nas disciplinas obrigatórias, que é tímido o lugar que a ludicidade e, sobretudo que os conceitos matemáticos, ocupam no curso de pedagogia da UFSCar. Percebemos que a disciplina de “Corpo e Movimento”, que traria grandes contribuições para a formação lúdica do licenciando, apresenta uma ementa e objetivos que não se relacionam diretamente com as referências básicas apresentadas.

Em relação ao que essas estudantes concebem por ludicidade, observamos que, desde o início do curso, esse conceito foi sendo (re)significado. Elas destacaram que, em três disciplinas apenas, essa questão foi trabalhada e

pontuaram a “Matemática” como uma delas. “Corpo e movimento” e “Educação Infantil” foram as outras duas e, a segunda dessas não conseguiu, pelo nosso olhar para a proposta e o que nos revelaram as estudantes, cumprir com o que era proposto na ementa e plano de trabalho presente no PP.

Elas relataram, em suas entrevistas, que a forma como percebem a ludicidade hoje e percebiam antes do início do curso é muito diferente. Para muitas delas houve um transpor da ludicidade como jogo e brincadeira apenas para uma percepção que o concebe de forma mais ampla, entendendo a subjetividade que há em sua tomada e a importância de que a própria matemática seja percebida como lúdica. As estudantes, portanto, mesmo o curso não apresentando a ludicidade como parte das habilidades e competências ou expressando uma preocupação com esse aspecto da formação, resignificaram, ao longo do curso, o que concebiam.

A partir das vivências que tiveram as estudantes com a disciplina de “Matemática”, por exemplo, embora com o pouco tempo que lhe é destinado, houve uma resignificação na forma como viam a matemática e o vislumbrar do seu ensino. Temos agora, como nos revelaram as próprias alunas, futuras professoras dispostas a aprender e a tentar fazer um ensino diferente do que tiveram.

No entanto, cabe-nos considerar que o lugar que a formação do professor que ensinará matemática nos anos iniciais ocupa no curso é também, como foi para a formação lúdica, diminuto e desprivilegiado, quando comparado a outros aspectos da formação, como a do perfil gestor, por exemplo. A presença de uma única disciplina, como evidenciaram as próprias estudantes, não dá conta do resignificar conceitual e sanar das dificuldades que muitas delas trazem.

Esses foram alguns pontos que este artigo nos permitiu ampliar. Agora, depois dele, sabemos o que propõe o curso de pedagogia, que lugar a ludicidade ocupa nesse curso e o como algumas estudantes significaram as experiências vividas.

Referências bibliográficas

APPLE, M. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio

cultural de los Otomíes en México. *Forum: Qualitative Social Research*, v.6, n.2, p.1-35. 2005.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

_____. *Parecer CNE/CES nº 184, de 07 de julho de 2006*. Dispõe sobre a retificação do Parecer CNE/CES nº 329/2004, referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0184_06.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: CengageLearning, 2008. p. 19-32.

CAPORALE, S. M. M. *Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2016.

CLANDININ, D. J. *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc, 2013.

_____; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRECCI, Vanessa Moreira. *Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade*. 2016. 1 recurso online (325 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305047>>. Acesso em: 17 set. 2020.

CURY, H. N. Concepções e crenças dos professores de matemática: pesquisas realizadas e significado dos termos utilizados. *Bolema. Boletim de Educação Matemática*, v.12, n.13, p.1-14, 1999.

FERREIRA, I. C. F.; COELHO, M. T. Formação pessoal: lúdico – espaço para pensar e aprender. In: SANTOS, S. M. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.120-130.

FORTUNA, T. R. Formando Professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.115-119.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 7ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BONDÍA, J. Larrosa Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan-abr 2002.

MAFFIOLETTI, L. D. A. Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações. In: BRAGANÇA, I. F. D. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. *Perspectivas epistêmico-metodológicas da Pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba : Editora CRV, 2016. p. 51-66.

- MUNIZ, C. A. Educação Lúdica da Matemática. In: SILVA, A. J. N; TEIXEIRA, H. S (Orgs.). *Ludicidade, formação de professores e educação matemática em diálogo*. Curitiba, Appris, 2016. p.22-42.
- NEGRINE, A. A ludicidade como ciência. In: SANTOS, S. M. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.120-130
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ROCHA, M. S. *Professores polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental: concepção da formação e do ensino de Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2005.
- SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. O. *O lúdico na formação do educador*. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SÃO CARLOS. Resolução nº 315/97-CEPE, de 03 de outubro de 1997, do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1997. Disponível em: <<https://www2.ufscar.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- _____. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Adequado à Resolução CNE/CP Nº. 01, de 15 de maio de 2006 e Aprovado no Conselho de Graduação, em 12 de dezembro de 2011. São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://www2.ufscar.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, v. 9, ed. 2, p.1-30, 2005.
- SILVA, A. J. N. *A ludicidade no laboratório: considerações sobre a formação do futuro professor de matemática*. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- _____; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. Querido diário: o que dizem as narrativas sobre a formação e a futura prática do professor que ensinará Matemática nos Anos Iniciais. *Hipátia*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 46-57, 2016. Disponível em: <<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/439>>. Acesso em: 17 set. 2020
- _____. *Querido diário... o que revelam as narrativas sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10923?show=full>>. Acesso em: 16 set. 2020.
- _____; PASSOS, C. L. B. Formação do professor que ensina matemática, ludicidade e narrativas: o que se pesquisou no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 01, 2020.
- WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialista: aportes metodológicos e exemplificação. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, v.22, n.40. p.131-143, jul-dez 2013.