

Alice Stephanie Tapia Sartori

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ESCOLAR:  
EFEITOS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO INFANTIL  
CONTEMPORÂNEO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Claudia Glavam Duarte.

FLORIANÓPOLIS  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sartori, Alice Stephanie Tapia

O lúdico na Educação Matemática Escolar: Efeitos na constituição do sujeito infantil contemporâneo / Alice Stephanie Tapia Sartori ; orientadora, Claudia Glavam Duarte - Florianópolis, SC, 2015.  
197 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas.  
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação Matemática Escolar. 3. Práticas lúdicas. 4. Análise foucaultiana do Discurso . I. Duarte, Claudia Glavam. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

**“O lúdico na Educação Matemática Escolar: efeitos na  
constituição do sujeito infantil contemporâneo”**

Dissertação submetida ao  
Colegiado do Curso de Mestrado  
em Educação Científica e  
Tecnológica em cumprimento  
parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação Científica  
e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 09 de março de 2015

Claudia Glavam Duarte (Orientadora - PPGET/UFSC)

Marli Teresinha Quartieri (Examinadora - UNIVATES)

Patricia de Moares Lima (Examinadora - UFSC)

Patricia Montanari Giraldi (Examinadora - UFSC)

David Antonio da Costa (Suplente - CFM/UFSC)

Carlos Alberto Marques  
Coordenador do PPGET

**Alice Stephanie Tapia Sartori**  
Florianópolis, Santa Catarina, 2015.



*Para minha mãe,  
Dilva Maria Sartori Tapia.*



## AGRADECIMENTOS

À minha mãe pelo incentivo aos estudos e pela paciência ao longo de toda minha trajetória acadêmica.

Ao Juliano pelo carinho e atenção, pelas inspirações, sugestões e por tornar os dias de estudo mais divertidos.

À Professora Claudia pelas orientações que possibilitaram a realização desta pesquisa, pelas desorientações que me modificaram desde que a conheci, pelas ricas experiências e pela amizade.

Aos colegas do GEEMCo pelo desafio de pensar a Educação Matemática a partir das teorizações foucaultianas. As leituras e discussões junto ao grupo muito me instigaram na escrita do trabalho.

Aos amigos pelo apoio. Em especial à Cássia e ao Djeison pela leitura, pelos pareceres, e por sempre compartilharem suas experiências.

Às professoras Patricia Lima, Patrícia Giraldi, Marli Quartieri e ao professor David Costa, que aceitaram ler essa dissertação e compor sua banca examinadora. Suas contribuições foram valiosas e imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas e professores do PPGECT pelas discussões nas disciplinas, pelo diálogo com outras áreas e enriquecimento do processo de pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pelo financiamento da bolsa de mestrado.



## RESUMO

Esta Dissertação problematiza um enunciado naturalizado no discurso da Educação Matemática Escolar, que diz respeito à importância do uso de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, nas aulas de matemática. Para tanto, o objetivo da pesquisa é identificar entrelaçamentos entre essas práticas e a constituição do sujeito infantil contemporâneo no discurso da Educação Matemática, especificamente nos anais do XI ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática), material analisado na pesquisa. A partir da Análise do Discurso na perspectiva de Michel Foucault, são apresentadas as justificativas atribuídas pelos autores para a utilização do lúdico nas aulas de matemática. Dentre as mais recorrentes está a de que o aluno deve ter o desejo de aprender matemática; e ainda a de que a criança precisa aprender com prazer; entrelaçada a estas duas, aparece a importância da satisfação do aluno em aprender brincando. As enunciações referentes a essas justificativas mostraram uma possível interlocução entre as práticas lúdicas e um dos aspectos da sociedade contemporânea, a necessidade de nos constituirmos enquanto sujeitos consumidores. Servindo-se dos aportes teóricos de Zygmunt Bauman e estudiosos da infância, o trabalho aponta que são o desejo, o prazer e a satisfação que movem a sociedade de consumidores, e a infância contemporânea é subjetivada conforme essa lógica. Deste modo, a investigação sugere que as práticas lúdicas, consideradas como uma forma de governo posta a operar nas aulas de matemática, produzem efeitos na constituição do sujeito infantil contemporâneo, especificamente o sujeito consumidor.

**Palavras-chave:** Práticas Lúdicas; Educação Matemática Escolar; Análise Foucaultiana do Discurso.



## ABSTRACT

This thesis discusses a naturalized statement in the discourse of the School Mathematics Education, with regard to the importance of using recreational activities such as plays and games, in math classes. Therefore, the objective of the research is to identify entanglements between this statement and the creation of contemporary children's subject. Specifically, the research analyzes the enunciations produced in the annals of XI ENEM (National Meeting of Mathematics Education) and, from the Discourse Analysis from the perspective of Michel Foucault, seeks to give visibility to the justifications given by the authors for the use of recreational activities in math classes. Among the most frequent is that the student must have a desire to learn and still that the child needs to learn with pleasure. Intertwined with these two, appears the importance of student satisfaction in learning while playing. The enunciations regarding these justifications have shown a possible dialogue between the playful practices developed at school and the requirements of contemporary society as regards the need to constitute us as desiring subjects, and in effect as consumer's subject. Making use of the theoretical contributions of Zygmunt Bauman and childhood experts, the work points that are desire, pleasure and satisfaction that move the society of consumers, and the contemporary childhood is subjectivized as this logic. Thus, the research suggests that playful practices, considered as a form of rule operating in math classes take effect on the formation of contemporary children's subject, specifically the characteristics required for the subject consumer.

**Keywords:** Playful Practices; School Mathematics Education; Foucault's discourse analysis.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A toca do Coelho .....	17
Figura 2: O encontro com o Gato de Cheshire .....	27
Figura 3: Quem é você?.....	71
Figura 4: Jogos Infantis, Pieter Brugel, 1560. ....	73
Figura 5: Brincadeiras de criança, Ivan Cruz, 1990. ....	73
Figura 6: No campo de jogos da Rainha .....	95
Figura 7: O depoimento de Alice .....	115
Figura 8: O sonho de Alice.....	135



## SUMÁRIO

PELA TOCA DO COELHO... ..	17
1. O CAMINHO DA PESQUISA .....	27
1.1 Vozes privilegiadas no discurso da Educação Matemática .....	29
1.2 Um modo de investigar o dito .....	32
2. A CONTEMPORANEIDADE E A INFÂNCIA PRODUZIDA.....	49
2.1 Dos estudos iniciais.....	51
2.2 Um breve percurso por histórias da infância .....	58
2.3 A sociedade de consumo em suas interfaces com a infância .....	63
3. DISCURSOS SOBRE O LÚDICO E SUA PEDAGOGIZAÇÃO....	71
3.1 Uma breve digressão... ..	72
3.2 A pedagogização do lúdico: pesquisas em Educação.....	83
3.3 No campo da Educação Matemática .....	89
4. SUBJETIVAÇÃO E GOVERNAMENTO NA INFÂNCIA .....	95
4.1 Modos de subjetivação: produzindo o sujeito infantil.....	97
4.2 O governo do corpo (e da alma) infantil.....	103
5. O DEPOIMENTO DE ALICE: AS SEDUÇÕES DO LÚDICO ....	115
5.1 Constituindo desejos .....	118
5.2 Proporcionando prazeres .....	124
5.3 A satisfação de aprender brincando.....	127
... O FIM DO CAMINHO E O DESPERTAR DE UM SONHO.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	141



Figura 1: A toca do Coelho



Fonte: ALICE IN WONDERLAND, 1951.

### PELA TOCA DO COELHO... <sup>1</sup>

A Lagarta e Alice olharam uma para a outra algum tempo em silêncio. Finalmente, a Lagarta tirou o narguilé da boca e se dirigiu a ela numa voz lânguida, sonolenta: “Quem é *você?*” Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, nesse exato momento... pelo menos sei quem eu *era* quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então”. (CARROLL, 2013, p. 38).

Esse excerto da história de *Alice no País das Maravilhas*, no qual a protagonista pensa sobre as mudanças pelas quais passou, sintetiza uma, senão a principal das problematizações que pretendo fazer com este trabalho investigativo: a constituição dos sujeitos. No início do enredo, Alice, personagem principal da aventura narrada por Lewis Carroll<sup>2</sup>, está a escutar, de forma entediada e sonolenta, a história de um livro contada por sua irmã. O tédio é interrompido no momento em que

---

<sup>1</sup> Nesta Dissertação farei alusões ao livro *Alice no País das Maravilhas* (2013), de Lewis Carroll, as quais explicito nesta parte introdutória.

<sup>2</sup> O famoso escritor Charles Lutwidge Dodgson, conhecido pelo pseudônimo de Lewis Carroll, nasceu em 1832, na região de Cheshire na Inglaterra, e morreu em 1898. Formou-se em Ciências Matemáticas na Universidade de Oxford, da qual foi professor até o fim de sua vida. Publicou livros e artigos sobre lógica e matemática, além de livros infantis, dos quais os mais conhecidos são *Alice no País das Maravilhas* (1865) e *Através do Espelho e o que Alice Encontrou Lá* (1872) (CARROLL, 2013).

ela vê um coelho branco correndo e gritando: “Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (CARROL, 2013, p. 9). Após seguir o coelho, Alice acaba caindo em uma toca e adentrando em um novo mundo, um mundo *maravilhoso*<sup>3</sup>, onde alguns fatos lhe parecem estranhos, inclusive ela mesma, que mudou tantas vezes ao ponto de não poder mais dizer sobre si. Penso que como Alice, não é possível responder definitivamente “quem somos”, “o que somos”, dado que incessantemente nos constituímos e somos constituídos pela historicidade, pela cultura, pelos encontros e desencontros que vivenciamos, enfim, pelas “coisas” que atravessam/constituem nosso caminho.

Durante a trajetória desta pesquisa, sinalizo minhas preocupações frente à questão da constituição do sujeito, pois na posição de professora, percebo que a escola é um lugar privilegiado para sua produção. Um dos objetivos desta instituição é o de “educar a criança para o futuro”, controlando e disciplinando seus modos de ser, promovendo condutas e comportamentos adequados. Deste modo, a escola torna-se uma máquina interessada na fabricação de sujeitos, produzindo o adulto que se deseja. Como aponta Alfredo Veiga-Neto (2003),

a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno. [...] A escola como o lugar capaz de arrancar cada um de nós – e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da modernidade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos. (p. 104).

Neste sentido, a escola mostra-se eficaz ao projeto da modernidade, na organização e socialização dos indivíduos que dela fazem parte. Desde cedo, ainda mais na atualidade com as novas propostas à educação, as crianças passam maior parte do seu tempo na escola<sup>4</sup>. São nessas relações entre colegas, professores, saberes e

---

<sup>3</sup> Ao introduzir a história de Alice, Lorenzo (2000) aponta que o elemento *maravilhoso* em uma narrativa é o que rompe com o mundo real, algo mágico ou absurdo. Este elemento surge logo no início do primeiro capítulo, quando Alice cai na toca do Coelho. A partir desse momento, toda a narrativa vai transcorrer num plano mágico e lúdico, até o retorno para a realidade no último capítulo.

<sup>4</sup> Foge ao escopo do trabalho investigar as especificidades dessa questão. No entanto cabe ressaltar as propostas de ensino em período integral, que preveem

práticas, que esses sujeitos vão sendo constituídos, pois são pensados, idealizados, projetados para que se tornem bons alunos, bons cidadãos, bons profissionais...

Ao pensar na escola, restringindo-me às aulas de matemática, considero que minha atuação como professora desta disciplina está implicada na formação de sujeitos e identidades por meio de práticas pedagógicas, mesmo que por vezes, sem intencionalidade explícita. Dentre essas práticas, as atividades lúdicas, como os jogos e as brincadeiras, estão ganhando cada vez mais força no discurso da Educação Matemática Escolar<sup>5</sup>, ao ponto de serem naturalizadas. Consequentemente, destaco a importância de problematizar o lúdico e suas interlocuções com o ensino de matemática.

Para entender os efeitos do uso das atividades lúdicas no ensino de matemática, optei por analisar os trabalhos publicados nos Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), espaço que reúne pesquisadores e professores interessados em discutir a matemática em suas interfaces com a Educação. Portanto, tenho como objetivo **identificar, nos anais do XI ENEM, possíveis entrelaçamentos entre a constituição do sujeito infantil contemporâneo e as práticas lúdicas na Educação Matemática Escolar**. De tal modo que, a partir dos anais desse evento, busco responder minha questão de pesquisa: **Como o lúdico na Educação Matemática Escolar contribui para a constituição do sujeito infantil contemporâneo?**

Além dessa, outras questões auxiliares são importantes, as quais procuro responder no decorrer do trabalho: Quais são os usos atribuídos ao lúdico nos anais do XI ENEM? Quais as justificativas para a inserção do lúdico na Educação Matemática Escolar? Que características apresenta a infância contemporânea? Que efeitos produzem as enunciações sobre o lúdico na Educação Matemática Escolar? Que

---

um aumento de tempo dos alunos na escola, com uma jornada de sete horas diárias (BRASIL, 2009). Como aponta Mota (2014), esta lógica está imbricada na razão governamental neoliberal, onde se prioriza uma série de políticas educacionais como, além do ensino integral, a inclusão e o ingresso mais cedo no Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> A expressão *Educação Matemática Escolar* deve-se ao fato de que nessa pesquisa analisarei, de forma específica, enunciados que circulam no espaço escolar. Porém, entendendo a Educação Matemática como processos educativos que não se restringem somente à forma de vida escolar: somos educados, isto é, subjetivados, através de jogos de linguagem matemáticos praticados também em outros espaços sociais (DUARTE, 2009).

relações se estabelecem entre as características da infância contemporânea e as enunciações sobre o lúdico, presentes no XI ENEM?

Para responder tais questões, procuro fazer como Alice, que acaba caindo em um “mundo lúdico” que não a surpreende, afinal, o que há de errado em ver um coelho vestido e falante, uma lagarta que fuma ou flores que cantam? Deslocando esse pensamento para o campo da Educação Matemática, a inserção do lúdico nas propostas pedagógicas é algo surpreendente para o professor, que credita a essas atividades uma potencialidade para o ensino e o aprendizado da matemática escolar. Não raro alguns professores acabam, muitas vezes, exaltando-as como as mais produtivas para que a aprendizagem se efetive. Não pretendo me opor à utilização de atividades lúdicas ou substituí-las por outras que “sejam melhores” para o ensino de matemática. Minha intenção, tal qual a de Alice que não se surpreende pelo encantamento proporcionado pelo “mundo lúdico”, é simplesmente colocá-lo sob suspeição, para olhá-lo de outro modo. Dito de outra maneira, meu objetivo é minimizar o “brilho” que é atribuído a certas verdades, pois este ofusca a visão e impede que possamos olhar de outros modos para verdades que estão tão arraigadas em nosso pensamento que passam a ser naturalizadas. Como sugere Bujes (2002a), a partir do pensamento de Deleuze, trata-se de extrair visibilidades, “de colocar novos focos de luz sobre as “coisas”, de aproveitar as cintilações novas, os clarões, os reflexos para ver ali onde antes tudo era certeza, novos objetos” (p. 31). O que pretendo é adentrar nesta pequena parte de um mundo que é pensado e construído para a infância. Busco compreender/problematicar o brincar em nossos tempos, e a importância que os adultos, de forma específica os professores, atribuem a essa prática, tornando-a, por assim dizer, pedagogizável.

Deste modo, penso que as interrogações que nos levam à pesquisa, também nos desafiam a viajar por outras realidades que podem ser distintas das nossas (e que transforma o viajante em outro), borrando aquilo que aprendemos e vivemos até então. Esta viagem pode proporcionar a experiência de cruzar fronteiras, um exercício de “separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 1998). Esse processo de separação possibilitou-me um novo olhar sobre o lúdico, pois problematizei algumas das verdades que até então me acompanhavam. Neste sentido, me utilizo das palavras de Alice para discorrer brevemente sobre “quem eu era”, porém sem a intenção de me perguntar “quem eu sou”, mas sim “como estou”, isto é, o que me constituiu até aqui. Isso me possibilita explicar o porquê da escolha desta temática e

não outra. “Por alguns minutos a Lagarta soltou baforadas sem falar, mas por fim descruzou os braços, tirou o narguilé da boca de novo e disse: Então você acha que está mudada, não é?” (CARROL, 2013, p. 39).

Inicialmente, suponho ter sido o interesse pelas questões da Educação Matemática que me modificou e permitiu trilhar os caminhos desta pesquisa. No último ano de minha graduação, optei por fazer meu trabalho de conclusão de curso<sup>6</sup> na área de formação de professores e percebi que a profissão que escolhi estava muito além dos conteúdos provenientes da matemática. A partir daí fiz minhas primeiras escolhas teóricas, que também foram se modificando, pois entendi que pressupostos teóricos me permitiam fazer determinado tipo de perguntas e não outras, e que o nosso olhar é delimitado e guiado por eles.

No mesmo período da produção do trabalho de conclusão de curso, ingressei no GEEMCo<sup>7</sup> (Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade), o que também me modificou em diversos aspectos, possibilitando-me compreender a Educação Matemática a partir de outras lentes, pois concordando com Foucault, “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, os descaminhos daquele que conhece?” (1998, p. 13). Passei a questionar algumas verdades que antes eu tinha como naturais, especialmente àquelas vinculadas ao discurso da Educação Matemática, visto que os autores que estudávamos discutiam o caráter contingente e histórico daquilo que é tomado como verdade. Durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso, notei a incidência de algumas verdades nas narrativas dos diários de bordo de professores de matemática, como por exemplo, a de que a matemática deveria ser trabalhada de forma

---

<sup>6</sup> Neste estudo analisei 46 diários de bordo, materiais produzidos por alunos do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, na disciplina de Estágio Supervisionado, ofertada no ano de 2010. O enfoque da análise foram as metodologias utilizadas nas aulas pelos estudantes, enfatizando a incorporação de princípios pedagógicos que foram estudados por eles no período de graduação. Além disso, aponte a importância deste instrumento na constituição do professor reflexivo, propiciada também pela leitura e escrita (SARTORI, 2012).

<sup>7</sup> O grupo, coordenado pela Professora Claudia Glavam Duarte, tem como objetivo discutir questões da Educação e Educação Matemática a partir de aportes teóricos ancorados principalmente nos estudos de Michel Foucault.

interdisciplinar, ou a partir do cotidiano do aluno; a de que os alunos não gostavam de matemática porque esta era considerada difícil; ou mesmo a necessidade de o professor trabalhar com atividades lúdicas nas aulas de matemática.

Foram principalmente as leituras de Michel Foucault que me aproximaram da possibilidade de problematizar os discursos que tomamos como verdadeiros em suas interlocuções com a forma como vamos nos constituindo como sujeitos. Para construir a abordagem sobre o tema desta pesquisa, lanço mão de ideias que se organizam no amplo campo das pesquisas vinculadas às perspectivas pós-estruturalistas. Utilizo não apenas o trabalho que nos foi legado por Foucault, mas ideias que se assentam no campo dos estudos sobre a infância e também sobre o lúdico.

Além deste outro olhar que passei a ter sobre o campo da Educação Matemática, entendi que nosso modo de escrita poderia significar uma experiência, no sentido atribuído por Larrosa (2004, p.154), como aquilo “que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”, nos formando ou transformando. Escrever é uma tarefa difícil, porém, aprendi que podemos nos aventurar na escrita. Neste trabalho, pretendo utilizar-me da história de *Alice no País das Maravilhas*<sup>8</sup> como inspiração para elaborar os capítulos e para ilustrá-los com imagens: Alice “uma ou duas vezes espiara o livro que sua irmã estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e para que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”” (CARROL, 2013, p. 9). O exercício de me pôr à escuta dessa história possibilitou-me pensar na viagem proporcionada por uma investigação, nas relações de poder que atravessam a infância, na constituição do sujeito infantil, dentre outros aspectos. Além disso, a personagem Alice permitiu-me pensar na minha própria produção enquanto sujeito: professora de matemática, pesquisadora, Alice no País das Maravilhas. Por último, o uso da obra me permitiu questionar as relações que foram se estabelecendo entre a história de Alice e a matemática, ou entre a história e o lúdico. Como afirmou Teixeira (2007, p.9): “exímio professor de matemática, Lewis Carrol, fez da mistura da matemática com a literatura um ambiente lúdico para a aprendizagem dessa disciplina”.

---

<sup>8</sup> Contudo, o uso que farei dessa história não respeita a ordem cronológica do enredo.

Cabe também ressaltar que não escrevo de um lugar privilegiado ou neutro. Sou também produzida pelos discursos que pretendo analisar, como as crianças e professores que são por eles constituídos. Não tenho a pretensão de destruir tais discursos, mas de pensá-los de outra maneira. Ao fazer uma crítica ao uso do lúdico na Educação Matemática, é no sentido que atribuiu Foucault, não uma crítica de caráter salvacionista que muitos discursos pedagógicos possuem, seja ao apontar uma solução para algum problema, seja ao buscar uma mudança na sociedade por meio da educação. Fazer isto seria no mínimo uma contradição, pois estaria contribuindo para a naturalização das verdades no campo educacional. Concordo com Walter Kohan (2005, p.17) quando afirma que o principal valor da experiência da escrita é “não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com a verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever”.

Para alcançar meus objetivos de pesquisa, estruturei o trabalho em cinco capítulos, a partir desse introdutório, do qual delimito o objeto da pesquisa e a perspectiva em que pretendo estudá-lo. Em seguida, no primeiro capítulo, explico o modo como organizei o material empírico a partir de um caminho possível. Exponho com se deu a escolha dos trabalhos e dos excertos que compõe o material, e pontuo o modo como pretendo estudá-lo, a partir da *Análise do Discurso* na perspectiva foucaultiana. Além disso, faço uma reflexão sobre o lugar que abriga e legitima os enunciados sobre o lúdico na Educação Matemática, o Encontro Nacional de Educação Matemática, que possui grande relevância neste campo.

No segundo capítulo, apresento algumas características da infância entendendo-as como forjada pelas condições de nossa época. Busco compreender como se concebeu um lugar à infância em determinadas épocas até a modernidade, a partir de estudos sobre a história, sociologia e filosofia da infância. Considerando a questão do consumismo como um dos principais aspectos em discussão na contemporaneidade, discorro sobre algumas interlocuções entre a infância e a sociedade de consumo.

Feita esta abordagem teórica sobre a infância, no capítulo seguinte, discorro sobre o objeto da pesquisa, o lúdico. Faço uma breve digressão para mostrar alguns usos feitos das práticas lúdicas na sociedade, vislumbrando alguns de seus aspectos históricos e sua importância cultural. A discussão do capítulo centra-se na questão da

pedagogização do lúdico, em que aponto alguns trabalhos sobre esta temática no campo da Educação, dando ênfase àqueles que se desenvolveram na perspectiva foucaultiana. Especificamente, na Educação Matemática já foram desenvolvidos diversos trabalhos sobre o tema, entretanto nenhum que problematizasse essas práticas.

No quarto capítulo discorro sobre os estudos de Foucault que dizem respeito à constituição dos sujeitos, considerando as relações de poder e as formas de governo na infância. Pensando a escola como uma das instituições responsáveis pelos processos de subjetivação, entendo-a como um local de governo dos corpos infantis, com o objetivo de controlar, disciplinar e produzir esta população. Conseqüentemente, me utilizo de alguns conceitos do filósofo francês para teorizar o estudo e pensar as práticas lúdicas como um modo de governo nas aulas de matemática.

No último capítulo, discuto as *seduções do lúdico*, que dizem respeito a três recorrentes justificativas para uso do lúdico nas aulas de matemática: o aluno deve ter o desejo de aprender matemática; o aluno precisa aprender de maneira prazerosa; o aluno deve satisfazer seus desejos. A partir delas procuro entrelaçar os capítulos iniciais e a análise dos excertos que compõem os trabalhos do XI ENEM, apontando as possíveis relações entre a constituição dos sujeitos infantis e as práticas lúdicas utilizadas no ensino de matemática. Para tanto, considero as características da sociedade contemporânea, especificamente as do consumo.

Encerro o trabalho pontuando algumas considerações a respeito da investigação realizada e apresento as referências utilizadas ao longo do trabalho.



Ou o poço era muito fundo, ou ela caía muito devagar, porque enquanto caía teve tempo de sobra para olhar à sua volta e imaginar o que iria acontecer em seguida.

[...] Caindo, caindo, caindo. A queda não terminaria nunca? “Quantos quilômetros será que já caí até agora?” disse Alice em voz alta. “Para que Latitude ou Longitude será que estou indo?”

[...] quando subitamente, bum! bum! caiu sobre um monte de gravetos e folhas secas: a queda terminara. (CARROL, 2013, p. 10-11).

Findada a queda na toca do Coelho, é o momento de apresentar os caminhos percorridos neste trabalho e oferecer outras possibilidades de compreender as práticas lúdicas propostas pela Educação Matemática Escolar. Como Alice, saio à procura do “coelho branco”...



Figura 2: O encontro com o Gato de Cheshire



Fonte: ALICE IN WONDERLAND, 1951.

Tomou um susto ao ver o Gato de Cheshire sentado no galho de uma árvore, a alguns metros de distância. Ao ver Alice, o Gato só sorriu. Parecia amigável, ela pensou. [...] “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?” “Depende bastante de para onde que ir”, respondeu o Gato. (CARROL, 2013, p. 51).

## 1. O CAMINHO DA PESQUISA

Iniciar esta investigação não é uma tarefa fácil, é lançar-me à toca do coelho, é pular para o abismo, para o desconhecido. Mas, penso que é a partir dessa escolha, por sair de nossa zona de conforto e percorrer outros lugares, que encontramos novos caminhos a serem trilhados, pois lá reside a diferença, o que provoca mudanças no que somos e dizemos, confrontando-nos com outras verdades. Nesse mundo, muitas são as possibilidades de olhar para um mesmo objeto de pesquisa, pois cada caminho nos levará a lugares distintos.

Alice não sabia ao certo onde iria chegar, apenas dependia dos conselhos de um Gato invisível para encontrar o melhor caminho e seguir à procura do coelho branco. Do mesmo modo, no início desta investigação não havia delineado previamente os caminhos que pretendia trilhar, nem feito um mapa que fosse guiar meu percurso, tinha em mente que o mais interessante “é o movimento e as mudanças

[múltiplas e conflitantes] que se dão ao longo do trajeto [...] o que importa é o andar e não o chegar” (LOURO apud BUJES, 2005, p.38). Entretanto, considero que ao pensar no caminho a ser percorrido em uma pesquisa,

existem estratégias para organizar questões, definir os fenômenos de estudo e moldar e modelar a forma como os dados empíricos são administrados e ordenados como objetos de investigação – todos os quais moldam e modelam aquilo para o qual se deve olhar e a forma como aquele olhar deve conceber as “coisas” do mundo. (POPKEWITZ, 1994, p.179).

Ao escolher me aventurar pelas sendas foucaultianas, percebi que o referencial teórico indicava caminhos para se pensar os aspectos metodológicos necessários ao desenvolver uma pesquisa, ou seja, o olhar que molda o material empírico é constituído também pela teoria. Refiro-me à instigante produção de Foucault que nos possibilita pensar os discursos e as verdades que circulam na sociedade, nos mais diversos campos de saber, como práticas que constroem aquilo que falam. É neste sentido que é posta em debate a questão de que a teoria e a prática estão sempre vinculadas, nesta perspectiva de pesquisa. Desta forma, todo o processo de “escolha de um tema, operações para constituir um problema de pesquisa, tratamento metodológico dado ao material empírico, etc., tudo se conecta no intrincado jogo que vem a se constituir no nosso processo de investigação” (BUJES, 2002b, p. 17).

Quando apreendemos a teoria e a prática como aspectos distintos, a metodologia significa uma dimensão da pesquisa que submete a prática à teoria, ou seja, a prática passa a ser iluminada pela teoria. Essa dicotomia como base para os modos de pesquisar é abalada quando se trata dos estudos pós-estruturalistas, pois uma teoria não traduz, não pode ser aplicada a uma prática, ela mesma é uma prática. Deste modo, emprego o termo *teoria* neste estudo, mesmo entendendo que seria mais apropriado falar em *teorizações*, se considerarmos uma teoria como diversas suposições que se pretendem totalizantes, amplas e unificadoras (VEIGA-NETO, 2011). Foucault expande o conceito de teoria para um conjunto de ferramentas que permite apropriar-nos de instrumentos úteis em cada processo de pesquisar.

Também não há um método investigativo sugerido por Foucault, mas, embora não tenha sido sua intenção criar uma metodologia, podemos tomar de empréstimo as ferramentas advindas da *Análise do*

*Discurso* na sua perspectiva, a partir da qual analiso o material empírico constituído pelos anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Portanto, neste capítulo apresento os aspectos metodológicos, que conduzidos pelas teorizações foucaultianas, demarcam o caminho que compõe esta investigação.

### **1.1 Vozes privilegiadas no discurso da Educação Matemática**

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, [...] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2011a, p.12).

Ao levar em consideração o estatuto dos sujeitos, penso nos lugares e nas vozes que são autorizadas a afirmar verdades sobre a Educação Matemática, nos meios pelos quais os discursos tornam-se verdadeiros e nos saberes e instituições que se encarregam de classificar esses discursos. As “sociedades de discursos”, como denominou Foucault, possuem a função de produzir discursos que circulam em espaços fechados, conforme determinadas regras. No caso da Educação Matemática, um desses espaços é a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), onde ocorre a maior produção/circulação de discursos sobre o ensino e aprendizagem da matemática no âmbito nacional. Anteriormente a sua fundação no ano de 1988, as questões referentes à Educação Matemática estavam amadurecendo no Brasil. A criação da SBEM foi motivada pela 6ª Conferência Interamericana de Educação Matemática, realizada no México, e pela realização do Encontro Nacional de Educação Matemática (I ENEM) que ocorreu na cidade de São Paulo, em 1987. Desde então, estão em pauta nessa sociedade discussões a respeito da formação de professores de matemática, do currículo e propostas de ensino para a disciplina, do uso dos livros didáticos e tecnologias, dentre outros temas. A SBEM divulga um periódico intitulado *Educação Matemática em Revista* e promove Encontros Nacionais e Seminários Internacionais. Assim, esses espaços produzem verdades, pois estão centrados na forma de discurso científico.

Os ENEMs, organizados a cada três anos pela SBEM, têm o objetivo de produzir e fazer circular essas “verdades”. Com efeito, os encontros contam com a participação de professores da Educação Básica, professores e estudantes das Licenciaturas em Matemática e em Pedagogia, estudantes da Pós-graduação e pesquisadores que discutem questões referentes à Educação Matemática. Ser professor, pesquisador ou estudante garante o acesso, mesmo que em condições diferentes, a esse espaço de discussão, pois como afirma Foucault (1999b), “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (p. 37). Neste sentido, remeto-me ao ENEM entendendo-o como um lugar que comporta uma diversidade de sujeitos que possuem a função de produzir e veicular verdades sobre a Educação Matemática.

Considerando a relevância dos ENEMs, busco nos anais do último Encontro (XI ENEM) o material empírico para compor esta pesquisa. O evento ocorreu em julho de 2013 na cidade de Curitiba – PR, e foi intitulado *Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas*. Esse tema se deve ao fato dos 25 anos da criação da SBEM, comemorados pelo evento, que contou com 4047 inscritos. Os anais publicados apresentam trabalhos compondo os quatro eixos temáticos propostos: Práticas Escolares, Pesquisa em Educação Matemática, Formação de Professores e História da Educação Matemática. Ao todo, foram 2022 trabalhos submetidos, dentre comunicações científicas (785), relatos de experiências (522), pôsteres (220) e exposições (39), além de minicursos, palestras e mesas redondas.

Cabe ressaltar ainda a posição dos sujeitos que produzem as verdades, e a valorização desses perante a sociedade de discursos. É possível perceber nos textos que compõem as categorias de comunicação científica, relato de experiência e pôsteres, diferentes posições de sujeitos. Conforme preveem as normas do evento para a submissão de trabalhos<sup>9</sup>, a modalidade de Comunicação Científica deve contemplar: “apresentação de resultados parciais ou finais de pesquisas científicas que versem sobre temas da Educação Matemática. Esta modalidade contempla trabalhos de natureza teórica e empírica que busquem articulação com o tema central do encontro”. Já a modalidade Relato de Experiência solicita uma “apresentação reflexiva sobre uma ação ou conjunto de ações que versem sobre Educação Matemática, como, por exemplo, uma prática de sala de aula, de formação de

---

<sup>9</sup> Disponível em: < <http://enem2013.pucpr.br/trabalhos/> > Acesso 29 out.

professores e de desenvolvimento de produtos. É importante que o texto contemple uma descrição detalhada do desenvolvimento da experiência com observações e reflexões do autor”. Para apresentação de Pôsteres o trabalho “pode versar sobre resultados parciais ou finais de pesquisa, bem como de relatos de experiências sobre Educação Matemática que busquem articulação com o tema central do encontro”.

Deste modo, observei uma dicotomia entre teoria e prática a partir dessas exigências de escrita dos trabalhos. Enquanto a Comunicação Científica prevê frutos de pesquisas e resultados científicos, os Relatos de Experiência não exigem esse embasamento científico. Os Pôsteres, por sua vez, englobam aspectos das duas modalidades. Nesta pesquisa opto por analisar as três modalidades, visto que, conforme apresentado anteriormente, problematizo essa visão dicotômica entre teoria e prática. Além disso, cada modalidade possui especificidades, no entanto, foi possível perceber a existência de uma continuidade discursiva que as atravessa: a defesa da potência do lúdico no ensino e aprendizagem da matemática escolar, mesmo que esta ocorra a partir de diferentes posicionamentos teóricos. Tal continuidade acaba por constituir uma verdade que compõe o discurso da Educação Matemática: é importante utilizar atividades lúdicas no ensino de matemática. No entanto, Foucault afirma que devemos manter em suspenso as formas de continuidade, “sacudir a quietude com a qual as aceitamos” (FOUCAULT, 2008, p.31). E é neste movimento de problematização que a Dissertação se insere, pois tais continuidades, mesmo contingentes e arbitrárias, produzem efeitos de verdade.

Ao olhar primeiramente o material de uma maneira geral, observei que, excetuando-se o eixo História da Matemática, em todos os outros existiam referências às práticas lúdicas. Desta forma, considerei ser mais conveniente e facilitador para minha investigação selecionar os trabalhos conforme a modalidade: comunicação oral, exposição, relato de experiência e pôster dos diferentes eixos. Como critério de escolha dos trabalhos, utilizei primeiramente a busca pelos títulos, devido à grande quantidade de trabalhos. A maioria deixa explícito no título que o tema se trata do lúdico, entretanto, em outros só encontro essa referência no decorrer do texto. Com isso foi necessário fazer uma leitura rápida dos 287 trabalhos que selecionei previamente. Dessa leitura optei por 121 que abordavam especificamente a questão do lúdico.

Ainda, fiz uma escolha pelos trabalhos que apresentavam justificativas para o uso do lúdico apontando implicações para o ensino

de matemática, e para os significados que eram dados ao lúdico, pois considero tais aspectos relevantes para responder minha questão de pesquisa. Na última seleção dos trabalhos, escolhi aqueles que tratavam especificamente da infância<sup>10</sup>. A infância não é entendida aqui como um período ou definida por uma idade específica, como discuto no próximo capítulo, desta maneira não poderia desconsiderar trabalhos dirigidos ao Ensino Médio, por exemplo. Entretanto, foi necessário ainda fazer um recorte devido ao grande número de trabalhos e considerei os que se referiam aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Foram angariados 54 trabalhos, os quais foram lidos com devida atenção e extraídos os fragmentos para análise. Dentre eles, 24 comunicações científicas, 23 relatos de experiências e sete pôsteres. Apresento os excertos dentro de retângulos a fim de destacá-los, dando maior visibilidade às interlocuções que faço entre o material analisado e as referências teóricas. Pergunto-me a partir daí, que caminho devo seguir, como apreciar este material contendo tantas informações relevantes sobre o objeto da pesquisa? Portanto, se faz necessário apontar os aparatos teóricos que servem de lente para olhar esse material.

## 1.2 Um modo de investigar o dito

Operar com os anais do XI ENEM significa analisá-los, extrair deles as enunciações que compõe um enunciado: *é importante trabalhar com atividades lúdicas nas aulas de matemática*. Optei então, por utilizar ferramentas foucaultianas para empreender uma Análise do Discurso<sup>11</sup>. O discurso é um dos temas centrais do trabalho de Foucault.

---

<sup>10</sup> Bujes (2002a) aponta que somente a partir do século XVIII, o termo infância deixou de se referir apenas às crianças muito pequenas que ainda não falavam e passou a englobar as crianças maiores, estendendo-se do nascimento à puberdade.

<sup>11</sup> São diversas as ferramentas que me permitem analisar discursos, que provêm de teorias e “Análises do/de Discurso”. Embora tenha optado pelo caminho sugerido pelas teorizações foucaultianas, cabe apontar que existem estudos que fazem uso dessa metodologia em outras perspectivas no campo da Educação. Existem algumas linhas que compõem a Análise do Discurso, como a Russa, onde especialmente os estudos de Bakhtin conferem à linguagem um caráter essencialmente dialógico. A linha inglesa é considerada uma vertente crítica da Análise do Discurso, que entende a linguagem como prática social (SILVA, 2005). Ainda existe a linha Francesa da qual recebe contribuições de Michel Pêcheux e posteriormente de Foucault, entretanto as ideias dos filósofos se

Especialmente na obra *Arqueologia do Saber* (2008), o filósofo apresenta uma modalidade da análise do discurso que tem por finalidade definir as regras da descrição ao se tratar de uma arqueologia. Desse ponto de vista metodológico, Foucault busca definir um modo de análise histórica da linguagem, uma descrição da linguagem que ele define como “enunciado” ou “formações discursivas” (CASTRO, 2009).

Cabe destacar as três obras anteriores do autor que foram de fundamental importância para escrita de *Arqueologia do Saber* (2008): *História da Loucura* (1997), que diz respeito à evolução do conceito de loucura e como foi se estabelecendo formas de dominação por meio do discurso sobre o louco; *O nascimento da clínica* (1987), que se voltou ao surgimento dos procedimentos de diagnóstico, por exemplo, da consolidação do saber médico e de seu discurso; e *As palavras e as coisas* (1999a) tratando da origem do discurso enquanto objeto de estudo, e como produtor de uma realidade abstrata. Neste sentido, *Arqueologia do saber* (2008) foi uma maneira de tratar das questões desses livros a partir de um “método”, discutindo o modo como os discursos em torno dos saberes, em determinadas épocas, influenciaram a realidade e modificaram os saberes. Nas palavras de Castro (2014), essa obra transita pelos

[...] conceitos de descontinuidade e enunciado, busca precisar o sentido e o alcance dos instrumentos conceituais utilizados em História da loucura, O nascimento da clínica e As palavras e as coisas. Que são formações discursivas? Como descrevê-las? Estas são algumas das perguntas que tenta responder. (p. 76).

Esse aspecto metodológico do discurso pode ser abordado em relação tanto à arqueologia, quanto à genealogia e à ética, eixos que atravessam os estudos de Foucault (CASTRO, 2009; VEIGA-NETO, 2011). Os modos como funcionam suas concepções sobre discurso podem ser vistas, por exemplo, nas transcrições das aulas que ministrava

---

afastam em diversos sentidos, inclusive na própria concepção de discurso. Como afirma Baronas (2011, p.6), “aproximar Pêcheux e Foucault no tocante as noção de formação discursiva e de discurso é muito problemático, sobretudo do ponto de vista teórico [...] Enquanto o primeiro tem em suas bases epistemológicas o marxismo-leninismo, que não separa a luta de classes das classes, o segundo se inscreve numa tendência historicista, que defende uma separação entre classes e lutas de classes”.

no Collège de France, dentre elas estão: *Em defesa da sociedade* (2010), onde analisa o discurso da “guerra das raças” como um instrumento de luta; e a *Ordem do Discurso* (1999b), assinalando a ideia de que o discurso é produzido em meios às relações de poder. Ainda nos escritos dos volumes *I* (2001) e *II* (1998) da *História da Sexualidade* Foucault trata do discurso como formador da subjetividade, pois o discurso conecta o sujeito à verdade, mostrando ainda que as práticas discursivas e não discursivas estão imbricadas. Dentre essas e outras obras, é possível estabelecer relações entre os discursos e o poder como uma forma de investigar o dito, como o filósofo mesmo afirma: “O tipo de análise que eu pratico não se ocupa do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona” (FOUCAULT, 2006, p.465).

Embora Foucault não analisasse diretamente fatores da Educação, mas sim o discurso político, psiquiátrico, médico, dentre outros, seus estudos podem nos inspirar para problematizar os discursos, os sujeitos, as instituições, enfim, os objetos que constituem esse campo de saber. Como afirmou Veiga-Neto (2011), “foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (p. 15).

Na perspectiva foucaultiana, diversos estudos vem sendo desenvolvidos a partir das teorizações sobre discurso. Rosa Maria Bueno Fischer é uma das pesquisadoras que buscou um diálogo entre a Análise do Discurso e as investigações educacionais, especialmente em seu artigo intitulado *Foucault e Análise do Discurso em Educação* (2001). Nele, Fischer procurou explicar e exemplificar conceitos que compõem esta perspectiva de análise com temas ligados à Educação, como por exemplo, as relações entre mídia e adolescência. Seus estudos, tais quais os de Veiga-Neto (2011), Bujes (2002a, 2005), Castro (2009), entre outros, nos dão subsídios para pensarmos as relações entre os conceitos advindos das teorizações de Foucault e o campo educacional.

A partir das obras de Foucault, e de seus comentadores, pretendo apontar a concepção de discurso, além de buscar uma aproximação com os conceitos de enunciado, enunciação, formação discursiva, que aparecem em seus escritos. Esses aspectos devem ser compreendidos conjuntamente, pois, como apontou Fischer (2001), a obra de Foucault “tem conexões que precisam ser explicitadas, caso contrário permanecesse no reino das tautologias e das definições circulares” (p. 201). Anteriormente à concepção de discurso, cabe destacar o entendimento

conferido à linguagem, pois é “baseando-se no uso da linguagem que Foucault define o que se entende propriamente por “discurso”, por “práticas discursivas”” (CASTRO, 2009, p. 251).

Para ele a linguagem seria constitutiva de nosso pensamento, ao invés de pensá-la como um instrumento que conecta o pensamento ao objeto pensado. Neste ponto, o autor se aproxima das ideias de Wittgenstein<sup>12</sup> em sua segunda fase, no campo da linguagem e suas relações com o mundo (VEIGA-NETO, 2011). Ocorre, na concepção dos filósofos, um deslocamento no modo como as questões são formuladas. A pergunta “o que é isso?” dá espaço para o questionamento “como isto funciona?”, recusando a ideia de buscar algo oculto, ou a verdade, pois para eles a verdade seria aquilo que cada um considera como verdadeiro.

Em sua conferência *A verdade e as formas jurídicas* (1996), Foucault explica que o discurso pode ser entendido em outras perspectivas como “um conjunto de fatos linguísticos ligados entre si por regras sintáticas de construção” (p. 9). Entretanto, o filósofo aponta outra concepção quando afirma que

[...] teria então chegado o momento de considerar esses fatos do discurso, não mais simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas, de certa forma - e aqui me inspiro nas pesquisas realizadas pelos anglo-americanos - como jogos (games, jogos estratégicos, de ação e reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta). (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Nesta perspectiva, “os discursos não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representaram as coisas do mundo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 93), eles estão apoiados em conjuntos de signos, o que não significa que sejam somente signos, elementos que remetem a conteúdos ou representações. Para Foucault (2008), o que sua concepção de discurso sugere é “mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que tornam os discursos irreduzíveis à

---

<sup>12</sup> Este filósofo contribuiu para a chamada “virada linguística” que propôs deslocamentos nos modos de conceber a linguagem. Em sua segunda fase, caracterizada pela obra *Investigações Filosóficas*, recusa a linguagem como essência, e sugere a existência de diversas linguagens, ou jogos de linguagem, pois para ele, a significação das palavras está atrelada ao seu uso (CONDÉ, 2004).

língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever" (p.55). Assim, o discurso pode ser definido como

um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Portanto, podemos inferir que o discurso Educação Matemática Escolar é constituído por diversos enunciados: “é importante trabalhar com a realidade do aluno”<sup>13</sup>, “a modelagem desperta o interesse pela matemática”<sup>14</sup>, “deve-se utilizar material concreto nas aulas de matemática”<sup>15</sup>, “a matemática é difícil”<sup>16</sup>, dentre outros, inclusive o enunciado que afirma a importância do lúdico nas aulas de matemática,

---

<sup>13</sup> Essa verdade foi problematizada por Duarte (2009), que mostrou como o enunciado que diz da importância de trabalhar com a “realidade” do aluno atravessa os séculos XVII e XVIII e se entrelaça a outros enunciados na contemporaneidade, produzindo efeitos de verdade no discurso da Educação Matemática Escolar.

<sup>14</sup> Quartieri (2012) em sua Tese intitulada *A Modelagem Matemática na Escola Básica: a Mobilização do interesse do aluno e o privilégio da Matemática Escolar* analisou esse enunciado a partir de teses e dissertações brasileiras que versavam sobre o tema. Da análise, a autora aponta a Modelagem como uma forma de controle do aluno, pois age conforme seu interesse e lhe confere liberdade na escolha de temas. A modelagem torna-se, portanto, uma forma de conduzir a conduta do aluno.

<sup>15</sup> No artigo *De las invenciones pedagógicas: La importancia del uso de materiales concretos em las aulas de matemática* (KNIJINIK; WANDERER; DUARTE, 2010) é problematizado o enunciado que diz da importância do uso de materiais concretos nas aulas de matemática considerando-o como parte do regime de verdade da Educação Matemática. Para tanto, as autoras utilizam como material de análise entrevistas com educadores do campo do sul do país, realizadas por estudantes de pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

<sup>16</sup> Em sua Dissertação de Mestrado Silva (2008) procurou responder a questão: Como o enunciado “aprender matemática é difícil” vai se instituindo como uma verdade no currículo escolar? O material da pesquisa foram discussões produzidas por alunos do ensino médio.

ainda não problematizado nesse campo. Além disso, um enunciado, segundo Foucault (2008), é constituído por enunciações. Nesta perspectiva, é necessário compreender os conceitos de enunciado, enunciação e formação discursiva de que trata o filósofo, pois eles aparecem em quase todas as formulações sobre discurso em suas obras.

A definição de enunciado se dá pela condição de existência que pode aparecer em unidades como frases, proposições, atos de linguagem. No entanto, o enunciado não se confunde com esses, pois, além disso, ele é um acontecimento<sup>17</sup>. O termo *enunciado* é utilizado por Foucault, além de outros aspectos, para diferenciá-lo do todo, dos conjuntos de discursos. O enunciado é visto “como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 90).

Já uma enunciação se dá quando um conjunto de signos é emitido. É também um acontecimento, mas que não se repete, ao contrário do enunciado. Deste modo, um enunciado pode ser composto por múltiplas enunciações. Como nos explicou Foucault (2008), quando uma pessoa diz algo, podemos tomar essa fala como uma enunciação. Se outra pessoa diz o mesmo e ao mesmo tempo, avaliamos que existem duas enunciações, considerando sua singularidade. Neste entendimento, considero os excertos extraídos do material empírico como enunciações, as quais compõem o enunciado em questão.

Não cabe aqui buscar o sentido último ou oculto do enunciado, o que significaria desvelar uma verdade que “o” autor do discurso buscou manifestar, mas, como sugeriu Foucault, devemos apenas ficar no nível das coisas ditas. Desta forma, não busco o que está “por trás” dos enunciados, suas significações ocultas, mas simplesmente o que está dito e os efeitos que deles advém. A análise de um enunciado não se sustenta em “qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam” (FOUCAULT, 2008, p. 124).

---

<sup>17</sup> Segundo Castro (2009), Foucault utiliza esse conceito para caracterizar a modalidade de análise histórica da arqueologia, além de sua concepção de atividade filosófica. O filósofo “opõe a análise discursiva em termos de acontecimento às análises que descrevem o discursivo desde o ponto de vista da língua ou do sentido, da estrutura ou do sujeito. A descrição em termos de acontecimento, em lugar das condições gramaticais ou das condições de significação, leva em consideração as condições de existência que determinam a materialidade própria do enunciado” (CASTRO, 2009, p. 25).

O que se busca ao analisar um enunciado é compreendê-lo na singularidade e estreiteza da situação em que se coloca, percebendo-o em suas relações com outros enunciados. Foucault ainda aponta que ao olhar um enunciado, devemos ter em vista identificar:

um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um *status*, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização). (FOUCAULT, 2008, p.130).

Ao considerar o enunciado “é importante utilizar atividades lúdicas nas aulas de matemática”, notamos um referente ou a referência a algo que identificamos (FISCHER, 2001), neste caso, o lúdico e sua utilização nas aulas de matemática. Ao analisar as enunciações sobre o lúdico no material empírico, destaco que os pesquisadores e educadores matemáticos, autores dos trabalhos que compõem o XI ENEM ocupam o lugar do sujeito que pode dizer o “verdadeiro” sobre a Educação Matemática Escolar. Como denominou Foucault, esses sujeitos fazem parte de uma “sociedade de discursos”, que autoriza alguns sujeitos a dizer verdades sobre determinado assunto, e desautoriza outros. Na obra *A ordem do discurso*, o filósofo discorre sobre a produção e circulação de discursos em lugares restritos e afirma: “verdades em seus contextos discursivos não são refutáveis” (FOUCAULT, 1996, p. 17). Devemos, então, pôr em questão a posição dos sujeitos que falam e descrever os lugares institucionais em que os discursos estão situados. Como afirma Fischer,

Foucault multiplica o sujeito. A pergunta “quem fala?” desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciadador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona

hierarquicamente com outros poderes além do seu? (2001, p. 208).

Ao perguntarmos sobre o dito em uma perspectiva foucaultiana, encontramos, para além do autor, do sujeito que preexiste ao discurso, instâncias dispersas que definem quem pode falar, em que conjunturas ou domínios institucionais (CASTRO, 2014). Além dos autores dos anais, outros podem ocupar o lugar de sujeito do enunciado sobre o lúdico, como, por exemplo, professores, pais, psicólogos e profissionais da educação, o que caracteriza esse segundo elemento apontado por Foucault: o enunciado possui um sujeito. Da terceira condição, vemos o fato de que o enunciado não existe isoladamente, mas relacionado a outros enunciados, do mesmo discurso ou de outros. Tal condição ficou evidenciada em meu material empírico, pois verifiquei a importância atribuída a outros saberes, como a psicologia, que justificam o uso do lúdico para fins pedagógicos.

Para os autores, o jogo tem um papel fundamental nos fatores psicológicos e sociais na infância, que se envolvem ao prazer proporcionado pelo divertimento, ao desenvolvimento das funções sociais por meio da interação propiciada pelas atividades lúdicas trabalhadas em grupos de alunos, à apropriação de elementos culturais, entre outros. Percebo, nesses casos, grande influência dos saberes ditos científicos, provenientes de outras áreas, para justificar tais práticas na escola. É neste entrelaçamento discursivo que identifico a força atribuída ao enunciado que afirma a importância do lúdico na Educação. Os quatro excertos abaixo, provenientes do material empírico, ilustram este caso.

Uma das características principais dos jogos: proporcionam prazer. Essa característica tem sido objeto de diferentes **interpretações psicológicas sobre o papel do jogo** no desenvolvimento humano, especialmente dentro de **abordagens psicoanalistas**, ao dar ao jogo um papel redutor de ansiedades (MAGALHÃES, JUSTO, 2013, p. 7). [Grifos meus]

[...] **a psicologia do desenvolvimento destaca** que a brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no

processo de desenvolvimento do aluno. (SOUZA, 2013, p.2). [Grifos meus]

**As concepções provenientes da psicologia sócio interacionista** contribuíram com a formulação de novos paradigmas para a utilização do jogo na escola. Além de acreditar no papel do jogo na produção de conhecimentos, essas concepções consideram o jogo repleto de conteúdos culturais e que ao obter contato com esses conteúdos, os sujeitos fazem-no através de conhecimentos adquiridos socialmente. (SILVA; MORETTI, 2013, p.7). [Grifos meus]

Os jogos, no entanto, só passaram a ser alvos de estudos, **do ponto de vista científico, a partir do século XIX por psicólogos, psicanalistas, pedagogos e sociólogos** surgindo assim, todo um apontamento de teorias que tentam compreender o significado e o envolvimento dos processos de sociabilidade, ensino, aprendizagem e construção de conhecimentos. (JACOBSEN et al., 2013, p.4). [Grifos meus]

Os estudos sobre o cérebro humano também têm servido de alicerce para legitimar a utilização do lúdico no campo educacional. Segundo Santos (2008), a ciência tem contribuído com estudos que aproximam as características do cérebro humano ao da ludicidade. O lúdico, nessa perspectiva, tem sido enfocado como estratégia do desenvolvimento para uma vida mais plena e prazerosa interferindo na vida do ser humano desde seu nascimento, ou mesmo antes. A autora aponta relações entre a ludicidade e as descobertas da dinâmica cerebral, e afirma que o brincar ocupa uma parte do cérebro que o homem domina com mais facilidade.

Ser lúdico significa usar mais o hemisfério direito do cérebro e, com isso, dar uma nova dimensão à existência humana, baseado em novos valores e novas crenças que se fundamentam em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o autoconhecimento, a arte do relacionamento, a

cooperação, a imaginação e a nutrição da alma. (SANTOS, 2008, p. 13).

No que tange especificamente à matemática, a legitimidade do uso do lúdico no ambiente escolar fica também alicerçada nas características que a disciplina comporta – a linguagem abstrata, o formalismo, a exatidão, entre outros – que, segundo os autores, remetem à dificuldade de aprendizagem. Destarte, esse aspecto pode ser caracterizado como pertencendo a um campo associado ao enunciado que diz da importância de se utilizar atividades lúdicas para o ensino desta disciplina, supondo que elas possam facilitar o aprendizado.

Que seja um novo conteúdo, com divertimento, prazer de aprender o novo, isso torna o entendimento mais fácil, **e tira um pouco a ideia da dificuldade em matemática o velho bicho papão**. (GABBI et al., 2013, p. 10). [grifos meus]

Entendemos que a matemática é vista como a disciplina mais **complicada e trabalhosa, e que exige esforço e determinação** no seu aprendizado e é considerada por muitos como um “**bicho de sete cabeças**”. (SILVA; SANTOS; RAMOS, 2013, p.2). [grifos meus]

Ironicamente, outra **característica intrínseca da Matemática – a abstração** – se interpõe como barreira nesse objetivo de motivação, em parte por uma abordagem inadequada em sala (FILHO; YONOZAWA; KOSCIANSKI, 2013, p.4). [grifos meus]

**A disciplina de Matemática, devido a sua abstração se torna difícil de ser compreendida**, e por este motivo gera certa aversão por parte de muitos alunos. O jogo como um auxiliar ao educador de Matemática deixa a aula diferenciada, pois coloca o aluno em uma posição mais ativa e participativa. (MAFFEI; JACOBSEN; MARTINS, 2013, p.2). [grifos meus]

**Como muitas vezes a matemática é vista como uma disciplina maçante e difícil**, vimos nos jogos a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por alguns alunos a respeito da matemática. (MILITZ et al., 2013, p.4). [grifos meus]

Um dos motivos para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de **diminuir bloqueios apresentados por muitos alunos que temem a matemática** e sentem-se incapacitados para aprendê-la. (MACHADO; SILVA; CIABOTTI, 2013, p.4). [grifos meus]

Com isso, podemos enxergar o uso de jogos, em sala de aula, como uma ferramenta importante para a **quebra do estigma negativo que culturalmente se deu acerca da matemática**. (RIBEIRO; GONZAGA, 2013, p.3). [grifos meus]

Ela é admirada por possuir grandeza de abstração, mas odiada por possuir idêntico grau de **inacessibilidade**. Podemos dizer que a Matemática é **algo simplesmente “chato”**. O problema, entretanto, não é a Matemática em si, mas a abordagem que fazemos dela. (MACÊDO et al., 2013, p.8). [grifos meus]

Ao final do processo vivenciado, a professora afirmou: *Olha, eu acredito que se na minha escola [sua formação na Educação Básica] tivesse tido jogos, hoje, eu poderia até ter gostado da matemática*. (MAGALHÃES; JUSTO, 2013, p.8). [grifos meus]

É possível observar que o enunciado ligado à importância do lúdico se entrelaça a outro que diz da dificuldade da disciplina. Sendo a matemática a disciplina mais difícil, segundo muitos autores, o lúdico facilitaria o entendimento de seus conteúdos, pois o aluno “aprende melhor brincando”. Essa característica de “dificuldade” que a disciplina de matemática comporta, faz com que os professores busquem novas estratégias para facilitar seu aprendizado e desmitificá-lo. Devido a este

entrelaçamento, o enunciado em estudo, especialmente na Educação Matemática, adquire potência.

Observo ainda, na análise dos trabalhos, que muitos justificam o uso do lúdico por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Considerando esses documentos como regras de direito, operacionalizadas pelo poder do Estado, como uma forma específica de governo, é possível inferir que tais documentos visam controlar, normatizar e regular o trabalho do professor. Deste modo, as relações de poder exercidas pelos documentos provenientes do Estado acabam produzindo efeitos de verdade nas práticas docentes. Nos excertos a seguir, os PCNs funcionam como legitimadores das práticas que enfatizam o uso do lúdico na Educação Matemática Escolar.

Do mesmo modo, encontra-se entre vários teóricos, afirmações sobre o uso do jogo em sala de aula, como também, **em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCNs)** os quais apontam que ao utilizar o jogo em sala de aula, este provoca desafios genuínos nos alunos gerando interesse e prazer, e por isso, são recomendados para fazer parte da cultura escolar (BRASIL, 1997, p. 36). (JACOBSEN; MAFFEI; SPEROTTO, 2013, p. 8). [Grifos meus]

**Conforme os PCNs:** “um aspecto relevante dos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer” (BRASIL, 1997, p. 49). Esse interesse e prazer fazem emergir as relações necessárias às aprendizagens. (MUMBACH; WOLKMER; PRUSLER, 2013, p.8). [Grifos meus]

**Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998)** sugerem o recurso aos jogos como um dos caminhos para se “fazer Matemática” na sala de aula, ora fornecendo contextos dos problemas ora servindo como instrumento para a construção de estratégias de resolução de problemas. (MACHADO; SILVA; CIABOTTI, 2013, p.3). [Grifos meus]

Além do prazer de jogar, os jogos, de acordo com os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN, 1998), podem constituir uma forma interessante de propor problemas (VASCONCELOS; CONTI, 2013, p.2). [Grifos meus]

A exploração de jogos no contexto escolar tem sua importância relatada também nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN's) quando se referem à formação de atitudes através deste tipo de atividade. (PASUCH; BARBOZA; BASSANI, 2013, p.3). [Grifos meus]

Com base nessas **diretrizes e metas traçadas pelo PNE 2011/2020** (BRASIL, 2011), como também outros documentos oficiais do governo, por exemplo, os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** pensamos nas potencialidades do jogo como recurso pedagógico na sala de aula. (GOUVEIA, 2013, p.2). [Grifos meus]

Em nosso currículo a atividade lúdica quase sempre é vista como uma mera distração, não sendo apresentada sua importância dentro do ambiente escolar, mesmo fazendo parte desde a infância, como encontramos no **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. (MAFFEI; JACOBSEN; MARTINS, 2013, p.4). [Grifos meus]

Além dos PCNs cabe destacar o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1999). No primeiro documento a brincadeira é ressaltada como uma linguagem específica da infância, sendo necessária sua utilização em situações formais e informais. O segundo documento sugere que as propostas pedagógicas das instituições de ensino incluam a ludicidade e a criatividade a fim de garantir a integração entre os aspectos físicos emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança. O uso desses documentos como referência para justificar o lúdico na Educação, legitimam as pesquisas neste campo, visto que são documentos que servem como normas para os processos de ensino.

De forma geral, verifiquei que outros campos de saber, tais como a psicologia e ainda os estudos sobre o cérebro humano, reforçam o enunciado que diz da importância do lúdico na Educação Matemática Escolar. Cabe enfatizar o lugar privilegiado que ocupa o saber advindo da psicologia, também responsável por conduzir condutas, regular e normatizar tanto o sujeito professor, como o sujeito aluno. Estes saberes atuam nos processos de produção de subjetividades, constituindo, como denominou Silva (1998), criaturas psi. Além disto, documentos oficiais tais como os PCNs, entendidos como uma forma de poder instituída pelo Estado corroboram nas justificativas, feitas por professores e pesquisadores, para a utilização das práticas lúdicas no âmbito da Educação Matemática Escolar.

Por último, Foucault refere-se à materialidade do enunciado, podendo ser caracterizado pelas formas com que aparece nas enunciações, nos textos pedagógicos, nos documentos oficiais, nas falas dos professores, em diferentes épocas, por diversos dispositivos (FISCHER, 2001). No caso do ENEM, o discurso apresenta-se em sua materialidade nas comunicações científicas, nos relatos de experiência e nos pôsteres. A materialidade constitui o enunciado, pois ele deve ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. E, “o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização” (FOUCAULT, 2008, p. 118).

A materialidade do enunciado, a forma como ele aparece, se dá na relação entre ele e as enunciações possíveis, onde o enunciado se manifesta. No entanto, a materialidade a que os enunciados obedecem está fortemente conectada à instituição que o abriga. Isto quer dizer que um enunciado pode parecer ser o mesmo ao se tratar de uma enunciação proferida por um professor em sala de aula e outra dita em uma comunicação científica. Entretanto, é necessário considerar a força que o espaço, os ENEMs no caso desta Dissertação, oferece para a produção de verdades no âmbito da Educação Matemática Escolar.

Ademais, o que permite organizar uma multiplicidade de enunciados é o fato de pertencerem a uma formação discursiva. Segundo Foucault (2008), quando percebemos, entre estes enunciados, semelhante sistema de dispersão e uma regularidade entre os objetos, as enunciações, os conceitos e as escolhas temáticas, trata-se de uma formação discursiva. De modo geral, pode-se inferir que uma formação discursiva é composta por enunciados, do mesmo modo como um texto é constituído de frases. Entretanto, a regularidade de uma frase é

definida pelas leis de uma língua, enquanto que a de um enunciado é definida pela formação discursiva, já que coexiste por meio dela. Nas palavras de Castro (2014),

podemos falar de formação discursiva quando uma série de enunciados responde às mesmas regras de constituição. Por isso, essa maneira de abordar a análise dos discursos se sintetiza dizendo que não são estudados como documentos, como testemunhos ou reflexos de outra coisa, mas como monumentos, segundo suas próprias regras de organização. (p. 78).

Assim, os enunciados sobre o lúdico fazem parte de uma formação discursiva em que se foi produzindo condições de possibilidades para falar dos seus usos na escola, pelos documentos e pelas pesquisas acadêmicas, em determinado tempo e lugar. Portanto, considero que analisar o discurso da Educação Matemática a partir dos anais do XI ENEM é uma operação sobre estes documentos, ordenando e identificando elementos, “fazendo-os verdadeiros “monumentos”. É perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205). Como aponta Foucault (2008), a partir de uma forma de fazer história em nossos tempos, os documentos são transformados em monumentos. A história

(...) desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento. (p. 8).

Este modo de fazer história propunha considerar o que é dito, ou o que foi dito, como um acontecimento, pois o dito instaura uma realidade discursiva. Por isso os sujeitos e os objetos são constituídos discursivamente, por meio do que vem sendo dito sobre eles, ou nas palavras de Foucault (2008, p.55), os discursos são constituídos por “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. O sujeito não seria, portanto, a origem do discurso, mas um produto deles.

É neste sentido que esta investigação propõe pensar o efeito de um enunciado na constituição do sujeito infantil na contemporaneidade. Por meio da análise do discurso é possível mostrar os mecanismos e as relações de poder que atuam nessa produção, pois os enunciados que compõem um discurso em sua materialidade contribuem na produção de determinados tipos de sujeitos. Como evidenciou Foucault em seus estudos, o sujeito é sempre um efeito discursivo, imerso em práticas discursivas, o discurso é uma ferramenta que permite subjetivá-los pelo seu exterior. Assim, a análise do material é feita com ênfase na constituição do sujeito infantil, considerando características da contemporaneidade, especificamente da sociedade de consumidores.

Portanto, retomo a ideia inicial que inspirou a escolha por este caminho de investigação: a constituição dos sujeitos por meio das verdades produzidas pelos discursos, ou mais especificamente, a produção do sujeito infantil por meio das práticas lúdicas, que se tornaram naturalizadas no discurso da Educação Matemática Escolar.



Alice teve como sugestão do gato, dois caminhos a seguir: em uma direção mora um Chapeleiro na outra mora uma Lebre de Março. “Visite ou um ou outro: ambos são loucos” (CARROL, 2013, p. 85) disse o gato, e logo ficou invisível novamente. Alice pôs-se então a caminhar na direção em que morava a Lebre de Março e deparou-se com uma grande mesa posta em frente á sua casa. Ela sentou-se, vendo que as cadeiras estavam vagas:

“Sinto interromper seu chá de aniversário”. Logo foi interrompida pela Lebre: “Há, há! Não é chá de aniversário, é um chá de desaniversário”. Alice se assusta: “Desaniversário? Não entendo”. O Chapeleiro Maluco explica-lhe: “Só há um dia no ano em que você comemora seu aniversário, portanto os outros 364 dias são desaniversários”.

Alice entusiasmada responde: “Então, hoje é meu desaniversário!”<sup>18</sup> (DISNEY, 1951).

A entrada de Alice neste mundo novo estava marcada e limitada pelas linguagens constitutivas de seus modos de ser e de viver, por isso seu estranhamento com o chá de desaniversário. Ocorre que a lebre e o chapeleiro “fugiram” ao regime de verdade no qual Alice estava inserida. Os primeiros movimentos deste trabalho, a escolha de um caminho para a investigação, também são atravessados por um estranhamento das verdades que se tornaram naturalizadas no discurso da Educação Matemática Escolar, especificamente a que se refere à utilização das práticas lúdicas. E ainda, a problematização dessa verdade nos permite o estranhamento de outros discursos e enunciados associados ao lúdico, como a infância produzida pelas verdades que a atravessam.

---

<sup>18</sup> Esta cena do filme da Disney (1951) da história de Alice combina a ideia do desaniversário introduzida em *Alice Através Do Espelho* com a festa do chá descrita no livro *Alice no País das Maravilhas* (2013).

Figura 3: E Alice cresceu rápido demais



Fonte: ALICE IN WONDERLAND, 1951.

“Deveria haver um livro escrito sobre mim, ah isso deveria! E quando eu for grande, vou escrever um... mas sou grande agora, pelo menos *aqui* não há espaço para crescer mais.” “Mas nesse caso”, pensou Alice, “será que eu nunca vou ficar mais velha do que sou agora? Não deixa de ser um consolo... nunca ficar uma velha... mas por outro lado... sempre ter lições para estudar? Oh! Eu não iria gostar disso!” (CARROLL, 2013, p.32).

## 2. A CONTEMPORANEIDADE E A INFÂNCIA PRODUZIDA

A infância na contemporaneidade assume uma multiplicidade de contornos. Tais contornos e perspectivas diferenciadas advêm de muitos livros escritos sobre o tema, o que permite afirmar que o anseio de Alice por ter um livro sobre si é satisfeito, visto que há muitos livros escritos sobre a infância, o que também permite pensá-la de diferentes modos. Consequentemente, ao pensar nas verdades sobre o lúdico, é preciso entendê-las em seus entrelaçamentos com as tantas verdades que produzem a infância.

Este leque de possibilidades dá margem para vislumbrar a infância como uma experiência que comporta as exigências das instituições e das instâncias que se ocupam do corpo infantil. A escola, por exemplo, estabelece normas e busca o disciplinamento desse corpo.

Outro caso é o da mídia que, com sua capacidade atrativa, incentiva e faz também emergir uma infância marcada pelo consumismo. Com efeito, os dispositivos tecnológicos capturam seu tempo e as fazem passar horas em frente ao videogame, substituindo o “brincar lá fora” por outros entretenimentos como a televisão e o computador. O que possibilita compreender as condições da infância em determinada época não se dá da mesma maneira em nossos tempos, pois o modo como a criança se relaciona com o mundo e como o constrói se modifica, ao mesmo tempo que é afetada por essa realidade.

De forma geral é possível inferir que a infância é capturada por saberes, práticas e instituições que acabam por constituí-la de uma determinada maneira. Na busca por abarcar, e por que não dizer essencializar aspectos da infância, diversos saberes, ou nas palavras de Alice “diversos livros”, vêm procurando explicar as situações que cercam as crianças. Como aponta Jorge Larrosa (2002),

podemos abrir um livro de psicologia e saber de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e pensar. Podemos ler um estudo sociológico e saberemos de seu desamparo, da violência que se exerce sobre elas, de seu abandono, de sua miséria. Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam. (p. 183).

Frente à impossibilidade de estudar na íntegra essa repleta bibliografia sobre a infância, e sem a pretensão de construir um quadro totalizante sobre o tema, faço a opção de estudá-la a partir de referenciais que problematizam os modos de ver a infância. Maria Isabel Bujes (2000, 2002a, 2002b, 2005) e Leni Dornelles (2005, 2012) são duas autoras que contribuem para essa problematização, pois reforçam a ideia de que a criança é uma constituição histórica, social e cultural. Bujes (2002a) sugere que

discutir as noções de infância é perguntar, de saída, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos. É nos questionarmos sobre os efeitos de tal modo de significar a infância nas práticas que historicamente organizamos para ela e naquelas hoje vigentes na sociedade. É buscar

identificar os efeitos de tais significados e práticas na constituição das identidades infantis. (p.20).

Além disso, conforme Bujes e Dornelles (2012), ao pensarmos nos processos que envolvem a infância é importante levar em conta nossas próprias concepções do que é ser criança em nosso tempo, e ainda pensar nas relações entre tais concepções e nossas práticas. A partir delas, tornamos as crianças sujeitos, com a pretensão de fazê-las atingir o ponto máximo de parença com aquilo que pensamos que elas são e a partir daí projetarmos o seu destino na sociedade. Nesse entendimento, torna-se necessário apontar as discussões que têm sido feitas pela Educação, pela Filosofia, pela Sociologia, dentre outros campos, para compreender estes processos de constituição do sujeito infantil.

## **2.1 Dos estudos iniciais...**

A verdade da infância é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter dominar e produzir (LARROSA, 1999, p.194).

O campo de estudos sobre a infância é amplo e abrange diversos saberes, determinando diferentes enfoques e imagens a respeito do sujeito infantil, e que acabam por produzir uma multiplicidade de compreensões a cerca do que é a infância. Nesta perspectiva, pretendo abordar, mesmo que de forma breve, alguns aspectos especialmente do campo da Filosofia e da Sociologia da infância. Entretanto, cabe ressaltar que nas primeiras leituras encontro uma diversidade de trabalhos que discorrem de forma idealista sobre a infância, pois segundo Bujes (2005), fomos constituídos á vê-la assim. Em uma perspectiva moderna acabamos

pensando-a como um dado universal e atemporal, realizando-se para todos/as da mesma maneira, seguindo os mesmos passos, comportando problemáticas semelhantes para todos os indivíduos que por ela passam e conduzindo-os por um caminho tendente à realização das “potencialidades humanas”; um período marcado

por uma progressão linear e uma incrível tendência a mudanças – contínuas, graduais, cumulativas e previsíveis –, uma idade de ouro em que se manifestariam da forma mais original a pureza, a inocência e as melhores promessas do gênero humano. (p.182).

A autora aponta em seus estudos, como se foi gestando na sociedade moderna essa forma idealizada e produzida social e culturalmente de pensar a infância. Os discursos produzidos por “especialistas” afirmaram a infância como algo naturalizado e essencializado. Esse entendimento, não só buscou descrever a infância em seus ínfimos detalhes, mas provocou marcas e determinou características que seriam próprias do sujeito infantil. Desta forma, a visão que se tem dos sujeitos, neste caso o sujeito infantil, é fabricada pelos e nos discursos instituídos pela cultura, que delimitam nossos modos de ver e estar no mundo.

Pensar a infância como natural seria esquecer que ela é produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida da sociedade, dos jogos e passatempos inventados para ela, das relações com os adultos e com outras crianças. A infância é, pois, o resultado de discursos, de tudo que se tem pensado, discutido e escrito sobre e para ela: “as ideias pedagógicas, as reflexões filosóficas, os livros de etiqueta, as pinturas, as esculturas, as fotografias, os documentos escolares, a literatura infantil, as produções midiáticas, o brincar e os brinquedos” (DORNELLES, BUJES, 2012, p. 14). As autoras dão ênfase, portanto, para o caráter inventado da infância, pois, pensá-la

como uma invenção, nos permite entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra. Compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade. (Ibidem, p. 14).

Bujes, Dornelles e outros autores apresentam diferentes concepções, conceitos e lugares para a infância, propondo modos de significá-la e de pensar o sujeito moderno a partir dos discursos

proferidos em cada época. Dentre outros aspectos, alguns deles se contrapõem à ideia de que a infância seja um período marcado por um tempo cronologicamente definido. Destaco Kohan, que não entende a criança somente como um futuro adulto, não vê a infância como uma noção que podemos capturar, tecnicamente explicada pelos saberes (KOHAN, 2005).

Segundo seus estudos no campo da Filosofia, a infância não é apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana. Kohan (2004) conecta a noção de tempo, em uma perspectiva diferenciada, à infância, o que nos ajuda a pensá-la em suas diferentes dimensões. A experiência dos gregos com a noção de tempo remete a três especificações. A primeira estaria relacionada ao tempo *chrónos*, que seria algo que expressa a soma do passado, presente e futuro; a segunda ao tempo *Kairós*, que significa um “momento crítico”; e o tempo *Aión* que designa o tempo da vida humana.

Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que "aión é uma criança que brinca (literalmente, "crianças"), seu reino é o de uma criança". Há uma dupla relação afirmada: tempo- infância (*aión - paîs*) e poder-infância (*basileie - paîs*). [...] o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. (KOHAN, 2004, p. 55).

Segundo Kohan (2004), habitamos dois tipos de espaços, duas temporalidades, duas infâncias. Uma delas seria a infância majoritária, que se refere à história cronológica, as etapas de desenvolvimento: primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. A outra infância a qual o autor se refere, é a infância minoritária, que habita outra temporalidade, que seria a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e criação, em nas palavras,

é a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: "a criança autista", "o aluno nota

dez", "o menino violento". É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do "seu" lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. (KOHAN, 2004, p. 63).

Kohan (2004) ainda utiliza o conceito, a partir das teorizações de Deleuze e Guattari, de devir-criança, que não significa tornar-se criança, infantilizar-se, nem retroceder à infância cronológica. O devir seria como um encontro entre duas coisas que provoca uma terceira entre elas, algo sem temporalidade cronológica. “O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança, [...] uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (KOHAN, 2004, p. 64).

Giorgio Agamben também problematiza a infância nessa perspectiva. É principalmente em seu livro *Infância e história: destruição da experiência e origem da história* (2005) que ele apresenta a ideia de que a infância não é somente uma etapa, mas uma condição da experiência humana, ou seja, não percebe a infância apenas como uma questão cronológica. Além disso, indica que é na infância que se dá a busca pela linguagem, que o ser humano, sendo o único animal que fala, só aprende a falar quando passa pela infância. Segundo ele, a experiência pode se dar pela infância do homem,

a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. (AGAMBEN, 2005, p. 59).

A partir dos estudos de Agamben é possível problematizar as verdades que instituem práticas na infância baseando-se na noção de experiência. Além dessas problematizações filosóficas em torno da infância, outros autores a percebem a partir dos discursos produzidos pela Sociologia. David Buckingham (2000), por exemplo, defende que a ideia de que a infância é uma construção social e que é vista diferentemente nos contextos históricos, sociais e culturais.

A criança, para ele, não é uma categoria natural ou universal, e não é um termo que tenha sentido fixo. A infância é variável historicamente, culturalmente, socialmente. Neste sentido, o autor faz algumas considerações sobre o significado de infância e de criança, mesmo que estes que não apresentem definições fixas. Estes significados estão sempre em processos de negociação e luta nos discursos públicos, na mídia, nas políticas públicas, nas relações sociais, na família, etc.

A escola é uma destas instituições que contribui, de forma incisiva, na constituição do que entendemos por *criança*<sup>19</sup>, por meio, por exemplo, da separação por idade, das relações entre professor e aluno, do currículo, dos horários das atividades, das avaliações. Esses aspectos reforçam e naturalizam o que as crianças são e devem ser. As definições de criança são codificadas por leis e políticas, materializando-se nas práticas sociais e institucionais, produzindo formas de comportamento ditas infantis.

Sobre a definição de infância, Buckingham (2000) afirma que ela depende de dois tipos centrais de discurso, os produzidos para adultos e os discursos produzidos para as crianças pelos adultos, na forma de literatura infantil, programas infantis, mídias, dentre outros. Os discursos produzidos para os adultos não partem somente do meio acadêmico ou profissional, mas dos romances, da televisão, da literatura, etc. As definições adultas de criança são repressivas e produtivas, pois, ao mesmo tempo tendem a proteger e controlar esses sujeitos. Elas produzem e reprimem formas de subjetividade nas crianças e também nos adultos. Como aponta Buckingham (2000),

qualquer discussão nesse campo é inevitavelmente informada por uma *ideologia* da infância – ou seja, por um conjunto de significados que servem para racionalizar, manter ou desafiar relações de poder existentes entre adultos e crianças, assim como entre os próprios adultos. (p. 13).

Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997) também discutem sobre os significados de infância e criança. Segundo eles, é

---

<sup>19</sup> A palavra *criança*, conforme sua etimologia, vem do Latim *creatus*, participio de *creare*, que significa “fazer, produzir, criar”, relacionado com *crescere*, “crescer”.

necessário que se faça a distinção entre estes conceitos. A sociologia da infância aponta para uma distinção semântica entre infância e criança, sendo que a primeira refere-se à categoria do tipo geracional e a segunda o sujeito que compõe esta categoria, um ator social. Para pensar essa definição de criança, Sarmiento e Pinto (1997) discutem um possível limite etário. O esforço por um consenso sobre esses limites faz parte do processo de construção social da infância.

Entretanto, os mesmos apontam que diversos estudos consideram as crianças como sujeitos de direitos desde antes do nascimento, e por isso não há um consenso quanto a este limite etário. Os documentos em que se inscrevem os direitos das crianças, por exemplo, consideram que a criança passa à condição de adulto após os 18 anos, ao conquistar seus direitos cívicos. Deste modo, estabelecer um limite para o ser criança

é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca nem ao espaço ou tempo da sua colocação. Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades. pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 4).

Há, portanto, uma conceitualização da infância que evoca a criança como cidadã, competente, com direito a voz, um sujeito de direitos. Habitua-mo-nos com esse conjunto de direitos fundamentais e próprios da infância desde 1989, quando aprovados pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança. Dentre eles se encontram os direitos de proteção (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de provisão (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de participação (na decisão relativa à sua própria vida e à direção das instituições em que atua) (PINTO; SARMENTO, 1997). Entretanto, os autores enfatizam que a realidade social não se modifica por efeito das normas jurídicas, como o caso da desigualdade social e da discriminação.

Essa politização da infância, portanto, acaba por constituir as crianças, fazendo com que seu corpo, suas condutas sejam reguladas, normatizadas por estas instâncias jurídicas. Este discurso jurídico-normativo, que visa produzir um sujeito de direitos, uma criança cidadã,

aponta para um forte sentimento de proteção à infância, com o objetivo de regulá-la e controlá-la (LIMA, 2011).

Os estudos de Sarmento (2005), bem como de outros pesquisadores do campo da Sociologia, procuram apreender a infância como objeto sociológico, afastando-se das perspectivas da biologia e a psicologia, por exemplo, que defendem a construção da infância independente dos aspectos sociais. Além disso, a sociologia da infância busca interrogar a sociedade considerando as crianças como objeto de investigação sociológica, pois, para o autor, é a partir da infância que se revelam os constrangimentos da estrutura social. Além disso, este campo nos permite compreender como se concebeu um lugar para infância em nossos tempos. Entretanto, o modo de entendimento das crianças passou por crises, como aponta Alan Prout (2010), desde meados de 1970. Estudos neste período apontavam para um suposto desaparecimento da infância, que embora contrariados por outros críticos, contribuíram para repensar ideias sobre a infância, como por exemplo, o enfraquecimento das fronteiras entre as crianças e os adultos.

A Sociologia da Infância Contemporânea teve início em meio às crises da teoria social e mudanças na própria vida dos indivíduos. O encontro da Sociologia e da infância foi marcado pela modernidade tardia, “ao mesmo tempo em que os pressupostos sociológicos sobre a modernidade estavam desmoronando, eles se estendiam, tardiamente, à infância” (PROUT, 2010, p.6). A Sociologia da Infância esteve situada em relação às oposições dicotômicas da Sociologia Moderna, Prout (2010) aponta três delas: crianças como atores *versus* infância como estrutura social; infância como constructo social *versus* infância como natural; e infância como ser *versus* infância como devir.

O primeiro dualismo, considerado pelo autor como problemático, refere-se à infância como parte da estrutura social (Sociologia da Infância) e crianças como atores (Sociologia das Crianças). A primeira atribui importância à padronização em larga escala da infância em uma dada sociedade, e não tanto em como esse padrão é constituído. Contrariamente, os estudos das crianças como atores as entendem como construção que se dá entre atores humanos. No segundo dualismo, a infância como construção social é compreendida a partir de estudos pós-estruturalistas, como efeitos de atos discursivos. Já na concepção de infância como natural, há uma separação entre cultura e natureza (que reduz ao biológico), não privilegiando tanto os discursos. E por último, discute a dicotomia entre crianças como devires e como seres, afirmando que,

[...] ao distinguir as crianças como seres “de direito próprio”, a nova Sociologia da Infância corre o risco de endossar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser humano sem pertencer a uma complexa rede de interdependências. [...] Tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes. (PROUT, 2010, p. 737).

A partir desses autores que tratam das questões da infância é que pretendo discuti-la enquanto uma produção da contemporaneidade, apontando suas principais características e buscando compreender algumas das interfaces de sua constituição. Para tanto, alguns questionamentos sinalizam minhas pretensões de análise e discussão: Se a infância hoje é vista diferentemente de algumas décadas atrás, como podemos entender essas diferenças e como cada momento histórico produziu diferentes formas de ver e pensar a infância?

Utilizo alguns aspectos da história da infância, apoiando-me nas ideias de Foucault quanto ao uso da história em seus escritos. Para ele é importante analisar as práticas que nos constituíram como sujeitos, pois “falar de história, em Foucault, é falar de sujeito, e vice-versa, falar do sujeito é falar da história” (CASTRO, 2009, p. 204). O filósofo buscou analisar os modos de objetivação dos sujeitos, ou seja, como ele se torna objeto para ser pensado ou problematizado em diferentes períodos da história; e também os modos de subjetivação, que se constituem a partir da história. Assim, apresento estudos que contam e problematizam a história da infância, evidenciando modos de ser e tornar-se criança em determinadas épocas.

## **2.2 Um breve percurso por histórias da infância**

Considero a importância de ressaltar alguns aspectos históricos, pois a maneira como concebemos a infância na contemporaneidade “é um fato recente, fruto de um modo novo de pensar as crianças que se disseminou num passado muito próximo, no espaço social.” (DORNELLES; BUJES, 2012, p.14). Os autores com quem dialogo constroem histórias da infância, e podemos dizer que os significados atribuídos a ela são definidos e regulados por meio dessas histórias.

Inicialmente apresento os estudos de Philippe Ariès (1986) e Sandra Mara Corazza (2000; 2002b) que contribuem para problematizar as concepções de infância e como ela pode ser entendida em diferentes épocas. Ariès é considerado o precursor da história da infância e realizou seus trabalhos por meio da iconografia religiosa e leiga, de diários de família, cartas, registros de batismo, dentre outros. Esses estudos apontam principalmente em seu livro *História Social da Criança e da Família* (1986), para o lugar e a representação da criança do século XII ao XVII.

Segundo esse estudo histórico, a infância é produto da vida moderna, resultado das modificações na estrutura social, especialmente da família. Durante um determinado tempo, não existia um sentimento em relação à infância, ele só vai surgir com o advento da modernidade. Em relação à expressão “sentimento da infância” Ariès enfatiza que esse, “não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1986, p. 99).

Para discutir essa ausência do sentimento em relação à infância, além de outros aspectos, o autor considera os modos de viver das crianças, quando comparada aos adultos. As semelhanças eram manifestadas nas vestimentas, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações do cotidiano, que não a separava do mundo adulto, ou seja, a criança era vista como um adulto em miniatura, “não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1986, p. 51). A não distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil, caracteriza principalmente o primeiro período analisado por Ariès.

Os estudos de Corazza (2000; 2002b) também abordam aspectos do percurso histórico da infância, porém numa outra perspectiva, a de fazer “uma história da verdade infantil como história da problematização do infantil, e mesmo como a arqueologia, através da qual o ser infantil aparece como podendo e devendo ser pensado” (CORAZZA, 2000, p. 43). Deste modo, sua perspectiva difere da história social da infância, que conta a história das ideias, das ideologias, das representações, dos costumes e dos comportamentos infantis.

No entanto, atenta às diferenças entre estes autores, busco estabelecer um diálogo entre seus estudos. Embora existam algumas críticas ao modo como Ariès aborda o percurso histórico da infância,

algumas reconhecidas pelo próprio, penso que seus estudos são importantes para pensarmos a constituição da infância a partir da história. As três principais críticas feitas ao seu trabalho são:

- a) questiona-se a tese de que a infância é uma invenção moderna, que ela não existisse na Idade Média e na Renascença; b) critica-se seu romantismo, seu olhar nostálgico do passado; c) objeta-se sua metodologia de trabalho, em particular seu tratamento dos registros artísticos, literários e culturais utilizados como base empírica (KOHAN, 2005, p. 66).

Neste sentido, Buckingham (2000) aponta que o trabalho de Ariès tem sido questionado quanto ao termo invenção da infância. Por exemplo, o autor baseia-se em uma análise sobre como as crianças foram representadas em pinturas, mostrando os modos como as crianças foram sendo identificadas como grupo diferenciado no final do século XVI e no início do século XVII. Críticos afirmam que essas evidências são inadequadas e que talvez revelem mais sobre as mudanças no campo da representação artística do que sobre as mudanças sociais. Sobre a crítica de que seu trabalho se desenvolve linearmente, Ariès afirma ter cometido um equívoco ao procurar encontrar a origem, o ponto zero da história da infância.

Corazza (2000) considera que a infância esteve, durante determinado momento, diante de um silenciamento histórico, pois não era problematizada, ou seja, não existia o objeto discursivo chamado infância nem a figura da criança. Na Idade Média, como aponta também Ariès, as crianças não tinham função social antes de trabalharem, as que eram pobres, logo que cresciam não se diferenciavam dos adultos nas funções do trabalho e as que tinham o privilégio dos estudos eram educadas para a vida adulta. Essa aprendizagem de valores e costumes era garantida pela inclusão da criança no trabalho, nos jogos e nos momentos cotidianos com os adultos.

O pensamento em torno da infância foi se modificando durante o período da Idade Média e, especialmente com a influência da igreja, as crianças passaram a ser consideradas como criaturas de Deus, puras, inocentes e que precisariam ser vigiadas e corrigidas caso desobedecessem aos pressupostos divinos. Nesse momento foi destinada uma atenção maior às crianças. Os adultos expressavam um sentimento de, para usar o termo utilizado pelos autores, paparicação excessiva com as crianças, que seria o primeiro sentimento da infância desenvolvido, e

correspondia às primeiras idades, à ideia de uma infância curta. O segundo sentimento exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância, e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar essas características. Em relação a esses sentimentos apontados por Ariès, Corazza afirma que

foram mais do que sentimentos, foram práticas discursivas e não-discursivas produzidas pelo mesmo dispositivo, o de infantilidade, dispositivo que estava em operação antes de fazer sua aparição no campo da infância, encontrando-se numa espécie de vigência que se utilizava das mesmas estratégias e táticas para produzir formas de subjetivação similares. (CORAZZA, 2000, p. 261).

Estes aspectos caracterizam o segundo período de análise de Ariès, entre os séculos XIII e XVIII, em que ocorreu uma mudança nos modos de entender e lidar com a criança. Principalmente no final desse período decorreram lentas transformações com implicações em diversos setores da família, surgindo o “sentimento de família”, marcado pela necessidade de privacidade. Sentimento esse que ocasionou diversas mudanças de valores, principalmente em relação à criança, que assume então um lugar central e destacado na família, o que não ocorria anteriormente. Era responsabilidade da família a socialização da criança, pois ela deveria se tornar um bom cidadão, sendo considerada como dependente, frágil, ignorante e vazia.

Desta forma, a criança passa a ter um lugar diferente daquele ocupado pelo adulto, ao contrário do primeiro momento da infância abordado por Ariès. O papel familiar, principalmente da mãe, era agora garantir a educação da criança. Dessa necessidade da educação, a escola surge como uma das instâncias responsáveis pela separação do mundo das crianças e dos adultos, buscando formar o futuro cidadão. O interesse pela formação da criança, essa preocupação em relação à sua educação, estava associada não à criança, mas ao adulto que se queria formar. A criança passa a ocupar o lugar central da família, e vemos uma consolidação do conceito de infância nesta época, terceiro período considerado por Ariès, que se estende até a atualidade, em que

a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e

retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1986, p.11).

Portanto, considerando a invenção da infância pela modernidade a partir de sua história, Dornelles (2005) aponta algumas condições de possibilidade para essa emergência: a imposição do controle da criança pela família, o surgimento da instituição escolar e a normalização imposta pelas Ciências Humanas à infância. A invenção da infância implica, por meio dessas condições, a produção de verdades que buscam explicar, classificar, comparar, diferenciar, hierarquizar, excluir, homogeneizar as crianças.

Ao pensar a criança em cada um desses períodos distintos e como ela foi concebida pela família, pelas instituições de ensino e pelos discursos em torno dela, pode-se observar que alguns aspectos da infância atuais são reatualizados, por exemplo, da infância vivida no século XVIII. Obviamente tal reatualização guarda especificidades, no entanto, é possível observar que a criança contemporânea apresenta características do mundo adulto, que se comporta, que se veste, que compra como adultos, borrando muitas vezes a ideia de inocência que lhe é imposta. A ideia moderna sobre as crianças, tomando-as como dependentes, inocentes, obedientes e submissas, passa por uma crise. Ao mesmo tempo em que essas imagens tomadas como naturais são impostas, vemos em contraste outras formas de perceber as crianças: como espertas, erotizadas, delinquentes, etc. Assim, “poderíamos pensar que estamos presenciando, aí, uma diluição de fronteiras entre a infância e o mundo adulto” (MOTA, 2014, p. 9).

Como já apontado, a criança era considerada como um sujeito em potencial, se preparando para ser um adulto. Essa ideia de que a criança deveria esperar por um tempo para se integrar a dinâmica social, deixa de existir, pois na sociedade atual, por exemplo, a busca por aliciar novos compradores, estimula as crianças e jovens ao cenário social, fazendo-os consumidores. Essa característica tem sido objeto de diversos estudos que afirmam a ideia de

uma infância que vem perdendo-se, que vem sendo roubada, negada, vitimada, deformada pela volúpia narcísica dos adultos inquietos em fazer

deste outro um Si-mesmo – onde as crianças não conseguem mais ser crianças porque são cada vez mais pensadas e tratadas como adultos (CORAZZA, 2000, p. 27).

Como assinala Bujes (2000), a perspectiva adultocêntrica tem orientado os discursos sobre a infância, “as identidades infantis descritas nas práticas, nos discursos, nas categorias que servem para circunscrevê-las, nascem entre os adultos e têm sempre referência que é neles centrada” (p. 23). Portanto, pensar as construções dessas identidades hoje pressupõe levar em consideração aspectos sociais mais amplos. São diversas as características da contemporaneidade que poderiam ser discutidas para conhecer uma infância nela constituída. Entretanto, neste trabalho procuro dialogar com a questão do consumo, visto que a sociedade consumista apresenta particularidades, as quais busco entrelaçar ao discurso do lúdico na Educação Matemática.

### **2.3 A sociedade de consumo em suas interfaces com a infância**

A respeito das identidades infantis contemporâneas, Saraí Schmidt (2012) aponta que vivemos num tempo onde as crianças são filhos da sociedade de consumo. A mercantilização na infância se vê presente, por exemplo, quando a brincadeira se torna o comprar, ou na tentativa de adultização das crianças, o que influencia atitudes e desperta desejos que, a priori nunca estão completamente satisfeitos. Assim, o consumo tornou-se uma marca identitária de nosso tempo. Como discute a autora,

esta vocação para o consumo está diretamente conectada com as questões do entretenimento infantil individualizado do nosso tempo (internet, games, televisão), quando já não mais precisamos do amigo, do colega, do humano para a diversão. Neste tempo de “vocação para o consumo” ou do “consumo como direito e dever universal” o entretenimento das crianças é um espaço público disputado, onde diferentes interesses sociais, econômicos e políticos competem pelo controle. (SCHIMIDT, 2012, p. 5).

Segundo Buckingham (2002), as crianças passaram a ser alvo do mercado capitalista apenas nas últimas duas décadas. Um aspecto

considerado pelo autor é o de que as famílias estão reduzindo de tamanho, que os divórcios ocorrem com frequência, e há aumento de renda de consumo. Esses fatos alinhados à nova valorização da infância constituem as crianças como sujeitos que tomam decisões nas compras domésticas, por exemplo. Buckingham (2002) afirma que o mercado comercial exerce um papel cada vez mais central nos processos de constituição social e histórica da infância, e que as crianças já são consumidoras, embora muitas das compras em nome delas sejam feitas pelos adultos.

Os mercadólogos afirmam que as crianças estão se tornando cada vez mais “poderosas” neste novo ambiente do comércio e que o mercado tenta por diversos meios satisfazer necessidades e desejos das crianças, que foram por muito tempo, simplesmente ignorados ou marginalizados pelo domínio social dos adultos. Há outros estudos, como apontou Buckingham (2002, 2012), que fazem críticas em relação à comercialização da infância, dentre eles, os que veem a criança não como “poderosa”, mas como vítimas de uma forma manipulativa da cultura do consumo, tornando-se impossível escapar ou resistir a ela. Outros teóricos discutem os significados que a cultura do consumo dá à criança, e os papéis que exercem na formação das identidades infantis. E há também os que evidenciam as construções da criança-consumidor, vendo-a como sofisticada, exigente e difícil de agradar, ou como manipulável, etc. Diante dessas discussões, percebo que a infância inserida na sociedade de consumo é posicionada de diferentes modos, ora como poderosa capaz de influenciar os gastos da família, ora como uma vítima influenciada pela mídia e pelo poder de sedução do consumo.

As discussões que envolvem o consumo contemporâneo tem despertado o interesse de diversos autores, dentre estes se encontra Zygmunt Bauman. O sociólogo é considerado um dos expoentes da teoria social contemporânea e abordou o tema do consumo na maioria de suas obras como *Modernidade e Ambivalência* (1991), *O Mal-estar da Pós-Modernidade* (1998), *Modernidade Líquida* (2001), *Vida Líquida* (2007), *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria* (2008) e *Amor Líquido* (2004).

Bauman dedica parte de sua obra *Vida Líquida* (2007), para falar da sociedade de consumo e da infância produzida ali, e discute o quanto as crianças são afetadas pelo que os adultos fazem. Afirma que a espiritualidade, que poderia ser considerada como uma das características do infantil foi tomada pelos mercados como o que faz funcionar a economia marcada pelo consumo. As crianças são treinadas

para se relacionarem em termos de mercado, e a infância torna-se uma preparação para este mercado por meio das mais variadas relações entre os indivíduos e os objetos.

O envolvimento das crianças com matérias, veículos, imagens e significados oriundos do mundo do comércio, a ele referentes e com ele entrelaçados ocupa uma posição central na construção das pessoas e das posições morais na vida contemporânea. (COOK, apud BAUMAN, 2007, p. 146).

Deste modo, a sociedade de consumidores passa a produzir um novo modo de ser criança. Em contraste, na sociedade de produtores, as crianças eram produzidas de modo a se adequarem ao ambiente das fábricas, por exemplo. Embora essa ideia ainda esteja presente em alguns âmbitos da sociedade, na sociedade de consumidores o lugar do sujeito é o mercado, lugar das compras e vendas. Para auxiliar as crianças a se adequarem a este habitat “natural”, faz-se o gerenciamento de seus espíritos, já que os corpos não importam tanto como na sociedade de produtores.

Apesar de discutir as relações entre infância e o consumo na obra supracitada, as problematizações sobre as características da sociedade emergente tornam-se foco de análise em seu livro intitulado *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria* (BAUMAN, 2008). O autor discute como as relações humanas são constituídas a partir do que ele chama de sociedade de consumidores, bem como as necessidades incessantes e a promessa de felicidade e satisfação postas nessa sociedade, até mesmo para a infância. As crianças são convocadas para o consumo por meio do estímulo do desejo e de um estado de insatisfação constante. Tão logo aprendem a ler, ou talvez bem antes, a “dependência das compras” se estabelece nas crianças, e a partir destas relações vão se constituindo crianças consumidoras. Nessa mesma perspectiva Dornelles (2005, p.64) afirma que:

Os games, os periódicos, os bonecos, a Internet com seus sites de fashion mostram crianças ícones que produzem modos e comportamentos, gostos, condutas, e certamente subjetivam as crianças a um certo modo de ser e viver. Fabricamos os desejos que se convertem em estratégias disciplinares ensináveis as crianças. Produzem, a

partir daí, sujeitos com desejo de consumo, ou seja, meninas e meninos que devem desejar determinados produtos, ter vontade de ser de um jeito, ter acesso a... (DORNELLES, 2005, p. 64).

Desta forma, as crianças não estão isentas das promessas da sociedade de consumidores, visto que nela, “todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação.” (BAUMAN, 2008, p. 73). O consumo é uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, e o consumismo é um atributo da sociedade. Neste sentido, Bauman (2004, p.32) comenta sobre os instintos “naturais” do *homo consumens*, termo com o qual descreve os praticantes do consumo:

[...] o comprador que adotou a busca pela melhor barganha como uma cura para a solidão e não conhece outra terapia; um personagem para quem o enxame de clientes do shopping center é a única comunidade conhecida e necessária e que vive num mundo povoado por outros personagens que compartilham todas essas virtudes com ele, e nada além. (BAUMAN, 2004, p. 89).

A cultura do consumo, segundo Bauman (2008), produz no sujeito desejos que nunca cessam, sendo constantemente ativados pela vontade de ter o que não se tem, e quando se obtém a mercadoria desejada, tem-se a sensação de satisfação. Entretanto, afirma que a satisfação não é o propósito da sociedade de consumidores, mas sim, uma ameaça, pois para o mercado do consumo, o desejo satisfeito seria uma catástrofe. Como aponta igualmente Schmidt (2012), o objetivo do consumismo é evitar estar satisfeito porque só a insatisfação assegura a continuidade da sociedade de consumidores.

Este aspecto seria uma das características da sociedade nomeada por Bauman como sociedade *líquida*, diferenciando-se da sociedade *sólida* moderna de produtores, que apostava nas coisas a longo prazo, como a segurança a longo prazo ou a durabilidade, aspecto que não se ajusta à sociedade de consumidores. O consumismo se expressa pelas consequências dessas mudanças ocorridas na transição da sociedade de produtores, da ética do trabalho, passando para uma estética do consumo. A sociedade substitui a necessidade e o esforço por prazer e desejo sempre constantes e renovados.

Outra característica dessas mudanças seria uma “*renegociação do significado do tempo*” (Bauman, 2008, p.45), pois o consumismo é um fenômeno que renegocia esse significado. O tempo na sociedade de produtores era cíclico e linear, e passa a ser na sociedade líquida, *pontilhista*, ou seja, marcado por diversos instantes, descontinuidades e fragmentações. Além disso, o autor sugere outras expressões para sinalizar nossa atual condição: “cultura agorista” e “cultura apressada”<sup>20</sup>. Da relação com o tempo podemos discutir como se produzem os sujeitos contemporâneos, sempre em necessidade de movimentar-se.

Bauman (2008) também discorre sobre o consumo com foco nas crianças, quando se refere aos direitos dessas que, tais como os direitos dos cidadãos, são alicerçados nas capacidades do consumidor competente. Baseado nos apontamentos de Daniel Thomas Cook sobre a história do consumismo infantil e a comodificação<sup>21</sup> das crianças do século XX, Bauman (2008) sugere que existe um padrão seguido pela sociedade de consumidores. Um dos aspectos destacado por Cook é a questão dos eventos ocorridos após a primeira Guerra Mundial, que produziram efeitos para a constituição da sociedade de consumidores. O direito das crianças, segundo Cook,

precede e prefigura de várias maneiras outros direitos legalmente constituídos. As crianças ganham uma “voz” na seção de vendas e varejo, nos concursos de “faça - você – mesmo e dê um nome”, na escolha de roupas e nos planos dos pesquisadores de mercado décadas antes de seus direitos serem declarados em contextos como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em 1989. A participação das crianças como atores no mundo dos produtos, como pessoas dotadas de desejo, fornece uma base ao atual e emergente status delas como indivíduos portadores de direitos. (COOK apud BAUMAN, 2008, p. 84).

---

<sup>20</sup> Segundo Bauman (2008, p. 45), foi Stephen Bertman que cunhou esses termos para denotar o modo como vivemos nesse tipo de sociedade.

<sup>21</sup> Pode-se entender o consumo como apropriação de produtos, e também como a produção dos próprios sujeitos que acabam se transformando em mercadoria. Quando o sujeito assume essa posição, o processo é denominado pelo autor de *comodificação*.

Os direitos das crianças, o modo como vêm sendo inseridas no mundo do consumo, a lógica moderna e contemporânea de conceber a infância, nos permitem pensar nos processos de infantilização e desinfantilização, conforme sugeriu Maria Mota (2014), ao problematizar o lugar escolar ocupado pelas crianças inseridas no Ensino Fundamental de nove anos, implementado no Brasil. O termo infantilização emerge no momento em que as crianças passam a ser tratadas diferentemente dos adultos. Na contemporaneidade esse processo ocorre, por exemplo, na escola por meio da influência das pedagogias psicológicas, como descreveu a autora. Em outra direção, acontecem os processos de desinfantilização da infância, que podem ser entendidos como indícios do desaparecimento da noção moderna de infância que vem sendo modificada.

O apagamento de fronteiras entre o mundo adulto e infantil, associado às transformações de vida do mundo contemporâneo poderia estar provocando o desaparecimento da infância moderna ou ainda, poderia estar marcando a emergência de uma outra infância: a infância contemporânea. (MOTA, 2014, p. 9).

Compreender a infância contemporânea requer uma problematização dos processos que “infantilizam” ou “adultizam” as crianças em nosso tempo. Neste capítulo apresentei algumas características da sociedade de consumidores, com o objetivo de pensar a constituição do sujeito infantil e como as práticas pedagógicas podem contribuir para sua produção.



Tendo adentrado na toca do coelho, seguido os conselhos do gato invisível, o próximo desafio de Alice era abrir uma porta que lhe dá acesso a um jardim... Durante suas tentativas de alcançar a chave e abrir a porta, encontra um pequenino bolo, com as palavras COMA-ME lindamente escritas sobre ele com groselha. Atendendo às suas curiosidades, Alice experimenta o bolinho e logo começa a crescer... “Que estranhíssimo, que muito estranhíssimo!” gritou Alice. “Agora estou espichando como a maior luneta que já se viu! Adeus, pés!” (CARROL, 2010, p. 28). E Alice cresceu rápido demais... Penso essa

transformação como uma metáfora para problematizar a sujeição da infância. O “rápido crescimento” das crianças hoje, proposto por estudiosos da infância, considerando sua inserção no mundo dos adultos, pressupõe principalmente sua participação na sociedade de consumo. Portanto, neste capítulo, procurei discutir o sujeito infantil que é fabricado nas contingências da contemporaneidade, especificamente por meio da questão do consumo... Do mesmo modo como cresceu, Alice diminuiu em instantes ao encontrar uma pequena garrafa.

Preso ao gargalo havia uma etiqueta de papel com as seguintes palavras: BEBA-ME. Alice aventurou-se a dar um gole; como achou muito gostoso, em pouco tempo já tinha bebido tudo. “Que sensação estranha!” exclamou Alice, “devo estar encolhendo como uma luneta!” E de fato estava: tinha agora não mais que trinta centímetros de altura. (CARROL, 2010, p. 24).

Conforme as palavras de Alice na epígrafe que inicia este capítulo: “deve ser reconfortante nunca ser velha”... Percebo que embora ocorra essa “desinfantilização” das crianças, ainda há intenção por parte dos adultos, de reforçar aspectos ditos como próprios da infância. Dar-lhes o direito de brincar parece umas das tentativas de sustentar essa experiência de “infantilização”, embora estudos apontem para a influência do consumo também sobre os brinquedos na atualidade. Como consequência, penso que o lúdico é um importante fator de análise ao se considerar a problematização da infância. A discussão acerca desse aspecto é proposta no capítulo seguinte.



Figura 3: Quem é você?



Fonte: ALICE IN WONDERLAND, 1951.

E começou a pensar em todas as crianças da sua idade que conhecia e que tinham a sua idade, para ver se poderia ter sido trocada por alguma delas. [...] “Devo ser Mabel, e vou ter que ir morar naquela casinha apertada, e não ter quase nenhum brinquedo com que brincar, e oh! muitíssimas lições para aprender! Não, minha decisão está tomada: se sou Mabel, vou ficar aqui!” (CARROLL, 2013, p.19).

### 3. DISCURSOS SOBRE O LÚDICO E SUA PEDAGOGIZAÇÃO

A fronteira dicotômica proposta por Alice entre “brinquedos” e as “lições” parecem estar esmaecidas. O objetivo deste capítulo é discutir como essas duas atividades se entrelaçam pelos discursos da Educação e mais especificamente da Educação Matemática. Apresento trabalhos que tratam do lúdico por considerar relevante mostrar o que foi e o que está sendo pesquisado sobre o tema. Alguns estudos se aproximam da perspectiva teórica que trabalho, outros se afastam, entretanto, é possível identificar em ambos os casos, textos que potencializam meu pensamento na problematização que pretendo realizar.

No entanto, antes de abordar tais trabalhos, penso ser necessária uma breve digressão para pensar a seguinte questão: Como o lúdico foi compreendido e utilizado em outras épocas e contextos? Faço esta opção

visto que Mônica Fantin (2000, p. 13) sugere que, “pensar o brincar implica necessariamente pensar a criança que brinca, e pensar a criança que brinca implica pensar também em todo contexto sócio-cultural em que acontece a brincadeira”. Neste sentido, penso que as concepções de infância também corroboram para a produção de verdades e saberes a respeito do brincar.

### **3.1 Uma breve digressão...**

Este estudo foi realizado a partir do entendimento de que o significado e o uso do lúdico em períodos distintos da história estão atrelados às concepções de infância produzidas e postas em exercícios nas diferentes sociedades. Considerar o lugar que a criança ocupava em outras épocas e que ocupa na contemporaneidade, nos permite pensar suas relações com o lúdico. A discussão sobre o brincar, o prazer proporcionado por atividades deste caráter e o papel social dos jogos e brincadeiras, representam, historicamente, formas singulares de compreensão e apreensão do mundo pelo ser humano, sobretudo pelas crianças.

Nas sociedades antigas, como relata Ariès (1986), as crianças e adultos divertiam-se juntos e participavam dos mesmos tipos de brincadeiras e jogos, visto que na ideia de infância da época, as crianças e adultos realizavam muitas vezes, as mesmas atividades no cotidiano, sendo que o trabalho, nesse período, não era a ocupação principal dos indivíduos, e não tomava tanto tempo do dia. No cotidiano “os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida” (ARIÈS, 1986, p.9).

Essas atividades, segundo o autor, foram passando de geração a geração de forma oral e por meio das vivências entre adultos e crianças. Do mesmo modo como Ariès produziu sua interpretação histórica a cerca da infância por meio de pinturas das épocas analisadas por ele, as atividades das crianças também eram retratadas por pintores fornecendo elementos para uma análise das brincadeiras e na ênfase de sua importância em determinados períodos da história. O pintor holandês Pieter Brueghel (1525-1567), por exemplo, retratou em sua obra intitulada *Jogos de crianças* (1560), as brincadeiras pertencentes ao universo da cultura lúdica do século XVI. De forma semelhante, o pintor Ivan Cruz (1947-) compôs sua coleção famosa composta por mais de

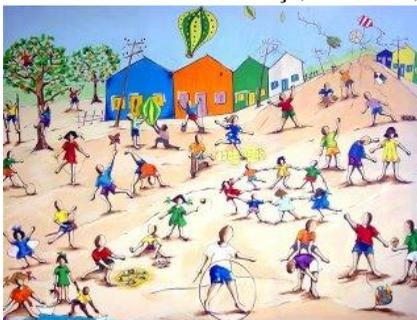
600 obras, pintadas desde 1990, que retratam diversas brincadeiras de criança. Segundo ele, a coleção foi inspirada em sua frase: “A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”<sup>22</sup>. Embora observadas as particularidades dos períodos em questão, o discurso sobre a importância do lúdico sempre teve visibilidade, mas adquire força na contemporaneidade, especialmente a partir dos discursos sobre a infância.

Figura 4: Jogos Infantis, Pieter Brugel, 1560.



Fonte: Google imagens<sup>23</sup>.

Figura 5: Brincadeiras de criança, Ivan Cruz, 1990.



Fonte: Site do pintor<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.brincadeirasdecrianca.com.br/>. Acesso em out 2014.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/tempo/infancia-tamanho-reduzido.html>. Acesso em out 2014.

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.brincadeirasdecrianca.com.br/>. Acesso em out 2014.

Ainda em estudos de sociedades mais antigas, observam-se relações entre o lúdico e os meios pelos quais os indivíduos viviam, para além de sua importância na infância. Em seu livro *Discurso da servidão voluntária*, La Boétie (1982), filósofo francês que viveu no século XVI, aponta relações entre súditos e tiranos, discutindo os motivos pelos quais os indivíduos se tornam súditos voluntariamente. Além disso, mostra como o soberano tinha o poder de domar, “bestializar” seus súditos. Especificamente em uma passagem do livro, o autor conta como, por meio de atividades lúdicas, o tirano conseguiu dominá-los.

O filósofo refere-se ao procedimento que Ciro, o tirano, tomou para controlar os povos da Lídia. Depois de ter se apoderado de Sardes, capital da Lídia, Ciro aprisionou o riquíssimo rei Cresos e o levou preso. Após o ocorrido, trouxeram-lhe a notícia de que o povo de Sardes tinha se revoltado, e a partir daí, La Boétie explica as estratégias utilizadas por Ciro para dominá-los de forma eficaz. Ciro poderia ter saqueado a cidade, levando para lá um exército que a vigiasse. Entretanto, recorreu à outra técnica: criou jogos públicos, fundou bordéis e tabernas para que todos os habitantes da cidade pudessem usufruir de momentos de lazer (LA BOÉTIE, 1987). A partir dos efeitos que obteve dessas práticas, foi desnecessário daí em diante levantar a espada contra aquele povo.

Os teatros, os jogos, os espetáculos, as farsas, eram para os povos antigos as iscas da servidão, o preço de sua liberdade, as ferramentas da tirania. Os tiranos tinham esse meio, essa prática, esses atrativos para adormecer seus súditos sobre o jugo. Assim, achando bonitos esses passatempos, entretidos por um prazer vão que passava diante dos seus olhos, os povos abobados acostumavam-se a servir tão totalmente e até pior do que as criancinhas que aprendem a ler vendo as brilhantes imagens dos livros iluminados. (LA BOÉTIE, 1987, p. 27).

O povo divertia-se por meio dos jogos e passatempos ao mesmo tempo em que eram dominados/controlados pelo rei. Desta forma, o lúdico pode ser considerado como um importante instrumento de captura dessa população, ou em uma linguagem foucaultiana, uma tática de governo que age sobre as ações dos sujeitos, conduzindo suas condutas, pois, no caso em questão, por meio do prazer que o lúdico proporcionou, foi possível exercer o domínio sobre os habitantes da

cidade. Assim, configura-se uma forma de poder que passa despercebido, agindo conforme o interesse da população.

A partir deste episódio, é possível perceber algumas continuidades entre os objetivos das atividades lúdicas descritas por La Boétie e as pretensões dos professores de matemática ao utilizarem o lúdico em suas aulas, conforme observado no material analisado na pesquisa. Ambos, guardadas as especificidades da situação, têm por objetivo prender a atenção para que algo que lhe é externo aconteça: o domínio da cidade ou a aprendizagem dos conteúdos escolares. Além disso, diversos autores apontam o lúdico como um artefato que captura o aluno no momento em que está sendo posto em prática. Conseguir a atenção das crianças por um determinado tempo, muitas vezes se torna um esforço para o professor, que está sempre em buscas de novos métodos de ensino. Os excertos a seguir mostram que o lúdico, além de reforçar os conteúdos de matemática, é capaz de capturar a atenção do aluno:

**É muito difícil fazer uma criança sentir necessidade de estudar, de aprender. Não é difícil, porém, fazê-la sentir necessidade de brincar**, pois é essa a sua necessidade constante, a sua atividade primordial. (BERNARDI et al., 2013, p.2). [grifos meus].

Dentro do contexto de ensino, a característica mais marcante dos videogames é a **capacidade de prender a atenção**. (FILHO YONozAWA; KOSCIANSKI, 2013, p.12). [grifos meus].

Uma boa forma de **chamar a atenção dos alunos** é a arte de ensinar brincando, com jogos e atividades diferentes que proporcionem à criança vontade de aprender. (SOUZA; LIMA; CAMARGO, 2013, p.2). [grifos meus].

Por meio do jogo, os alunos constroem conhecimentos **quase sem se darem conta** e, quando descobrem tudo o que acabaram de fazer está relacionado a conteúdos e conceitos matemáticos. (VASCONCELOS; CONTI, 2013, p.2). [grifos meus].

[...] pensou-se justamente nisso, que os alunos iriam dar um show de criatividade, pois era um assunto do interesse deles, mexia com a emoção e com o sentimento do Brasil ser campeão, então **foi fácil, envolvê-los nesse projeto**. (SILVA; LIMA, 2013, p.9). [grifos meus].

Os jogos são uma tendência em educação matemática muito importante, sendo que para o aluno facilita a aprendizagem, **pois é muito mais fácil aprender brincando**, o grande problema é que muitos professores não planejam suas aulas agradáveis, de forma que cativa os alunos. (GABBI et al., 2013, p.10). [grifos meus].

Estas características do lúdico estão ligadas ao próprio significado da palavra, tanto que é dessa passagem descrita por La Boétie (1987) que se origina o termo lúdico. Segundo o autor, a palavra *ludi* vem de *lydi*, ou lídios, como eram designados os povos que viviam na Lídia. Mas ainda, se recorrermos ao dicionário (FERREIRA, 2009, p. 1233) notamos que algumas palavras com o prefixo *lud(i)* possuem aspectos semelhantes e relacionados aos objetivos do uso do lúdico: Ludíbrico (engano, logro), lúdico (jogos, divertimentos, espetáculos públicos, que move ao riso, ridículo), ludo (espécie de jogo de tabuleiro com uso de dados, divertimento), ludro (sujo, turvo) e lúdico (que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos). Essas palavras em seus significados apontam aspectos do divertimento e do brincar, e outras, significados “negativos”.

Johan Huizinga também tratou da temática do lúdico, e designou alguns significados semelhantes para o termo. Segundo ele, *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar, e a base dessa palavra seria *ludi*, no sentido dos grandes jogos públicos que desempenhavam um papel tão importante na vida romana, ou então no sentido de *escolas*. “No primeiro caso o ponto de partida semântico é a competição; no segundo, é provavelmente a “prática”” (HUIZINGA, 1993, p.29). Para ele, o termo *ludus* é equivalente a jogo em geral, e foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral, em várias línguas, como o francês *jeu, jouer*, o italiano *gioco, giocare*, o espanhol *juego, jugar*, o português *jogo, jogar*. A mais conhecida abordagem sobre o lúdico relacionado à cultura foi

defendida por este filósofo e historiador em sua obra *Homo Ludens* (1993).

Conforme esse estudo, o jogo é construído historicamente pela cultura, porém é também anterior a ela, pois os animais superiores também brincam, por exemplo. “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica” (HUIZINGA, 1993, p. 3). Deste modo, segundo o autor, o lúdico impulsionou estruturalmente grande parte das instituições humanas como a arte, justiça, guerra e sociedade.

Tal qual Huizinga (1993), há diversos pesquisadores que tratam o lúdico como sinônimo de jogo e brincadeira. Entretanto, outros os percebem separadamente, como é o caso de Tizuko Kishimoto (2000). Para ela,

o vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a *brincadeira*? É a 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. (p. 21).

Ainda, em outras línguas, são atribuídos significados diferentes ao termo lúdico, que para além do jogo e do divertimento, se relacionam à infância. Em grego, por exemplo, todos os vocábulos referentes às atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (país). Conforme os estudos de Manson (2002) sobre a história dos jogos e brincadeiras, o verbo paízeim, que se traduz por ‘brincar’, significa ‘fazer de criança’.

Frente à pluralidade de significados atribuídos ao lúdico busquei evidenciar o entendimento que os autores dos excertos analisados atribuíram à expressão. Inicialmente, observei que a maioria referia-se a qualquer tipo de brincadeira, algo que proporcionasse diversão à criança. Alguns exemplos de atividades lúdicas que aparecem nos trabalhos são: olimpíada de matemática, jogos eletrônicos ou mesmo confeccionados pelos alunos ou pelo professor, gincana, música, dobradura, etc.

Dentro do contexto de ensino, a característica mais marcante dos **videogames** é a capacidade de prender a atenção. (FILHO; YONOZAWA; KOSCIANSKI., 2013, p.12). [grifos meus].

A associação das mídias digitais interativas, no caso dos **jogos eletrônicos** apresentam uma Matemática associada à diversão, isto é, uma matemática trabalhada através de uma metodologia lúdica. (JACOBSEN; MAFFEI; SPEROTTO, 2013, p.6). [grifos meus].

A utilização da **dobradura** nas aulas de Matemática é uma forma atraente e motivadora para se ensinar geometria espacial. [...] Ao construir os sólidos com o auxílio do **Origami**, podemos tornar a Matemática mais leve e de fácil compreensão. (SANTOS; SILVA; SANTOS, 2013, p. 2). [grifos meus].

Esse era o grande objetivo do projeto, transformar uma **Olimpíada de Matemática** em uma atividade pedagógica divertida, dinâmica e prazerosa de fazer Matemática. (SILVA; LIMA, 2013, p.10). [grifos meus].

é preciso que o professor crie condições, ou seja, use as mais diversas ferramentas como: **desafios, problemas curiosos, quebra cabeças e principalmente os mais variados tipos de jogos** (CARVALHO et al., 2013, p.2). [grifos meus].

Encontramos como exemplos de **jogos** utilizados: dominó, jogo de carta, jogo da memória, batalha naval, bingo, banco imobiliário, trilha, xadrez, jogo com o tangram, Torre de Hanói, dama, quebra-cabeça, jogo com a tabuada, geoplano, resta um, jogos online, pentaminó, entre outros. (DALARMI, 2013, p.6). [grifos meus].

O significado de *lúdico*, atribuído por La Boétie e Huizinga, por exemplo, se aproximam das concepções apreendidas nos excertos, visto que é apreendido por ambos como atividades que proporcionam

divertimento. Entretanto, como as brincadeiras, os brinquedos, enfim, as atividades lúdicas, modificam-se historicamente, a noção de lúdico se amplia. Como exemplo aparecem os videogames, os jogos eletrônicos, a robótica, destacados nas enunciações como atividades lúdicas. É possível inferir que os autores dos excertos acima consideram que para ensinar matemática algumas atividades são mais estratégicas do que outras, desta forma, uma atividade pode ter um uso específico para a proposta de cada professor.

Além disso, em alguns excertos o uso do lúdico ocorre não apenas com a intenção de divertimento. Para além do objetivo de divertir os alunos, as práticas lúdicas são apontadas em muitos dos trabalhos apenas como uma das maneiras de se ensinar ou reforçar os conteúdos matemáticos. Portanto, o significado atribuído ao lúdico nesses casos está atrelado ao seu uso como metodologia de ensino desta disciplina.

As técnicas lúdicas, material concreto, brincadeiras, jogos, músicas, fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, **sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial** (PORTO; LOPES, 2013, p.5). [grifos meus].

O jogo corresponde a um recurso didático que pode ser utilizado no ensino de Matemática na Educação Básica. Traz em si **um grande potencial de apoio ao processo de ensino e aprendizagem**. (MAGALHÃES; JUSTO, 2013, p.4). [grifos meus].

Os jogos podem ser utilizados para **introduzir, fixar ou concluir um conteúdo**, ou seja, é preparar o aluno para aprofundar os itens já trabalhados. (MACHADO; SILVA; CIABOTTI, 2013, p.4). [grifos meus].

O papel do jogo nesse cenário seria o de **introduzir ou reforçar, direta ou indiretamente algum conteúdo Matemático** por meio de sua

aplicação. (SILVA, FERREIRA, 2013, p.2).  
[grifos meus].

Huizinga (1993) vai além das significações acima destacadas, acrescentando que podemos considerar o jogo como uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo corrobora com as significações dos excertos indicando que essa atividade é capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Segundo ele, ao brincar a criança toma certa distância da vida cotidiana, passando para um mundo imaginário. Ao buscar explicar o jogo em seu papel social, aponta que este

é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 1993, p. 24).

O jogo torna-se então, uma imaginação da realidade, que induz o homem à fantasia. No entanto, eu acrescentaria que tal prática, mesmo "diferente da vida cotidiana" corrobora para a configuração de um sujeito real. O lúdico se expressa ainda por meio de músicas, poesia, histórias, contos, artes, e também na linguagem. Essa última se dá a partir de um jogo de palavras das quais o homem se expressa e cria seu próprio mundo. Todas estas formas lúdicas apresentam um caráter de divertimento, competição, criação e que segundo o autor, são características inerentes ao ser humano, "é sempre possível que a qualquer momento, mesmo nas civilizações mais desenvolvidas, o "instinto" lúdico se reafirme em sua plenitude" (Ibidem, p.37).

Neste sentido, uma das justificativas para o uso do lúdico na Educação Matemática Escolar é exatamente a de que somos estimulados, por natureza, ao lúdico. Muitos o percebem como essência da infância, ou mesmo do adulto. Afirmam que a criança sente necessidade espontânea de brincar, e por meio da brincadeira desenvolve outras habilidades. Neste caso, o lúdico teria sua importância determinada pelo fato de que seria inerente à "natureza infantil", o que também produz concepções sobre a infância. O brincar é apontado pelos pesquisadores como uma atividade natural da criança, algo próprio dela, ou seja, ser criança nessa perspectiva está associado

ao brincar. Destaco estes excertos no sentido de problematizar essa relação de essência, pois entendo que a “natureza da criança” são traços que lhes foram atribuídos pelos adultos, pelas instituições e pelos saberes, contribuindo para sua constituição enquanto sujeito infantil.

O ato de brincar pertence à **natureza espontânea** da criança e é benéfico por estar centrado no prazer, despertando as emoções, sensações e a necessidade de se socializar com o outro. (STAL; CAMARGO, 2013, p.1). [grifos meus].

[...] **atividade principal da criança** não muda pelo simples fato de ela passar frequentar a escola. Nesse sentido, “Ela não dorme criança pré-escolar e acorda aluno-escolar. Ela continua criança que quer aprender brincando” (MOURA, 2007, p.54). (PORTO et al., 2013, p.3). [grifos meus].

O lúdico encontra sua máxima expressão na Educação Infantil, como **algo essencial à criança**, entretanto, esse discurso perde o seu valor com o ingresso da criança no Ensino Fundamental em que há pouco espaço para o jogo, para o brincar. (LUVISON; SANTOS, 2013, p.1). [grifos meus].

**Brincar é uma necessidade básica**, como alimentação, habitação, e a educação seria o elo que mantém o equilíbrio desse brincar com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. (SILVA; LOPES, 2013, p.5). [grifos meus].

[...] o **brincar é a atividade própria da criança** e que comprova as múltiplas experiências vividas pelas mesmas como: memorização, socialização, articulação de ideias, ensaios sensoriais, entre outras. Sendo assim, o lúdico e a infância não podem ser dissociados. (VIANA; SOUSA, 2013, p. 3). [grifos meus].

A ideia das atividades lúdicas é fazer com que os alunos realizem os exercícios de forma prazerosa

e não automática, afinal, é mais **natural** para uma criança brincar do que estudar. (LEITE; LACERDA, 2013, p.1). [grifos meus].

Ainda sobre a questão do lúdico como essência da criança, Bujes (2000) diz que embora essas atividades pareçam “naturais”, próprias da criança, algo “espontâneo, prazeroso, ativo, desinteressado – com um fim em si mesmo, os brinquedos e brincadeiras são característicos de cada cultura e de cada momento histórico” (BUJES, 2000, p. 207). Diversos autores defendem a importância do lúdico na Educação devido ao seu valor histórico e cultural. Huizinga (1993), por exemplo, discute que a cultura atual parece estar novamente levando o mundo em direção ao jogo, que esse fato deriva principalmente de “fatores externos e independentes da cultura propriamente dita, numa palavra, dos meios de comunicação, que tornaram toda espécie de relações humanas extraordinariamente fáceis” (HUIZINGA, 1993, p.143). Ao problematizar essa cultura atual que vem se manifestando através de formas lúdicas, coloca a questão: “Até que ponto a vida dos homens que participam dessa cultura é dominada pelo espírito lúdico?” (HUIZINGA, 1993, p.140).

Se o lúdico é um elemento presente em nossa cultura logo, para os autores, essas atividades também poderiam ser pensadas para os adultos. Encontro diversos trabalhos que não se referem somente à infância, mas também apontam pesquisas com a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio regular. Segundo Santos (2008), o foco do lúdico deixou de ser somente característica da infância, mas pertence a todas as fases do desenvolvimento humano, pois deixa de ser pensado como atividades descomprometidas de resultados. Portanto, “a expressão homo ludens é uma nomenclatura que começa a fazer parte do nosso cotidiano e, o homem, sem perder sua condição de adulto sério e responsável, passa a dar um novo sentido a sua existência pela via da ludicidade” (SANTOS, 2008, p. 13). Em consonância a esse pensamento, aponto os seguintes excertos:

O jogo é uma **atividade primária** do ser humano, que vem fazendo parte da sua vida desde a pré-história. (SOUZA; LIMA; CAMARGO, 2013, p.2). [grifos meus].

[...] é importante destacar que as atividades lúdicas são **inerentes** ao ser humano, não somente

no universo infantil, mas também nas vivências dos adultos. (RIBEIRO; GOULART, 2013, p.3). [grifos meus].

As atividades lúdicas são características **essenciais do ser humano**, pois existe uma necessidade do homem de exercer atividades cujo objetivo seja o prazer que estas possam lhe proporcionar. (SOUZA; 2013, p.3). [grifos meus].

Mas o lúdico **não traz benefícios apenas para as crianças**, em qualquer etapa da vida escolar ele transforma a aula em um momento mais agradável com o intuito de fazer com que a aprendizagem torne-se algo mais fascinante. (MAFFEI; JACOBSEN; MARTINS, 2013, p.5). [grifos meus]

Exercer **atividades lúdicas é uma ação para qualquer momento da vida**, pois estão presentes em nosso cotidiano, assim como ouvir música, cantar, brincar, caminhar e tudo que possa representar um bem-estar para nós mesmos. (SOUZA, 2013, p. 3). [grifos meus]

Ao descrever o lúdico em diversas atividades de nossa sociedade, Huizinga (1993) explica como algumas das grandes companhias procuram deliberadamente inculcar em seus operários o espírito lúdico, a fim de acelerar a produção. Afirma que na competição comercial foi também introduzido o elemento lúdico, que “surge apenas a partir do momento em que o comércio passa a criar campos de atividade em que cada um precisa esforçar-se por ultrapassar o próximo” (Ibidem, p. 143). Esta cultura lúdica apresenta alguns aspectos colocados pelo autor como o espírito de competição, e os insuficientes meios para satisfazer os indivíduos dessa sociedade. Como as grandes companhias fizeram uso do lúdico a fim de maximizar o trabalho produtivo, e não só divertir os operários, é possível pensar na pedagogização do lúdico como interessado em questões que vão além do mero entretenimento dos alunos.

### 3.2 A pedagogização do lúdico: pesquisas em Educação

“Deve-se ensinar divertindo!” proferiu o famoso filósofo e pedagogo Alcuíno, numa carta dirigida ao imperador Carlos Magno (742-814) sobre o ensino no palácio que ficara sobre sua direção (LAUAND, 1986). Já nessa época, na Idade Média, o lúdico aparece como instrumento pedagógico e como uma norma para o ensino, como exige Alcuíno. A importância atribuída ao lúdico, que atravessa séculos, se sustenta e aparece com mais recorrência em nossos tempos. Em todos os contextos e instituições em que a criança está inserida, a brincadeira se faz presente também com o objetivo de que ela aprenda algo. Isso ocorre porque há o entendimento de que a brincadeira seria uma maneira natural e espontânea de aprendizagem, já que o brincar é concebido como natural à criança.

Entretanto, a pedagogização do lúdico, sua utilização como instrumento pedagógico, adquire potência quando adentra nas engrenagens da maquinaria escolar. Deste modo, nesta Dissertação analiso especificamente o discurso da Educação Matemática Escolar, mas entendo que as atividades lúdicas podem estar presentes em outros contextos de ensino e aprendizagem, ou seja, para além dos muros escolares. O que pretendo aqui é sinalizar alguns trabalhos que propõem articulações entre a Educação e o lúdico de forma geral, e posteriormente, apontar outros que investigam esta temática em suas relações com a Educação Matemática.

A primeira autora que destaco, com seus estudos sobre o lúdico, cultura e Educação é Mônica Fantin. Em seu livro intitulado *No Mundo da Brincadeira: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil* (2000), foram abordadas as questões lúdicas paralelamente ao conhecimento escolar. Especificamente, por meio de uma experiência de mediação em uma escola, ela analisou como se dava o brincar naquele espaço-tempo específico. Para sua análise, ela dialogou com outros trabalhos que tratam do lúdico, dentre eles, alguns que abordo neste trabalho. Enfatizou ainda, as diversas dimensões do lúdico, do prazer que ele proporciona, de servir ao desenvolvimento infantil e de possibilitar a construção de conhecimentos, além de ser elemento de apropriação da cultura. Segundo Fantin (2000),

brincando a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está ao seu redor. Através da brincadeira podemos saber como as crianças vêem o mundo e como gostariam que fosse [...] Assim, além de ser forma de

conhecimento do mundo físico e social, na brincadeira a criança interage com outros e convive com diferentes sentimentos, vive emoções. (p. 26).

Também sobre o lúdico utilizado para fins da Educação, Gilles Brougère (1998) faz um estudo de como pode ser pensada essa relação. Trata-se, para ele, de recreação, o lúdico se torna o relaxamento indispensável ao esforço em geral e, nesta perspectiva, o aluno será mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção. Sinaliza ainda que o interesse que a criança manifesta pelo lúdico pode ser utilizado como artifício pedagógico. O lúdico é considerado como um meio, um suporte para seduzir a criança e afirma que em nosso tempo deseja-se que se aprenda brincando, pois o pensamento dominante na Educação é entreter a criança, afastar-lhe de todas as dificuldades para que ela conheça apenas os prazeres da vida (BROUGÈRE, 1998).

Assim sendo, o lúdico favorece a Educação, uma vez que se opõe ao trabalho e também ao trabalho escolar, pois a criança prefere brincar a estudar. Esse aspecto se articula como a compreensão de alguns pesquisadores sobre uma das características do lúdico: atividade não séria, futilidade. Entretanto, na Educação essa característica, segundo o autor, viria a contribuir, pois o lúdico captura o interesse da criança, e para ensinar um conteúdo escolar a ela, “basta enganá-la, dando o aspecto de jogo a uma atividade didática” (BROUGÈRE, 1998, p. 202). Neste sentido a contribuição do jogo para a educação se dá de uma forma indireta e, a meu ver remete a expressão ludibriar, ou seja, enganar.

O aspecto de fascinação, de excitação, proporcionadas pelas atividades lúdicas, também é evidenciado nos excertos que analisei. Esses apontam o lúdico como outro mundo, em que a criança deve permanecer em suas diversas atividades. O lúdico poderia ser considerado como um espaço de possibilidade dos fenômenos criativos dos seres humanos, sendo que atravessa esse outro mundo, o mundo da fantasia, da diversão. Segundo Albornoz (2009), o lúdico possui um forte poder de excitação e fascinação, e aponta que existe algum elemento irracional incluído no lúdico, “em alguns momentos o jogo foge do controle e não consegue ser aprisionado na racionalidade; é quando provoca o desligamento do cotidiano para introduzir um mundo de faz de conta, de ficção” (ALBORNOZ, 2009, p. 79). Segundo os autores, é neste plano que seria possível aprender matemática de

maneira mais divertida e prazerosa. Os excertos abaixo ilustram este aspecto.

Para Freinet (1988, p. 304), a dimensão lúdica é: [...] um estado de bem-estar que é a exacerbação de nossa necessidade de viver, de subir e de perdurar ao longo do tempo. **Atinge a zona superior do nosso ser e só pode ser comparada à impressão que temos por uns instantes de participar de uma ordem superior cuja potência sobre-humana nos ilumina.** (SOUZA, 2013, p. 4). [grifos meus]

Do outro lado se encontra a ludicidade, os sentidos prazerosos da vida pelos quais podemos confortavelmente **entrar em contato com as distintas realidades do nosso mundo.** [...] Brincar é simplesmente viver com prazer e alegria. (MACÊDO et al., 2013, p.8). [grifos meus]

Percebe-se que a criança ao brincar no espaço do jogo **se envolve no mundo da fantasia, criando um caminho entre o mundo imaginário, onde desejaria viver,** e o mundo real, onde precisa viver. Assim os conceitos matemáticos vão sendo construídos a partir da aplicação dos jogos de forma lúdica e prazerosa sem o rigor do decorar algumas estruturas matemáticas. (ROSA, 2013, p. 4). [grifos meus]

E que o professor reveja a sua forma de ensinar, que esteja disposto a arriscar, sair do comodismo e ser mais ousado, para que o aluno não viva em dois mundos, fora da sala, brinquedos, jogos, música, tecnologia; dentro da sala, quadro e giz, leitura sem prazer, **é preciso unir esses dois mundos.** (SILVA; LOPES, 2013, p.4). [grifos meus]

Outra pesquisadora que afirma a importância do lúdico na Educação é Kishimoto (1999). A partir de uma abordagem histórica, analisou formas de brincar desde Roma e Grécia antigas. Faz também,

baseada em autores como Brougère, distinções entre jogo, brinquedo e brincadeira, para discutir os sentidos que o jogo assume na Educação. A dimensão educativa do lúdico surge, segundo ela, quando são criadas pelos adultos com o objetivo de promover aprendizagem. Utilizar os jogos na Educação “significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.” (KISHIMOTO, 1999, p.36-37).

Distanciando-me dos trabalhos acima apontados e considerando os estudos sobre a ludicidade que versam na mesma perspectiva que assumo nesta investigação, destaco, a pesquisa de Bujes (2000), que discute as relações entre o brincar e a infância. Afirma que não damos devida atenção aos jogos e brinquedos, por serem atividades naturais ao cotidiano, e que a família, a escola se utilizam do brinquedo e do brincar a fim de que se tornem instrumentos pedagógicos utilizados para aprisionar, controlar, regular os sujeitos que são por eles interpelados. A autora considera o brinquedo em seu caráter de objeto cultural e como práticas que formam identidades infantis, pois o sujeito infantil, o qual tomamos como “sujeito lúdico é constituído nas práticas culturais de significação em que se articulam, simultaneamente, cultura, economia e política” (BUJES, 2000, p. 206).

A pesquisadora questionou como os discursos psicológicos tornam-se fundamento explicativo para as práticas lúdicas, atravessando o campo pedagógico e propondo práticas que implicam na produção de identidades dos sujeitos infantis. Ainda a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, buscou os efeitos dos significados atribuídos aos brinquedos e ao brincar pela literatura pedagógica nas práticas educacionais. Sua concepção é de que o brinquedo é visto de forma naturalizada.

Os saberes e os instrumentos pedagógicos têm um caráter estratégico. Pode-se entender, neste registro, que as operações que passam a conceber a criança como “aprendiz” e que prescrevem os meios ou os instrumentos para garantir a formação do sujeito racional, nada mais são que: estratégias relacionadas às práticas do Estado, implicados em sistemas de regulação, associados à noção moderna, científica, de formação do cidadão racional. Portanto, o sujeito lúdico [...] é uma ficção criada por essas práticas de regulação. Uma

ficção que tem efeitos marcantes nos corpos dos sujeitos que interpela. (BUJES, 2000, p. 222).

Encontro no trabalho de Eliana Pougy (2012), também na perspectiva foucaultiana, um estudo sobre a didática lúdica e poética (que envolve jogos, brincadeiras, artes visuais, música, teatro...), tratada como uma prática de liberdade, tornando-se ao mesmo tempo, um procedimento de captura do aluno. Além disso, essa didática parece favorecer o pluralismo cultural, o apaziguamento das injustiças sociais, a sustentabilidade, dentre outros aspectos. Sobre isso, Pougy (2012) comenta:

Podemos mesmo afirmar que essa nova educação e essa didática que respeita a cultura dos alunos, aceitando-os como eles são e os convidando a ser corresponsáveis pela sustentabilidade do planeta, fazem parte das variadas formas de governo democrático baseadas no liberalismo, formas que atingem cada um por meio de técnicas de normalização muito mais do que os governos de cunho repressivo ou autoritário. (p. 5).

A didática lúdica e poética é caracterizada pela autora como táticas de individuação e de construção de identidades dos sujeitos contemporâneos e, em efeito, podem tornar-se práticas de resistência. Além disso, propõe fazer uma cartografia das práticas de resistência realizadas por crianças e jovens em algumas escolas, com o objetivo de responder tais questões: “Como os estudantes contemporâneos podem resistir a essa forma de governamentalidade escolar divertida, participativa e apaziguadora? Quais novas formas de captura essa didática provoca?” (POUGY, 2012, p.7). Aproximo de meu trabalho esse artigo proposto por Pougy, visto que se utiliza da mesma perspectiva e do mesmo objeto. Entretanto, ao considerar o lúdico nas aulas de matemática como forma de governo, pretendo problematizar as interlocuções desta tática e a constituição do sujeito infantil contemporâneo.

Outro trabalho que se aproxima desta perspectiva sobre o lúdico é o de Aliandra Lira (2011), que buscou problematizar os conceitos de jogo, brincar e brincadeiras na contemporaneidade, considerando seu papel na construção dos sujeitos infantis, por meio de discursos enfatizados pela publicidade e pela indústria cultural. Em sua pesquisa, analisa materiais destinados especificamente às crianças, como

propagandas de brinquedos, que seriam estratégias modernas dirigidas a elas e voltadas para sua construção, atuando sobre sua subjetividade. Segundo a autora, “a mídia e a indústria cultural trabalham em conjunto para produzir desejos nas crianças e estimular o consumo, influenciando dessa forma as brincadeiras privilegiadas pelas crianças e os brinquedos ‘escolhidos’ por elas” (LIRA, 2011, p.1).

Para ela, interessa refletir sobre o brincar a partir de suas relações de poder, agindo sobre as possibilidades de ação dos outros, de governar os sujeitos como explicitou Foucault. Esse poder se exerce, por exemplo, na influência da publicidade e da indústria dos brinquedos, que se faz presente também na escola. A relação dessa instituição com a indústria dos brinquedos produz efeitos abrangentes sobre a brincadeira e sobre o desejo de brincar que se refletem nas crianças.

Esses trabalhos possibilitam pensar o lúdico a partir de outro olhar e identificar as problemáticas que já foram feitas a partir desse objeto no campo da Educação. Deste modo, especialmente os três últimos se aproximam de minha discussão, visto que pretendem problematizar as atividades lúdicas como modos de governar a criança e como práticas que auxiliam na sua constituição. Portanto, as aproximações com meu objeto de pesquisa ocorrem também pelo modo como as autoras compreendem e problematizam as verdades naturalizadas sobre a infância.

### **3.3 No campo da Educação Matemática**

Os trabalhos sobre o lúdico no campo da Educação Matemática reforçam a importância das práticas lúdicas no ensino de matemática. São muitos os livros que sugerem atividades pedagógicas propondo uma matemática mais divertida, dentre eles estão: *O Clube de Matemática: Jogos Educativos e Multidisciplinares* (SILVA, 2008); *Matemática Já Não é Problema* (JARANDILHA; SPLENDORE, 2001); *Matemática em atividades, jogos e desafios* (BEZERRA; MACEDO; MENDES, 2013). Há também livros que sugerem uma leitura lúdica da matemática, propondo desafios, problemas e charadas como, por exemplo, a obra *Matemática Divertida e Curiosa* (2001) de Júlio Cesar de Mello e Souza. Na contracapa do livro, que está em sua 15ª edição, vemos a seguinte apresentação:

Recreações e curiosidades da Matemática, que transformam a aridez dos números e a exigência de raciocínio numa brincadeira, ao mesmo tempo

útil e recreativa [...] Malba Tahan, consegue um verdadeiro milagre: a união da ciência com o lúdico, transformando sua leitura num agradável passatempo. (SOUZA, 2001, p. 145).

Percebo também nesse caso que o uso do lúdico relacionado à matemática adquire potência quando considerada uma disciplina “mais difícil” do que as outras.

Outro livro que trata do lúdico no ensino de matemática, e que enfatiza aspectos teóricos além de propor atividades, é *A ludicidade e o ensino de matemática: Uma prática possível* (2007) de Eva Maria Siqueira Alves. A obra apresenta um estudo sobre a evolução do brincar, dos jogos na sociedade, apontando suas características, classificações e sua importância para o ensino de matemática, baseada nos estudos de autores como Piaget. Aponta para trabalhos sobre o lúdico na Educação Matemática realizados especialmente na década de 1990. Além disso, relata algumas de suas experiências como professora, na busca por garantir, por meio de suas aulas, a motivação, o interesse e a criatividade de seus alunos.

Neste campo encontro ainda muitos trabalhos que enfatizam a importância do uso das atividades lúdicas nas aulas de matemática. Nenhum, entretanto, problematizando essas práticas. O primeiro trabalho que destaco é a dissertação de Natiele Elorza intitulada *O uso de jogos no ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: levantamento de teses e dissertações* (2013). O objetivo do estudo foi investigar as tendências das pesquisas que focalizam o uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem de matemática nesse nível de ensino.

Elorza realizou a busca dos trabalhos no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período de 2001 a 2010, e encontrou 246 trabalhos, não só relacionados à matemática, os quais organizou no apêndice do trabalho, em uma tabela elencando as informações: autor, título, curso (mestrado ou doutorado), área de concentração, ano da defesa, instituição, sujeitos, coleta de dados e abordagem metodológica. Elorza (2013) separou esses trabalhos em categorias e em uma delas se enquadraram as dissertações e teses que se referem à matemática, totalizando 87 obras. Criou ainda outras categorias que separam os trabalhos por níveis de ensino, já que seu interesse é pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entrelaçando as duas categorias, ela selecionou o material empírico de sua análise: 31 trabalhos, a fim de responder a seguinte questão de investigação: “Como

as pesquisas abordam e compreendem o uso do jogo no processo de ensino e aprendizagem de Matemática especificamente para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?” (ELORZA, 2013, p.62).

A autora constatou que 23 trabalhos são desenvolvidos a partir de aplicações de jogos nas aulas de matemática, sete trataram da questão da concepção e prática dos professores quanto ao uso de jogos e apenas um aborda a questão dos jogos nos livros didáticos. Foi observada em todos os trabalhos a necessidade de revisão dos cursos de formação de professores, pois foi evidenciado que os professores não estão preparados para trabalhar com propostas lúdicas. Além disso, Elorza afirma que “as pesquisas analisadas abordam e compreendem o jogo no espaço escolar como uma possibilidade de mudança do processo de ensino e aprendizagem de Matemática nas escolas” (ELORZA, 2013, p. 131). Neste sentido, sua conclusão é que os trabalhos analisados contribuem para se repensar os processos de ensino e aprendizagem de matemática.

A partir da leitura desta dissertação, considerei pertinente buscar outros trabalhos publicados a partir do ano de 2011 sobre o lúdico na Educação Matemática, especificamente no Ensino Fundamental, já que a pesquisadora realizou sua busca até 2010. Pesquisei, da mesma forma, no Banco de Teses da Capes<sup>25</sup>, buscando pelo termo “lúdico matemática” ou “jogo matemática”. Encontrei uma tese de doutorado:

- O Jogo no Ensino da Matemática: Contribuições para o desenvolvimento do Pensamento Teórico (LACANALLO, 2011).
- E 13 dissertações de mestrado:
  - Implicações Pedagógicas do lúdico para o Ensino e Aprendizagem da Álgebra (VIEIRA, 2011).
  - Método Tradicional e Método Lúdico: Uma comparação no Ensino de Conceitos de Geometria no 5º ano do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2011).
  - Jogos Cooperativos de Tabuleiro como Estratégia para a Formação de Recursos Pessoais e de valores para a aprendizagem da Matemática (PROSPERO; 2011).

---

<sup>25</sup> No período em que realizei esta pesquisa, o Banco de Teses da CAPES disponibilizava somente as teses e dissertações publicadas nos anos de 2011 e 2012.

- O jogo como recurso pedagógico na formação de professores de matemática (VASCONCELOS; 2011).
- Ensinar e Jogar: Possibilidades e dificuldades dos professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental (CHAVES, 2012).
- O uso do Lúdico na formação dos professores que ensinam Matemática (SANTANNA, 2012).
- Reflexões sobre a importância do Jogo na Educação Matemática (MAIA; 2012).
- O Jogo de Xadrez e o estudante: Uma relação que pode dar certo na resolução de problemas matemáticos (LOPES; 2012).
- O processo metodológico de inserção de jogos computacionais em sala de aula de matemática: possibilidades do movimento de ação e reflexão da professora-pesquisadora e dos alunos (SANTOS; 2012).
- Ensinando conceitos de matemática a partir de jogos online na 7ª série do ensino fundamental: Desafios e oportunidades (RUBI; 2012).
- Jogo Roletrando dos inteiros: uma abordagem dos números inteiros na 6ª série do ensino fundamental (LIELL; 2012).
- Explorando geometria elementar através de jogos e desafios (MAGRI; 2012).
- Análise de um jogo como recurso didático para o ensino da geometria: Jogo dos polígonos (BARROS; 2012).

É possível inferir, pela leitura dos trabalhos encontrados, que todos acabam por constituir o mesmo enunciado: é importante trabalhar com atividades lúdicas nas aulas de matemática, o que vem ao encontro da análise dos anais do XI ENEM. A partir desses estudos realizados no campo da Educação Matemática, percebo que essa verdade se tornou naturalizada, de tal forma que os professores e pesquisadores são seduzidos pelo lúdico, bem como, têm a pretensão de seduzir seus alunos. Esses estudos preliminares nos permitem pensar o lúdico como um dos instrumentos de captura da infância, produzido pela escola, e que está articulado à produção de subjetividades. No capítulo seguinte apresento alguns conceitos de Foucault que objetivam entender, de forma mais densa, a constituição do sujeito e, por conseguinte, o sujeito infantil por meio das práticas lúdicas que foram pedagogizadas pela escola.



Após discutir consigo mesma sobre sua preferência entre brinquedos ou lições, Alice continuou sua trajetória seguindo os passos do Coelho Branco. Deparou-se logo em seguida com uma grande árvore e observou que ali tinha uma porta que poderia levá-la a outro lugar: ““Isso é muito curioso” pensou. “Mas hoje tudo é curioso. Por que não dar uma entradinha?” E foi o que fez.” (CARROL, 2013, p. 62). O que Alice encontrou foi um jardim encantador, enfeitado com roseiras brancas que estavam sendo pintadas de vermelho por um bando de cartas de baralho. Tratava-se do campo de croqué, jogo favorito da Rainha de Copas. Alice mostrou novamente seu entusiasmo com os jogos, pois bem lhe agradava uma brincadeira.

“Muito bem!” gritou a Rainha. “Sabe jogar croqué?” Os soldados ficaram em silêncio e olharam para Alice, pois evidentemente a pergunta era para ela. “Sei!” gritou Alice. “Então, venha!” urrou a Rainha, e Alice juntou-se ao cortejo, muito curiosa do que iria acontecer em seguida. (CARROL, 2013, p.66).

Não demorou muito para Alice se dar conta de que embora fosse divertido, aquele jogo não passava de uma maneira da Rainha impor seu poder e governar, mandando decapitar seus súditos. Para além deste modo de exercício do poder da soberania, como nos mostrou Foucault, penso, com o capítulo seguinte, na possibilidade de compreender o lúdico como uma forma de governo na infância, por meio das práticas escolares.



Figura 6: No campo de jogos da Rainha



Fonte: ALICE IN WONDERLAND, 1951.

A Rainha ficou rubra de fúria, e depois de fuzilá-la com os olhos por um momento como uma fera selvagem, gritou: “Cortem-lhe a cabeça! Cortem...”. “Disparate!” disse Alice decidida, em alto e bom som, e a Rainha se calou. O Rei pôs a mão em seu ombro e disse timidamente: “Pense bem, minha cara, é apenas uma criança!” (CARROL, 2013, p.65).

#### 4. SUBJETIVAÇÃO E GOVERNAMENTO NA INFÂNCIA

Embora resistisse, Alice viu-se sobre o poder da Rainha, e o que lhe restava então, era esperar pelo Rei e seus súditos, já que aos olhos deles, ela não passava de uma pequena criança indefesa. Sobre as relações de poder na infância, Bujes (2005) afirma que pelos aspectos que comporta, “a infância é tratada nas relações cotidianas como um campo isento de poder - marginal, periférico, intenso às lutas ou disputas que caracterizam outros terrenos da convivência social” (p. 190). Essa concepção se deve a maneira como o poder é concebido em suas múltiplas esferas.

Neste sentido, busco compreender como o poder se exerce sobre o corpo infantil, em consonância com a perspectiva foucaultiana. Minha intenção se alicerça no entendimento de que “no campo das instituições que se ocupam da infância e do seu caráter educativo, não poderia

deixar de destacar a invenção das mais distintas tecnologias de governo dos corpos infantis e a disputa do poder centrado na soberania do adulto” (LIMA, 2011, p.121). Em nosso tempo, mais do que em qualquer outra época, a infância é capturada pelos discursos de diversos campos de saberes, o que possibilita o exercício de múltiplas formas de poder sobre ela. Esses discursos que estão articulados ao sentimento dos adultos em relação às crianças, que foram produzidos em determinado momento, constituem e são constituídos pela sociedade e acabam interferindo na conduta e produção de subjetividades das crianças.

Entre a ideia de infância e os saberes e poderes produzidos ao seu redor há uma relação de mútua imbricação. Se, por um lado, a invenção desta infância é a condição para o surgimento desses saberes e poderes subjetivantes e objetivantes das crianças, o que seja uma criança irá sendo definido na encruzilhada desses saberes disciplinares e poderes pastorais, sendo que a escola é, talvez, o espaço institucional onde esses saberes e poderes se inscrevem de forma mais sistemática, constante e rigorosa no corpo das crianças e seus professores. (KOHAN, 2005, p. 94).

Estes saberes imbricados às relações de poder são inscritos nos corpos e nas almas das crianças por meio de diversos procedimentos e estratégias. E como aponta Kohan (2005), a escola tornou-se um lugar privilegiado para a constituição dos sujeitos infantis. A instituição escolar, ou como chamou Gallo (2011), a escola-máquina-de-Estado, não escapa das relações de poder, “o poder, em geral, gera repetição. Essa é a lógica da máquina de produção, para garantir sua própria reprodução. Por isso a escola-máquina-de-Estado está investida de poder; é ela própria, um mecanismo de poder” (p. 218). Desta forma, o escopo deste capítulo é dar destaque aos modos de produzir determinadas identidades infantis na contemporaneidade, centrando-me na instituição escola.

Para tanto, algumas ferramentas foucaultianas são necessárias, como os conceitos de poder, governo, governamentalidade, biopoder e subjetivação. Ainda é a partir desses conceitos e teorizações do filósofo que penso o uso das atividades lúdicas nas aulas de matemática como uma forma de governo na infância que também acabam constituindo modos de ser sujeito na contemporaneidade.

#### 4.1 Modos de subjetivação: produzindo o sujeito infantil

Corroborando com o pensamento de Veiga-Neto (2011), que mostrou como podemos pensar o campo da Educação a partir da obra de Foucault, considero que foi esse filósofo “aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a modernidade e o chamado sujeito moderno” (p.15). Os estudos nesta perspectiva se opõem a uma concepção essencialista dos sujeitos, e de que os processos biológicos, por exemplo, podem determinar única e exclusivamente sua constituição. Estes aspectos da concepção de sujeito moderno refletem nos modos de perceber a infância, ou em uma “perspectiva predominante de captura da infância, que vem marcando o lugar de incompletude, ingenuidade, beleza irrestrita, bondade, entre tantos outros atributos que definem a infância como um período” (LIMA, 2011, p.120). O que os estudos foucaultianos procuram mostrar, ao contrário, é que os discursos e práticas que se dão historicamente é que produzem os sujeitos.

A subjetivação consiste nos processos de constituição dos sujeitos<sup>26</sup>, de sua subjetividade, o que se associa também a objetivação, como aponta Foucault, quando o sujeito passa a ser objeto de discursos. De acordo com sua análise, são três os modos de subjetivação, que tornam o ser humano como sujeito: a objetivação do sujeito no campo dos saberes, a objetivação destes nas práticas de poder, e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo (VEIGA-NETO, 2011). Esses três aspectos compreendem o que Veiga-Neto (2011) entende como os domínios da obra de Foucault.

Sobre a problemática do sujeito, Foucault mostrou como se dá sua produção face à sua participação em determinadas formações discursivas e as relações de poder perpassadas pelos discursos, propondo pensar em “uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição” (CASTRO, 2009, p.409). O que Foucault buscou, foi criar

---

<sup>26</sup> Para Foucault (1995), “há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (p.235).

uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornaram-se sujeitos, como afirma em seu texto *O sujeito e o poder* (1995b),

[...] não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. É verdade que me envolvi bastante com a questão do poder. Parece-me que, enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas. (p. 232).

A obra do filósofo não é representada pelo saber, pelo poder ou pelo sujeito, mas pelo modo como essas instâncias se relacionam, elas “só existem no plural e sem nenhuma identidade que transcenda suas formas históricas” (CASTRO, 2014, p. 75). Para Foucault, o ato da constituição dos sujeitos é altamente politizado e são efeitos de relações de poder e saber, ou nos termos do autor, de poder-saber. Nestas relações, as verdades não se dissociam dos mecanismos de poder, pois são a partir deles que se produzem tais verdades, por meio dos “efeitos de poder que nos unem, nos atam” (FOUCAULT, 2012, p. 224). A subjetivação para Foucault está diretamente vinculada às relações de poder-saber, tema que atravessa grande parte de suas obras.

Em *As Palavras e as Coisas* (1999a), Foucault faz uma análise dos saberes, em particular das ciências humanas, mostrando como foi possível o surgimento desses historicamente. Essa obra é marcada pela emergência do homem como sujeito e como objeto de saberes, pois considera que o sujeito é histórico, produzido na sua própria história e por ela, pelos saberes e relações de poder instituídas por eles, “o sujeito [...] não é produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes” (VEIGA-NETO, 2011, p. 44).

A respeito da produção de saberes, Foucault, em sua obra *Arqueologia do Saber* (2008), aponta para alguns conceitos como o de enunciado, formação discursiva, e a noção de *epistême*, como conjunto de regras que disciplinam e possibilitam o surgimento dos saberes em determinada época. Assim, a partir de mudanças históricas, sociais, culturais, foram produzidas condições “epistêmicas” para se pensar o sujeito como constituído por práticas científicas. Tomamos como exemplo a biologia, com os saberes sobre a vida, a evolução; a economia política, pensando o homem e suas relações com o trabalho;

etc. Deslocando seu pensamento para o campo educacional, vemos diversos saberes perpassando seus discursos, como a psicologia, a pedagogia e a filosofia. Deste modo, ao analisar os discursos, nos interessa, segundo o filósofo, o estudo das relações de poder, pois os enunciados inscritos nessas relações e discursivamente produzidos instituem posições-sujeitos que estão associados a essas formas de poder.

Nessas obras, Foucault refere-se à subjetividade como possibilitada por algo que é exterior ao sujeito. Considerando essa exterioridade, a subjetividade é produzida a partir de aspectos históricos e nas relações com os discursos, daí sua noção de *genealogia*, que aponta o poder como integrante das relações entre os sujeitos e os discursos. *Vigiar e Punir* (2011b) foi a obra que inaugurou a fase genealógica de Foucault e é a que nos oferece elementos para refletir sobre a instituição escolar na modernidade e na contemporaneidade. Ela nos permite pensar que a escola, tal qual a fábrica, a prisão, e outras instituições, garantiu a emergência da sociedade disciplinar. É por meio de certas tecnologias de dominação, por uma microfísica do poder, como Foucault explicou, que o poder disciplinar produz o sujeito, e que esse meio seria o mais econômico e produtivo. Ao discorrer sobre as técnicas de poder, afirma que foi nesse momento que emergiu

uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. **Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.** (FOUCAULT, 2011b, p.127).  
[Grifos meus]

O que assegura o poder na sociedade disciplinar é uma série de dispositivos<sup>27</sup> e de processos como o enclausuramento, a vigilância, a

---

<sup>27</sup> Como explica Castro (2014), um dispositivo pode ser entendido como uma “rede de relações entre elementos heterogêneos (instituições, construções, regulamentos, discursos, leis, enunciados científicos, disposições administrativas) que surge com vistas a uma determinada finalidade estratégica

recompensa, a punição, a hierarquia, etc. Foucault (2011b) faz uma análise dos métodos punitivos e das técnicas de poder, especificamente na prisão, onde o corpo aparece como alvo do poder. Por isso, os denominou de *corpos dóceis*, sendo possível transformá-los e discipliná-los para que sejam mais úteis e produtivos. A alma, portanto, é afirmada por Foucault como a prisão do corpo, e como efeito e instrumento de uma anatomia política. Por intermédio dessas táticas, tem-se o objetivo de “endireitar” o comportamento dos sujeitos.

Foucault (2011b) descreveu ainda aspectos da realidade escolar do século XVIII, em que se estendem estes processos para docilizar os corpos, pois como a prisão, os hospitais, as fábricas, as escolas também são sustentadas por mecanismos de poder. Na escola o corpo da criança tornou-se objeto de condicionamento, onde o saber do tipo pedagógico normaliza e pune. Nesta instituição os procedimentos disciplinares funcionam como formas de ajustar os alunos (filas, carteiras, horários), como operadores (os testes, treinamentos, avaliações) e hierarquizadores, pois os saberes classificam os sujeitos (FOUCAULT, 2011b). Ainda, dois mecanismos disciplinares são necessários às relações de poder e que podem ser pensados também na relação entre professores e alunos, trata-se da confissão e do exame. Dentre outras técnicas que caracterizam o poder nessa instituição de sequestro, especificamente naquele período analisado pelo filósofo, esses dois mecanismos tornaram-se essenciais para garantir o controle da conduta dos alunos.

Para além desta obra, podemos inferir que os escritos de Foucault interessam aos educadores, visto que possibilitam problematizar as estratégias e os saberes que constituem os sujeitos, e, em efeito também as práticas pedagógicas e teorizações no campo educacional. Em especial, entender o sujeito infantil como alvo de poder na instituição escolar requer uma reflexão sobre os saberes e discursos que transitam sobre a infância.

Com o advento da Modernidade as crianças, como parte da população, passaram a ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas não só do ponto de vista estatístico, [...] mas também pela produção crescente de conhecimento sobre elas e sobre os fenômenos de

---

[...] e cujo funcionamento e cujos objetivos podem modificar-se a novas exigências” (p. 92).

sua vida, [...] o que é revelador de um fato: elas se tornaram, assim, alvo de determinadas instituições e objetos de saber. (BUJES, 2005, p. 193).

Aproprio-me de parte dos estudos de Foucault para discutir algumas práticas de subjetivação, especialmente aquelas realizadas pela escola, pois a educação escolar produz subjetividades em série: “a escola como máquina de produção de subjetividade produz identidades, identidades que se repetem, identidades que se reproduzem, identidades que, mesmo diferentes, retornam ao mesmo” (GALLO, 2001, p. 217). Nessa maquinaria escolar, há uma engenharia que funciona por meio do poder, uma mecânica que classifica e modifica comportamentos, como pensou Foucault a respeito da fábrica, da prisão, do manicômio... Enfim, a escola, da mesma forma como essas outras máquinas, fabrica e reproduz sujeitos, tornando-se encarregada de sequestrar, disciplinar e docilizar os corpos infantis.

A escola-máquina-de-Estado opera pela repetição: a produção de subjetividades segundo uma determinada dinâmica, a fim de atender às demandas da máquina de produção. Uma produção em massa de subjetividades ou, para dizer de outra maneira, a escola-máquina-de-Estado opera um processo de subjetivação. (GALLO, 2011, p. 216).

Além da escola, outras instâncias estão envolvidas na produção do sujeito, dentre essas se encontra a família e a igreja. Portanto, tanto por parte da família, quanto da escola, e de outros dispositivos na sociedade, há o exercício do poder, que se caracterizam por conduzir o sujeito infantil por meio de uma racionalidade<sup>28</sup>. No entanto, muitas vezes, somos levados a pensar a infância como isenta de poder (BUJES, 2005). O que faz com que o poder seja mantido e aceito se deve ao fato de sua intervenção ser positiva sobre os corpos, formando uma rede produtiva.

---

<sup>28</sup> Acompanhando as ideias de Foucault, entendo por racionalidade os modos de organizar e as maneiras para se alcançar um determinado fim. A racionalidade não seria o oposto da irracionalidade, também não existiriam processos de “racionalização”, mas múltiplas formas de racionalização. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.148).

O exercício do poder deve ser compreendido como uma maneira de estruturar o campo de outras ações possíveis, por meio de ações. Nesta concepção, uma relação de poder é um modo de agir não de forma direta e imediata sobre os outros, mas sobre sua própria ação. Uma relação de violência age de forma a submeter, destruir, quebrar, quando imposta sobre o corpo ou sobre as coisas,

[...] uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. (FOUCAULT, 1995b, p.243).

Ao discorrer sobre como o poder se exerce, como se manifesta, Foucault (1995b) explica que o sentido do termo *poder*, analisado por ele, se refere ao jogo de relações entre os indivíduos, pois uns exercem poder sobre os outros quando falamos no poder das leis, das instituições, dos mecanismos. Nas palavras do filósofo, “o termo "poder" designa relações entre "parceiros" (entendendo-se por isto não um sistema de jogo, mas apenas - e permanecendo, por enquanto, na maior generalidade - um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras)” (FOUCAULT, 1995b, p.240). Para além de uma relação entre “parceiros”, Foucault caracteriza o poder como um modo de ação de alguns sobre outros. Deste modo, o poder não existe de forma global, maciça ou em estado difuso, “o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apoia sobre estruturas permanentes” (FOUCAULT, 1995b, p.242).

Foucault chama a atenção para o caráter produtivo e normativo do poder. Se antes a ideia de poder era pensada exclusivamente dentro do modelo da soberania que se reduz ao poder do Estado, agora essa concepção desloca-se para uma noção que o pressupõe como uma fina rede, em que cada fio nos constitui enquanto sujeitos e objetos de poder. O instigante na obra foucaultiana é a possibilidade de dar visibilidade aos modos de funcionamento e exercício do poder, as suas táticas e suas

estratégias<sup>29</sup>. Desta forma, o poder não se concentra nas relações entre um homem e uma mulher, entre pais e filhos, entre professor e aluno, mas por diversos lugares disseminados pelo espectro social, enfim, “na sociedade há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo” (FOUCAULT, 2012, p. 226). Segundo Foucault, seria uma abstração pensar a sociedade como isenta de relações de poder.

Estudos sobre as relações de poder na infância investem em diversos âmbitos da sociedade onde esta se insere. Bujes (2005) aponta algumas possibilidades para problematizar o tema, como as relações entre a família e a escola; o funcionamento do aparato psicopedagógico instaurados pelo construtivismo; os programas de TV e a moda que constituem a infância; a “literatura” que procuram pais e mães buscando o aperfeiçoamento de seus deveres como pais; as igrejas e as iniciativas comunitárias que formam a criança; dentre outras. Segundo a autora, esses temas “podem ser vistos como objetos culturais em cuja constituição se entrecruzam conhecimentos, práticas e programas que foram gradualmente associados para produzir estratégias que visam governar os sujeitos infantis” (BUJES, 2005, p. 192).

#### 4.2 O governmento do corpo (e da alma) infantil

Mostrar como as crianças entram nos cálculos de governo é essencial ao fazermos uma anatomia política dos processos que têm por finalidade a constituição de subjetividades infantis. (BUJES, 2002a, p. 75).

Além dos modos de subjetivação tematizados, Foucault apontou que as formas de governo também caracterizam outros modos de

---

<sup>29</sup> Segundo Foucault (1995) são três os sentidos atribuídos à palavra estratégia. O primeiro trata-se da racionalidade empregada para se alcançar um determinado fim, às estratégias de poder como um conjunto de operações que fazem funcionar um dispositivo de poder. Também se refere à maneira pela qual tentamos ter uma *vantagem sobre o outro*. E ainda para nomear os procedimentos utilizados em um confronto para obter a vitória contra um adversário. Ou ainda, nas palavras de Pinheiro (2014), *estratégia* refere-se à trajetória e ao planejamento, enquanto que o termo *tática* está relacionado às práticas e ações que governam os sujeitos.

analisar como nos tornamos sujeitos. Bujes (2002a) sugere que ao se tratar das subjetividades infantis, devemos considerar as formas de governo investidas sobre as crianças. Na busca por discutir a contribuição das práticas lúdicas para a configuração dessas subjetividades, penso ser relevante discutir a noção de governo na perspectiva foucaultiana.

Quando explica seu entendimento de poder, Foucault (1995b) aponta suas relações com o *governo*, termo que entende conforme o amplo significado que fora atribuído no século XVI. Além das estruturas políticas do Estado, *governo* se referia à forma como eram conduzidas as condutas de indivíduos ou de grupos, como as crianças, as famílias, os doentes, as almas, etc. O termo abrange, portanto, “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995b, p. 244).

Porém, cabe ressaltar o sentido de governo dado por Veiga-Neto (2005), ao se referir à obra foucaultiana. De acordo com o autor, é possível atribuir duplo entendimento ao termo governo. O que costumamos caracterizar por governo são as instituições que se referem ao Estado, como o Governo da República, por exemplo, que atuam pelas ações de governar. Sobre esse aspecto, Veiga-Neto (2005), faz algumas considerações:

Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo... É fácil ver que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera, no mínimo, alguma ambiguidade. É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo passe a ser substituído por *governamento* nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar. (p. 4).

Destarte, considero a sugestão de Veiga-Neto ao utilizar o termo *governamento* neste trabalho, considerando que as formas de *governamento* compreendem os modos pelo qual o poder vai se exercer sobre determinada população, a possibilidade de estruturar o campo de ação desses indivíduos. Podemos tomar o ato de governar, do mesmo modo que o pastor governa suas ovelhas, o pai governa a casa e os filhos, o educador governa a conduta dos educandos, etc. Mesmo que usualmente se utilize o termo *governamento* para designar as formas de

poder que não se caracterizam somente pelo governo do Estado, Gallo (2011) aponta que a educação moderna também “foi construída em torno da escola como máquina de Estado. Sabemos que a escola foi elaborada como uma instituição a serviço do Estado, gerida e controlada por ele. Por quê? Obviamente para garantir a manutenção de seus interesses” (p. 215).

Existe, portanto, um conjunto que inclui essas práticas de governo, que foi denominado por Foucault como *governamentalidade*, uma de suas principais ferramentas conceituais empreendida no seu curso anual no Collège de France, em 1978. Ao explicar os sentidos que atribuiu ao termo, o filósofo afirma:

Por ‘governamentalidade’ entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 1992, p. 291).

A análise da governamentalidade compreende o exame do que Foucault chamou “artes de governar” ou as diversas práticas de governo e a imanência dessas práticas em relação ao Estado ou, ainda, a racionalidade de Estado. Segundo Foucault, desde o século XVIII vivemos a era da governamentalidade (FOUCAULT, 1992), não é o Estado nem a estatização da sociedade que importa para a Modernidade, e sim a governamentalização do Estado. Assim, a governamentalidade corresponde

ao desencadear de toda uma arte caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmesurada variedade de técnicas e formas de conhecimento

científico destinadas a avaliar e a melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população. (RAMOS, 2007, p. 36).

Podemos entender ainda a governamentalidade como o objetivo de produzir sujeitos governáveis, e empregar esse entendimento para pensar a instituição escolar como objeto do Estado. Referindo-me a esse conceito de Foucault, penso a escola como uma das instituições infantis que fazem parte de uma “máquina de governamentalização” (BUJES, 2002a, p.146), pois segundo o filósofo, esse conceito está associado aos processos de constituição do sujeito, formando identidades.

Um dos estudos no campo da infância e da Educação que opera com esses conceitos foucaultianos é o de Mota (2014), que relaciona formas de governo específicas na infância e corrobora para a produção do sujeito infantil. Para estabelecer esta relação, a autora utiliza como material de pesquisa documentos que tratam da política de Ensino Fundamental de nove anos elaborados pelo Ministério da Educação e matérias jornalísticas publicadas no período mais intenso de sua implementação. Buscou compreender como o sujeito é narrado nos documentos e materiais analisados acerca do Ensino Fundamental de nove anos, centrando em dois processos: a infantilização e a desinfantilização. Essas duas dimensões fazem parte, segundo ela, da razão governamental liberal, que se relaciona à formação de subjetividades na relação com o capital humano, a partir da governamentalidade.

Para discorrer acerca desses conceitos, Mota (2014) destaca aspectos da razão governamental neoliberal e da teoria do Capital Humano que sugerem a constituição de um sujeito “empresário de si”. Compreender essa teoria nos permite refletir sobre as políticas públicas educacionais contemporâneas. A relação entre Capital Humano e Educação torna-se importante visto que o investimento na educação permite, na perspectiva do neoliberalismo, que se inicie mais cedo o investimento com vistas ao retorno do capital humano. As práticas sociais estão pautadas, deste modo, no investimento de habilidades, competências e autonomia, assim, “essa será a grade de inteligibilidade de um novo indivíduo a partir de uma governamentalidade neoliberal” (MOTA, 2014, p.14).

Um dos destaques da análise compreende o que foi expresso por um dos documentos veiculados pelo MEC para o Ensino Fundamental, sugerindo que: “a criança precisa brincar. Precisa brincar para que se conheça mais esse sujeito infantil de seis anos; precisa brincar para que

possa liberar-se. Liberar-se para que melhor seja governada” (MOTA, 2014, p.8). Em consonância a esse e outros aspectos analisados, a autora destaca que os documentos direcionam a construção de um currículo que priorize a socialização, os desafios, o interesse, o prazer e a alegria.

De maneira mais geral, podemos inferir que a população infantil é governada por instituições, práticas produzidas pelo Estado, até as “formulações presentes nos documentos instituem modelos de subjetividade e “receitas práticas” de como agir para governar os sujeitos” (BUJES, 2002a, p.248). Desta forma, vemos também na infância o que Foucault caracterizou como *biopoder*. Esse conceito que trata dos mecanismos de poder sobre o corpo do indivíduo potencializam as formas de regulamentação sobre as populações. A invenção do termo, em meados do século XVIII, “foi correlata à invenção do conceito de população: um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.9). Diferentemente do poder disciplinar que visava o controle do indivíduo, se desenvolve neste período uma preocupação com relação à preservação da vida das populações, tendo como alvo o corpo-espécie, ou seja, a população como objeto biológico e de poder.

Desta maneira, a população e as formas de poder não foram entendidas sempre da mesma forma, em determinado momento o poder era concebido como exercício da soberania, por exemplo. Já no século XVI e XVII o governo se restringiu ao modelo da família, o governante deveria governar o Estado como um pai governa sua família. A partir do século XVIII a problemática do governo começa a tomar outros rumos, quando surge o problema da população. Porém, antes do século XVIII, a população era entendida em sentido positivo, como um dos elementos do poderio de um soberano, e para que fosse um bom governante, o soberano deveria reinar em um território extenso, com cidades densamente povoadas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Com a emergência dessa nova noção, a população deixou de ser somente um conjunto de súditos, submetidos às leis e que obedecessem ao seu soberano, mas deveria ser vista a partir do que ela tem de natural (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Considerada dessa forma, ela não poderia ser submetida à obediência já que é um fenômeno da natureza que não pode ser mudado por decretos de leis, além de possuir certas regularidades, como as determinadas pela estatística, as quais analisou Foucault.

Nesse outro entendimento de população, não se trata mais de obter a obediência dos súditos à vontade do soberano, mas o soberano que deve obedecer à naturalidade própria da população para conseguir governá-la. Dessa característica da população, “Foucault salienta que, apesar da diversidade de indivíduos que a compõem, existe pelo menos um invariante, que é o motor da ação da população: trata-se do desejo” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 134). Surge aí uma nova forma de governo, onde o objetivo é regular os desejos da população, ou conduzir seus interesses.

Penso que essa característica não deixa de fazer parte das estratégias de governo em nossos tempos. Até mesmo recentemente, no final do século XX, observamos inúmeras transformações nos setores da sociedade, sejam eles de cunho econômico, cultural, ou social. Tais transformações sugerem/exigem a invenção de novas estratégias de governamento da população. Sobre essas mudanças ocorridas, principalmente por conta do neoliberalismo e da racionalidade governamental, Saraiva e Veiga-Neto (2009) propõem alguns tópicos de pesquisa para o campo educacional. Como apontam os autores,

entender como o mundo está se constituindo e permanentemente se reconstituindo, como os modos de governar os outros e a si mesmo estão se modificando, parece-nos de grande relevância para (re)pensarmos tanto as práticas escolares quanto as teorizações educacionais a elas relacionadas. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 200).

Numa breve análise, pontuam alguns aspectos das instituições escolares levando em conta as características do mundo contemporâneo. Na era da sociedade disciplinar, por exemplo, a escola estava alinhada à ética de adiamento da satisfação da sociedade de produtores. Não deveria ser uma escola de prazer, que atendesse os desejos imediatos das crianças, pois seu funcionamento não era movido pelo desejo, mas sim pela vontade. Nessa perspectiva, os alunos eram instigados a dominar o desejo e desenvolver a vontade, e sua satisfação era sempre adiada. As crianças deveriam sentir prazer apenas em uma situação, prazer naquilo que estava sendo ensinado (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

Um exemplo de como uma nova lógica que emerge dessa sociedade produz efeitos educativos é o caso da pedagogia por projetos, que parte do interesse do aluno, pois “os projetos de aprendizagem visam a transformar o longo prazo de recebimento da recompensa em

curto prazo, produzindo uma satisfação imediata” (SARAIVA; VEIGANETO, 2009, p. 198). Assim, a noção de interesse torna-se essencial a essa pedagogia, visto que é necessário considerar o que interessa ao aluno.

A noção de interesse, como nos mostra Foucault, é bastante importante para o liberalismo e permanece no neoliberalismo. A diferença é que, no segundo caso, o interesse é entendido como algo a ser produzido por intervenções sobre o meio. Na pedagogia de projetos, a decisão do tema pode até ficar a cargo dos alunos, mas deve encaixar-se dentro de um recorte estabelecido pelo professor. (Ibidem, p. 198).

Deste modo, a lógica escolar vem sendo alterada em virtude das intensas transformações conjunturais da sociedade. Encontramos nas escolas modernas e contemporâneas, novas formas de atender os alunos, de organizar o tempo e o espaço. Novos saberes, como a psicologia, interferem nas ações pedagógicas e buscam promover a satisfação imediata das crianças, por meio de seus interesses. Assim, o lúdico, conforme os excertos a seguir, também é utilizado com esse objetivo. As atividades lúdicas, segundo os autores, instigam o interesse do aluno pelo aprendizado da matemática, pois interessam a eles enquanto atividades que divertem.

Os jogos geram a possibilidade de diminuir ou cessar o bloqueio de alguns alunos frente à Matemática. Nesse sentido, o jogo configura-se como **uma ferramenta contra o cansaço e o desinteresse**. (PORTO et al., 2013, p.3). [grifos meus].

Assim justifica-se a utilização de jogos para o ensino da Matemática, pois é um excelente ponto de partida, fazendo **despertar o interesse** do aluno pela disciplina. (MIRANDA; PINHEIRO, 2013, p.2). [grifos meus].

Em conversas com os professores atuantes, percebemos que os alunos sentem um grande **interesse por atividades que envolvem desafios**

**e estratégias**, atividades lúdicas nas quais a quebra da rotina os levem a novas descobertas, e tais descobertas a expandir seus interesses. (BRITO et al., 2013, p.3). [grifos meus].

O uso de jogos no ensino da Matemática tem o objetivo de fazer com que os adolescentes gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe e **despertando o interesse** do aluno envolvido. A aprendizagem através de jogos permite que o aluno faça da aprendizagem **um processo interessante** e até divertido. (STAL, CAMARGO, 2013, p.2). [grifos meus].

[...] podemos ver o quanto uma aula interativa e dinâmica funciona melhor, e como **os alunos se interessam mais** do que nas aulas tradicionais. (CARVALHO et al., 2013, p.6). [grifos meus].

As crianças sentem muito **mais interesse** por atividades físicas do que por atividades passivas. Assim, para elas, jogar é muito mais estimulante do que assistir TV. (MACÊDO et al., 2013, p.10). [grifos meus].

Os excertos acima sugerem que as aulas de matemática tornam-se mais interessantes quando dispõem do auxílio das práticas lúdicas, pois o aluno desenvolve mais interesse em atividades divertidas do que em práticas escolares “tradicionais”, segundo os autores. Percebo que essas práticas são recorrentes, pois, para o professor, é mais fácil conduzir a conduta dos seus alunos por meios que vão ao encontro dos interesses deles.

Neste ponto, recorro novamente ao trabalho de Pougy (2012) para problematizar o lúdico no campo educacional na perspectiva foucaultiana. Segundo ela, a didática lúdica se caracteriza por ser irresistível, pois é difícil pensar que algum estudante possa recusar uma educação que se dá por meio do lúdico. Desta maneira, essas práticas constituem-se em táticas que estabelecem um aparelho de captura em sala de aula. Corroborando com o pensamento da autora, as práticas lúdicas nas aulas de matemática configuram-se como um modo de governmentação, como um modo de captura, pois são propostas conforme

os interesses dos alunos, tornando a aula supostamente mais atrativa e estimulante.

De forma similar, outra justificativa a respeito do lúdico que se mostra recorrente nos trabalhos e que se entrelaça ao interesse, é a questão da motivação. É essencial para garantir a aprendizagem que se consiga um aluno motivado, estimulado a aprender, pois a motivação é elemento fundamental em qualquer atividade humana, conforme relatam os pesquisadores. As seguintes enunciações exemplificam essa importância atribuída ao lúdico como atividade capaz de articular o interesse e a motivação nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Os educandos, durante a aplicação do jogo, demonstraram **motivação, interesse, estímulo**, ou seja, as reações foram positivas. (FERNANDES, 2013, p.13). [grifos meus].

A aprendizagem depende em grande parte da **motivação: as necessidades e os interesses** da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade e da confiança na sua capacidade de construir uma ideia própria sobre as coisas. (DALARMI, 2013, p.3). [grifos meus].

Assim, ao usar os jogos eletrônicos em ambientes escolares, poderá ser um grande estímulo para **uma aprendizagem diferente e com mais motivação**. Segundo Salvador (2000), as principais dimensões relacionadas com o conceito de motivação são: as atribuições causais, a auto-eficácia, a motivação para o alcance, a ansiedade diante do fracasso, o lugar de controle, os padrões ou estilos atribucionais, a estrutura de metas e o caráter extrínseco ou intrínseco das recompensas. (JACOBSEN; MAFFEI; SPEROTTO, 2013, p.3). [grifos meus].

Com o objetivo de reverter esse quadro, propusemos então a confecção de jogos matemáticos que **motivassem a aprendizagem** (BRITO et al., 2013, p.3). [grifos meus].

Entender aspectos de **motivação humana é importante** para traçar estratégias em sala de aula. Ela pode ser classificada como intrínseca ou extrínseca (VALLERAND et al., 1992). (FILHO; YONOZAWA; KOSCIANSKI, 2013, p.4). [grifos meus].

[...] e assim conseguir associar cada conteúdo explorado em sala de aula com os materiais presentes no ambiente virtual, possibilitando ao aluno aulas mais atrativas, diferentes, onde eles **sintam-se motivados a querer aprender matemática**. (GABBI et al., 2013, p.11). [grifos meus].

É possível notar nos excertos escolhidos, uma significativa preocupação, por parte dos educadores, em promover a motivação e garantir o interesse do aluno por meio das práticas lúdicas. Cada vez mais são elaboradas estratégias, metodologias, didáticas com o objetivo de proporcionar ao aluno o prazer em estudar, para que ele tenha interesse e motivação em aprender, promovendo, como apontam Veiga-Neto e Saraiva (2009), satisfações imediatas.

Penso que a maioria das justificativas para a utilização do lúdico nas aulas de matemática, descritas nesse e nos capítulos anteriores, se entrelaçam e permitem, de forma mais econômica, o governmentamento dos alunos. São elas: a matemática é difícil; as práticas lúdicas são sugeridas pelos PCNs; as aulas precisam ser mais atrativas e devem capturar a atenção dos alunos; o lúdico faz parte da natureza da criança; é preciso ensinar conforme o interesse do aluno e este deve ser motivado a aprender. Além dessas, outras três justificativas são evidenciadas no capítulo seguinte: o aluno deve ter desejo em aprender matemática; ele precisa aprender com prazer; e deve se satisfazer enquanto aprende.

Desta forma, penso que o ensino por meio do interesse do aluno e pela constituição de desejos e prazeres, promovendo a satisfação através das atividades lúdicas, contribui para o governmentamento na infância, agindo não somente no corpo, mas na alma do sujeito infantil. Entendendo esses modos de governmentamento imbricados à produção de subjetividades, no capítulo seguinte, analiso essas justificativas que apontam o desejo, o prazer e a satisfação propiciados pelas práticas lúdicas, com o objetivo de pensar: Como essas táticas, postas a operar

na escola, acabam encontrando efeitos na formação do sujeito infantil contemporâneo?



Durante sua estada no território da Rainha, “Alice teve uma sensação curiosíssima, que a deixou intrigada até entender o que era: estava começando a crescer de novo” (CARROL, 2013, p. 91).

Alice cresceu e diminuiu algumas vezes desde que entrou neste mundo, entretanto agora era diferente, pois quanto mais se tornava maior do que a Rainha, mais poderia resistir ao seu governo e enfrentá-la. Estas transformações foram produzindo, durante esta trajetória, outra criança, outra Alice. Ela foi constituída pelos discursos, pelas relações de poder e por modos de governo, instituídos pelos habitantes do País das Maravilhas. Adotando o posicionamento de que as relações de poder e os discursos constituem os sujeitos, é o momento de pensar no sujeito infantil contemporâneo produzido pelas *seduções do lúdico*.



Figura 7: O depoimento de Alice



Fonte: ALICE IN WONDERLAND, 1951.

Alice observou o Coelho Branco enquanto ele revirava a lista, muito curiosa para saber quem seria a próxima testemunha, “... pois ainda não reuniram muitas provas”, disse para si mesma. Qual não foi a surpresa dela quando o Coelho Branco leu, forçando ao máximo sua vozinha esganiçada, o nome “Alice!” (CARROLL, 2013, p. 94).

## 5. O DEPOIMENTO DE ALICE: AS SEDUÇÕES DO LÚDICO

Nos capítulos anteriores apontei o caminho que pretendia trilhar ao realizar esta pesquisa; discuti a infância na contemporaneidade destacando a questão do consumo; mostrei estudos que vem sendo desenvolvidos sobre o lúdico no campo da Educação e, de forma mais específica na Educação Matemática Escolar, recorrendo, também, a aspectos históricos. Discorri sobre modos de subjetivação e governamento na infância, inserindo o lúdico nessas discussões. Alice, após ouvir as “verdades” que os outros depoentes tinham a dizer, deu seu depoimento. A partir dos aportes teóricos, penso que, assim como Alice, é o momento de posicionar-me, dar meu “depoimento”<sup>30</sup>, frente à

---

<sup>30</sup> Conforme indicado no dicionário (FERREIRA, 2009), a palavra depoimento refere-se ao testemunho dado por alguém que depõe em juízo, como procede na história de Alice. No entanto, faço uso deste termo entendendo que esta “verdade” não tem a pretensão de ser mais válida e substituir outras existentes.

problemática que encaminha esta investigação e, quem sabe produzir outras possibilidades para pensarmos o lúdico na Educação.

Com este último capítulo pretendo retornar ao objetivo traçado: identificar, nos anais do XI ENEM, possíveis entrelaçamentos entre a constituição do sujeito infantil contemporâneo e as práticas lúdicas desenvolvidas na Educação Matemática Escolar. Para atingir tal objetivo elaborei a seguinte questão: Como o lúdico na Educação Matemática Escolar contribui para a constituição do sujeito infantil contemporâneo? Para respondê-la, compreendo o sujeito infantil como produto da escola, em consonância com a sociedade contemporânea, haja vista que essa instituição é “uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo” (VEIGA-NETO, 2003, p.107).

Veiga-Neto (2003), ao discorrer sobre as mudanças e a crise que a escola moderna vem atravessando, afirma que as transformações na sociedade estão diretamente implicadas no âmbito escolar. Se antes o objetivo da escola era formar um sujeito disciplinar, na sociedade contemporânea o sujeito é produzido pelo controle, embora não tenha perdido totalmente seus aspectos disciplinares. A escola na sociedade disciplinar

funcionou fundamentada em práticas disciplinares, e que, por isso mesmo, foi tão importante para a gênese e manutenção de uma sociedade disciplinar, está agora num descompasso crescente em relação a essa mesma sociedade, na medida em que ela rapidamente parece seguir um novo rumo e está se tornando uma sociedade de controle. (VEIGA-NETO, 2003, p.111).

O autor destaca alguns aspectos dessa nova racionalidade baseada no controle da população. Enquanto na sociedade disciplinar buscava-se um controle minucioso sobre o corpo, na sociedade de controle há uma vigilância de todos sobre todos, por meio da internet, da segurança, dos rastreamentos, da mídia, etc. Além disso, essa sociedade é altamente competitiva e busca padrões de normalidade, moralidade estética e conduta, aspectos que indicam a inserção dos sujeitos na lógica neoliberal.

Como exemplo de trabalhos que sugerem essa articulação entre a escola e a constituição do sujeito contemporâneo, recorro à Tese de Josaine Pinheiro (2014) realizada no campo da Educação Matemática.

Ela analisou estratégias e táticas de governmentação no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), especificamente no que se refere à Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e à produção de “novos talentos” em matemática. Uma das conclusões de Pinheiro é que a Olimpíada desenvolve no aluno a competitividade e o empreendedorismo de si mesmo, características de uma sociedade neoliberal.

Ao discorrer sobre a emergência dessa sociedade, a autora destaca o individualismo, pois o sujeito é considerado responsável por si e não mais o Estado. Além disso, o desenvolvimento da sociedade é pensado a partir de um modelo empresarial, e a flexibilidade do sujeito frente às demandas do mercado passa a ser característica e exigência fundamental para o êxito de tal modelo. Entretanto, mesmo à distância, o Estado mantém um controle dos indivíduos, como por exemplo, no que está sendo ensinado nas escolas e o sujeito que se deseja produzir, quando promove competições como as Olimpíadas Brasileiras de Matemática, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), Provinha Brasil, entre outras (PINHEIRO, 2014).

Em consonância com o projeto da sociedade neoliberal, observa-se também a questão do consumo, pois segundo Pinheiro (2014, p. 33)

a educação é tomada como uma mercadoria a ser adquirida, promovendo demandas pelas outras mercadorias vendidas no mercado, estratégias como competitividade e empreendedorismo de si são indispensáveis para jogar esse jogo. A escola, na lógica neoliberal, oferece um produto que o cliente-consumidor-aluno adquirirá, de maneira a realizar investimentos em si mesmo para sua ascensão social.

A necessidade de produção de um sujeito que seja um bom consumidor, também é destacada por Veiga-Neto (2003). Para ele, a formação do consumidor e a postura crítica em relação à mídia são questões de fundamental interesse quando se referem às intervenções que visam articular a escola e a contemporaneidade. Sobre a primeira questão, afirma que “é próprio da lógica neoliberal a formação do (bom) consumidor; sabemos que estamos cada vez mais envolvidos por essa lógica” (VEIGA-NETO, 2003, p.124), e a instituição escolar não escapa dela.

Deste modo, como justifiquei no capítulo *A contemporaneidade e a infância produzida*, o consumo é uma das principais características da contemporaneidade, por isso ênfase, nessa análise, as articulações entre a constituição do sujeito consumidor e as práticas lúdicas desenvolvidas na escola. Para tanto, recorro às justificativas atribuídas pelos pesquisadores para a utilização do lúdico nas aulas de matemática. Dentre todas, inclusive as que já foram apresentadas nos capítulos anteriores, destaco três delas, que aparecem com mais recorrência, as quais denomino de *seduções do lúdico*.

A primeira justificativa diz respeito ao desejo, pois o aluno deve ter desejo de aprender matemática, da mesma forma com que sente desejo de brincar. A segunda refere-se ao prazer em aprender, aspecto que o lúdico contempla facilmente, pois brincar é algo prazeroso, na concepção dos autores. E ainda, articulada a essas duas, a satisfação, que deve ocorrer também nas atividades escolares, especificamente por meio do brincar. Penso a partir daí, nas relações que podem ser estabelecidas entre essas justificativas e as características da sociedade contemporânea, especialmente da sociedade de consumo, conforme apontam os estudos de Bauman (1999; 2001; 2004; 2007; 2008).

### 5.1 Constituindo desejos

Ensinar matemática por meio de atividades lúdicas pressupõe, segundo os autores, que a criança permaneça no mundo lúdico que faz parte de sua natureza, de sua essência. Como o lúdico é considerado essencial na cultura infantil, o desejo principal da criança torna-se o brincar. Uma das justificativas para utilização dessas atividades é o fato de que o aluno deseja realizar suas ocupações cotidianas, inclusive as escolares, de maneira divertida, por meio do lúdico. Os três excertos abaixo sinalizam esse aspecto, pois enfatizam que a criança deseja brincar e, conseqüentemente, pode aprender brincando. Ela deseja continuar inserida no contexto lúdico onde interage de forma prazerosa.

O jogo na educação matemática justifica-se uma vez que a atividade principal da criança não muda logo que chega à escola, **a criança ainda deseja aprender brincando**. Contudo, ao entrar na escola, a criança encontra pessoas que não brincam e atividades que pouco estão relacionadas com o lúdico e o prazer, elementos constituintes

da atividade humana. (SILVA; MORETTI, 2013, p. 16). [grifos meus].

Percebe-se que a criança ao brincar no espaço do jogo se envolve no mundo da fantasia, **criando um caminho entre o mundo imaginário, onde desejaria viver**, e o mundo real, onde precisa viver. Assim os conceitos matemáticos vão sendo construídos a partir da aplicação dos jogos de forma lúdica e prazerosa sem o rigor do decorar algumas estruturas matemáticas. (ROSA, 2013, p.4). [grifos meus].

[...] **o desejo de brincar** ajuda a desenvolver a linguagem e os significados (MACÊDO et al., 2013, p.8). [grifos meus].

O desejo de brincar aparece como sendo próprio da criança. As enunciações sugerem, portanto, seguir o rumo natural supostamente existente e articular esse desejo às atividades escolares, especialmente na aprendizagem da matemática. Segundo os autores, os alunos por vezes não tem o desejo de aprender, e esse aspecto seria fundamental para o aprendizado. O desejo em saber mais, em entender o conteúdo proposto, surge quando o professor busca novas maneiras de ensinar, atrativas e que seduzem o aluno. Neste sentido, as atividades lúdicas são consideradas como a principal alternativa utilizada pelos professores com o objetivo de instigar o desejo de aprender matemática. As enunciações a seguir exemplificam essa recorrente justificativa.

O professor necessita pensar uma maneira de trabalhar com os conteúdos em sala de aula de modo que chame a atenção, ou seja, uma educação que promove mudanças e **desperta o desejo** e a curiosidade de seus alunos. (JACOBSEN; MAFFEI; SPEROTTO, 2013, p.2). [grifos meus].

O jogo na sala de aula apresenta seus objetivos educacionais, que segundo Lacanallo (2011, p.57) podem **“podem facilitar a mobilização e o desejo** pelos alunos de realizar as atividades propostas pelo professor, já que, do ponto de vista

do aluno, essas se tornam mais agradáveis”. (GOUVEIA, 2013, p.2). [grifos meus].

Uma das estratégias adequadas para despertar o gosto pela matemática é pelo desenvolvimento de atividades lúdicas [...] Representa uma ferramenta em potencial para aproximar crianças, jovens e adultos, além de **despertar o desejo de saber mais**. (ZIECH et al., 2013, p.3). [grifos meus].

Desta forma, verificou-se a importância do professor diversificar a dinâmica de suas aulas e de utilizar atividades lúdicas para **estimular o desejo do saber**. (PASUCH; BARBOZA; BASSANI, 2013, p.8). [grifos meus].

É necessário que o professor reflita sobre sua prática pedagógica e busque métodos de melhorar sua forma de ensinar, para que o aluno venha para a escola não por obrigação mais por gostar de estar ali, pelo **desejo de aprender**. (PORTO; LOPES, 2013, p. 7). [grifos meus].

Após essa explicação os alunos estavam mais tranquilos, cada dupla jogavam um contra o outro, o interesse de ganhar **despertou o desejo de resolver as equações**. (NASCIMENTOS; RODRIGUES, 2013, p.8). [grifos meus].

Se o papel do professor é fazer com que nasça o **desejo de aprender**, sua tarefa é “criar o enigma” ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo. (MEIRIEU, 1998, p. 92). (JACOBSEN; MAFFEI; SPEROTTO, 2013, p.6). [grifos meus].

Entendo que os excertos anteriores remetem a produção do desejo no aluno. No entanto, expressões como “despertar o desejo”, “estimular o desejo” e “mobilizar o desejo”, parecem indicar uma concepção essencialista, ou seja, indicam que o desejo estaria ali aguardando para ser ativado pelas experiências lúdicas. Percebo que as concepções dos

autores se aproximam da ideia do desejo como essência, como próprio do ser humano. O desejo foi pensado desse modo durante muito tempo, e até mesmo na atualidade, como apontam trabalhos sobre o tema (DOUMOULIÉ, 2005; KAYSER, 2006; MONZANI, 2008), o que nos permite problematizá-lo.

Doumoulié (2005)<sup>31</sup> assinala que o desejo tem sido problema e objeto da filosofia e das ciências humanas mais do que em qualquer outro momento. Segundo ele, virou moda dizer que o desejo está em toda parte. Tal constatação torna-se mais evidente no mundo ocidental, pois, na cultura do consumo tudo se torna objeto de desejo. Neste sentido, Bauman (2008; 2007) aponta o desejo como algo que move a sociedade contemporânea, a qual denominou de sociedade de consumo. A organização da vida do sujeito consumidor é também guiada pela sedução, como apontou Bauman (2001), por desejos e vontades voláteis. Em suas palavras, “o consumismo é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes” (BAUMAN, 2008, p. 41).

Para Bauman (2008), a cultura do consumo na contemporaneidade principalmente neste final de século, não está somente ligada ao fato de adquirir bens e mercadorias, mas também à criação de desejos sempre constantes, desejos sobre o que não se tem, ou seja, desejo que é sempre ativado pela ausência de algo que falta e nunca é satisfeito. Desta forma, o sujeito sempre está diante da instabilidade de seus desejos e a insaciabilidade de suas necessidades, buscando o prazer de ter o que deseja. Podemos dizer, então, que o consumismo é resultante da produção de vontades, desejos e anseios, os quais se tornam a principal força propulsora e operativa da sociedade. O objetivo é “satisfazer a necessidade/desejo/vontade de uma forma que não pode deixar de provocar novas necessidades/desejos/vontades” (BAUMAN, 2007, p. 107). Como aponta o autor (1999, 2001), o desejo não deseja satisfação, mas deseja o desejo, o desejo é objeto constante de si mesmo.

---

<sup>31</sup> A obra *O Desejo* mostrou reflexões propiciadas pelo campo da filosofia ocidental sobre o desejo, a partir do pensamento de Platão, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Spinoza, Schopenhauer, Nietzsche, Freud, Lacan, até os mais contemporâneos como Deleuze. A partir desses pensadores, mostra como a palavra *desejo* “eclode em múltiplos sentidos, desdobra um enigma segundo infinitos deslizamentos conceituais” (DOUMOULIÉ, 2005, p. 9). Entretanto, foge ao objetivo desta pesquisa adentrar na discussão filosófica sobre o desejo.

Portanto, em sua concepção é o desejo, a vontade, a necessidade de adquirir e descartar bens que constitui a sociedade de consumo. Ou em termos foucaultianos, penso que é por meio do desejo que se governam os indivíduos dessa sociedade, pois regular seus desejos é o que garante o controle da população. Doumoulié (2005) propõe pensar o desejo como o mito de nossa época, tal qual foi a ordem no século XVII, a felicidade no século XVIII e o progresso no século XIX. De modo geral, esses estudos nos possibilitam questionar o fato de que o desejo deve estar sempre presente nas atividades humanas, inclusive nas práticas escolares.

Enfatizo neste tópico a recorrência de enunciações que apontam o desejo de aprender, o desejo de brincar e outras formas de desejar, como justificativas para o uso do lúdico. De maneira similar encontrei excertos que remetiam à necessidade de provocarmos nos alunos a vontade de aprender. A vontade, tal qual o desejo, aparece ainda relacionada ao interesse, ao prazer e a atratividade proporcionada por uma aula divertida. Por meio do lúdico essa vontade seria atendida, pois a criança aprende ao mesmo tempo em que brinca.

Uma boa forma de chamar a atenção dos alunos, é a arte de ensinar brincando, com jogos e atividades diferentes que proporcionem à criança **vontade de aprender**, e melhore o desenvolvimento da criança em diferentes áreas de ensino. (SOUZA; LIMA; CAMARGO, 2013, p.2). [grifos meus].

Com o lúdico, o aluno é convidado a participar de atividades que despertem o **seu interesse e vontade de aprender**, através dos diversos desafios, atividades lógicas e jogos, propostos nas oficinas. (LEITE; LACERDA, 2013, p. 3). [grifos meus].

[...] se estabelece um vínculo que **une a vontade e o prazer** no momento em que se está realizando uma atividade, criando, dessa maneira, um ambiente atraente ao aluno, pois estarão aprendendo de forma satisfatória e gratificante ao professor, que pode ver seus alunos empolgados num aprendizado mais dinâmico. (SILVA; SANTOS; RAMOS, 2013, p.5). [grifos meus].

Outros objetivos foram desencadear no aluno o interesse e a **vontade em aprender matemática**. (COCCO et al., 2013, p.1). [grifos meus].

O desejo aparece ainda de outra maneira, quando se refere ao jogo como competição. Desejando vencer o jogo e o desafio inerente nesse tipo de atividade, o aluno almeja alcançar a vitória, o que por consequência, segundo os autores, provoca a aprendizagem. Do mesmo modo, a vontade de vencer os desafios propostos pelo jogo aparece como facilitadora desses processos. Ou ainda, o desejo de superação contribui para motivar o aluno. Observo também, pelo último excerto da próxima sequência, que o lúdico não só despertaria o desejo, mas poderia evidenciar “desejos e hábitos” expressados pela criança.

Após essa explicação os alunos estavam mais tranquilos, cada dupla jogavam um contra o outro, **o interesse de ganhar despertou o desejo** de resolver as equações. (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2013, p.8). [grifos meus].

Os jogos desafiam a criança, não somente pelo ambiente e objetos que os constituem, mas pela **vontade de vencer**/conquistar tais desafios. [...] O interesse em participar e a vontade de vencer do aluno está relacionado com o prazer que tal atividade proporciona, por isso é necessário que essa atividade se torne interessante para a criança e seja útil para a aprendizagem da mesma. (SOUZA; LIMA; CAMARGO, 2013, p.2). [grifos meus].

Ainda que o jogo seja envolvente, que os jogadores encantem-se por ele, e principalmente por isso, não é na primeira vez que jogam que ele será compreendido. Uma proposta desafiante cria no próprio jogador o **desejo de repetição**, de fazer de novo. (PORTO; LOPES, 2013, p.3). [grifos meus].

Diversos estímulos são usados em videogames para provocar emoções e divertimento nos

usuários [...]. Os jogadores podem, por exemplo, ser movidos pelo **desejo de auto-superação**. (FILHO; YONOZAWA; KOSCIANSKI, 2013, p.7). [grifos meus].

No entanto, observamos que no momento em que os alunos jogavam, ficavam tão centrados nas regras, na **vontade de ganhar**, que esqueciam que estavam aprendendo matemática. (VERGUTZ et al., 2013, p.10). [grifos meus].

Portanto, **através da brincadeira, a criança manifesta** a sua espontaneidade, expressa seus gostos, dúvidas, **desejos e hábitos**. (MIRANDA; PINHEIRO, 2013, p.3). [grifos meus].

As enunciações referentes ao desejo exemplificadas na análise apontam para as seguintes justificativas atribuídas pelos autores dos trabalhos para a utilização de atividades lúdicas nas aulas de matemática: a criança deseja brincar; ela precisa ter o desejo/vontade de aprender matemática; a criança tem desejo de vencer, de superação no jogo ou na atividade proposta. Entrelaçado à questão do desejo, observo nos excertos o prazer que o lúdico proporciona, pois alguns compreendem o desejo e o prazer como aspectos imbricados nas práticas lúdicas. Deste modo, outra justificativa bastante enfatizada para o uso das atividades lúdicas é de que por esse meio as aulas de matemática tornam-se mais prazerosas, outro aspecto que compõem as *seduções do lúdico*.

## 5.2 Proporcionando prazeres

O lúdico como sinônimo de algo prazeroso aparece na maioria dos trabalhos que analisei. O enunciado que diz da importância de se aprender com prazer, também é bastante recorrente. Os autores apontam que é necessário que se dê importância às atividades que despertem o prazer no cotidiano da criança, inclusive na escola. É notória por parte do professor a preocupação em ensinar matemática de maneira que o aluno sinta prazer em aprender, e apontam as atividades lúdicas como principal recurso que seduz a criança pelo prazer que proporciona. Essas enunciações se entrelaçam também ao enunciado que aponta para a dificuldade da disciplina, e é por meio de uma matemática mais

prazerosa que ela pode deixar de ser considerada “um fardo” pelos alunos. Como ressaltado nos excertos abaixo, o uso pedagógico do lúdico é importante e necessário, pois permite uma aprendizagem prazerosa dos conteúdos matemáticos.

Pensar na educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus **prazeres**. [...] Educar usando instrumentos lúdicos é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, **seduzido pelo prazer em aprender**. (PORTO; LOPES, 2013, p.6). [grifos meus].

As atividades lúdicas mostram aos alunos e aos professores que o acesso ao conhecimento pode ser **prazeroso, sem ser um fardo** (MOURA, 1996). (OLIVEIRA; SILVA, 2013, p.4). [grifos meus].

[...] estudávamos diversas possibilidades de levar **o ensino da matemática de maneira mais prazerosa** para a sala de aula, nos deparamos com a possibilidade de utilizar o xadrez, como mediador deste processo. (PEREIRA; LOBO; SANTO, 2013, p. 3). [grifos meus].

A Matemática é vista como uma disciplina amedrontadora por muitos alunos, mas eles não sabem que dentro desse medo, a disciplina pode apresentar **espaço para o prazer**, para descobertas e para criatividade. Uma forma de despertar essa motivação e o **prazer** é a inserção de jogos no ensino. (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2013, p.1). [grifos meus].

Dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do **resgate do prazer em aprender**. (MACHADO; SILVA; CIABOTTI, 2013, p.13). [grifos meus].

[...] é o momento em que o estudante aprende ludicamente por **meios prazerosos**, combinando, as relações funcionais com a interiorização do conhecimento. (GOUVEIA, 2013, p.7). [grifos meus].

Sendo assim, acreditamos que as atividades desenvolvidas no projeto Clube de Matemática proporcionam aos alunos participantes uma **aprendizagem mais natural e prazerosa** do conteúdo matemático. (SALAZAR; CEDRO, 2013, p.2). [grifos meus].

O primeiro critério considerado ao fazer esta revisão foi o de ensinar matemática de maneira lúdica aos alunos, visando **despertar neles o gosto e o prazer em aprender** e estudar esta ciência, conhecida como matemática. (CARMO ; REZENDE; MARCO, 2013, p.1). [grifos meus].

As técnicas lúdicas, material concreto, brincadeiras, jogos, músicas, fazem com que a criança **aprenda com prazer**, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. (SILVA; LOPES, 2013, p.5). [grifos meus].

Segundo os excertos, ao elaborar estratégias para garantir o aprendizado dos alunos em matemática devemos considerar primeiramente o que pode lhes proporcionar prazer, pois seduzidos por este, o ensino se torna mais eficaz. Por intermédio do lúdico os professores esperam transformar o ensino de matemática nas escolas, pois consideram que desta maneira, o prazer, muitas vezes ausente das salas de aula, ainda pode ser acionado. Outro aspecto desse ensino que considera o prazer é a associação à vitória quando o lúdico é utilizado com o viés competitivo. Portanto, fica evidente que sentir prazer, ou criar condições em sala de aula para que isso ocorra é uma das características que deve pautar a agenda dos educadores.

A busca pelo prazer, tal qual pelo desejo, perpassa a vida dos sujeitos consumidores, e é característica dessa sociedade, de uma “cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas” (BAUMAN, 2004, p.11). Neste sentido, o mercado produz cada vez mais artefatos que proporcionem prazer aos seus compradores, no momento da compra ou do uso do produto. Porém, a finalidade é produzir prazeres instantâneos, para que o consumidor possa desejar outros prazeres, o que parece condizer, mesmo com os aspectos específicos de cada situação, com o objetivo de produzir um aluno que sinta prazer no momento da aprendizagem.

Aliada aos aspectos do desejo e do prazer, outra justificativa para o uso do lúdico é o fato de produzir satisfação ao aluno no momento em que brinca e aprende ao mesmo tempo, aspecto fundamental também na constituição do *homo consumens* que busca plena satisfação em sua vida cotidiana.

### 5.3 A satisfação de aprender brincando

Aprendendo com prazer o aluno satisfaz seus desejos. A satisfação é uma das características que se associa ao desejo e a vontade. Deste modo, esses três elementos, que fazem parte das *seduções do lúdico*, estão relacionados. Os excertos abaixo mostram que a criança brinca para satisfazer suas necessidades. Ao participar de momentos lúdicos ela se satisfaz, pois vive um momento de prazer, ou até mesmo de movimento e ação como sugerem os autores. A satisfação proporcionada pela brincadeira é um fator relevante considerado por educadores quanto aos seus usos na escola.

**Desde pequena a criança está à procura do prazer, da satisfação de suas necessidades;** o brinquedo, ou o brincar, como forma de atividade, **satisfaz** algumas de suas necessidades e são fortes aliados de seu desenvolvimento psicológico e intelectual. (SILVA; MORETTI, 2013, p.9). [grifos meus].

O jogo, como já dissemos, concentra todo o interesse, congrega todos os esforços, e **satisfaz plenamente**. Uma criança se empenha em atirar a

bola, porque **os jogos de bola a satisfazem**. (BERNARDI et al., 2013, p.2). [grifos meus].

O jogo apresenta-se como uma atividade dinâmica que vem **satisfazer uma necessidade do aluno**, dentre outras de movimento e ação. [...] o jogo propicia um ambiente favorável ao interesse do aluno. (SOUZA, 2013, p. 2). [grifos meus].

Segundo os excertos, o brincar produz satisfação, por isso sua justificativa para pedagogizá-lo. Do mesmo modo como o aluno se sente satisfeito quando brinca, a satisfação deve estar presente quando ele aprende matemática, pois a aprendizagem dessa disciplina não deve ser algo que ocorra de forma que seja um sacrifício para o aluno. Portanto, a satisfação dos alunos ocorre quando participam de atividades lúdicas que tornam a matemática mais atrativa, interessante e curiosa. As enunciações a seguir mostram como a questão da satisfação é essencial para o aprendizado, na concepção dos professores.

Na perspectiva do jogo de exercício, a criança herda o prazer funcional, que significará poder considerar o trabalho não como sacrifício, mas como algo que, também, **produz satisfação**. (BRITO; BEZERRA et al., 2013, p. 4). [grifos meus].

[...] é possível ensinar matemática por meio da ludicidade em um ambiente de ensino-aprendizagem que instigue o interesse do aluno, promovendo a curiosidade e a **satisfação em aprender**. (OLIVEIRA; VALERIANO, 2013, p.1). [grifos meus].

Ao fim de cada atividade que foi realizada, os alunos nos relataram a **satisfação em participar daquelas atividades** e que a matemática estava mais atrativa. (VASCONCELOS; CONTI, 2013, p.9). [grifos meus].

Os conteúdos matemáticos, além de serem considerados difíceis pelos alunos geram desmotivação em aprender. Todavia, esperamos

que tal fato possa ser revertido com auxílio do jogo, o qual **pode trazer satisfação** e significado na aprendizagem da matemática. (RIBEIRO; GONZAGA, 2013, p.3). [grifos meus].

Não se pode deixar de comentar a **satisfação** dos alunos ao término de cada passo: eles se auto estimulavam ao perceber que estavam conseguindo dobrar facilmente, pois ao iniciarem tinham um pensamento de que não chegariam ao final das construções. (KRAKECKER et al., 2013, p.7). [grifos meus].

Foi gratificante e prazeroso poder ver nos alunos a **satisfação em aprender a matemática** de uma forma diferente. (CARMO; REZENDE; MARCO, 2013, p.7). [grifos meus].

Entretanto, alguns trabalhos apontam que a satisfação propiciada pelo lúdico é momentânea, ou seja, o aluno logo se cansa de brincar e continua em busca de satisfazer outros desejos, por outros meios, ou até por outras atividades lúdicas. A criança, sempre a procura de novidades, na busca por concretizar outras vontades, nunca está satisfeita. O jogo ou a brincadeira são vistos pelos alunos, por vezes, como monótonos e repetitivos, pois se “cansam rápido” por estarem realizando por determinado tempo a mesma atividade. Desta maneira, é preciso precaução por parte do professor, segundo os autores, para que o lúdico não perca sua característica de atividade que produza satisfação. Neste sentido é que sinalizo estes excertos:

A proposta do Euclidean é ser um jogo que possa: 1) envolver o aluno, fazendo com que se sinta atraído e interessado em jogar; Também **procura motivar o aluno a prosseguir, sem que o jogo se torne chato e repetitivo**. (FLORET, 2013, p.8). [grifos meus]

Outra dificuldade enfrentada em aulas com jogos digitais é relatada por P3, que afirma: *“Durante a aplicação desse jogo pude verificar que os alunos se entusiasmam muito no início, mas logo se cansam do jogo e já querem mudar para outro”*

(CARDOSO; OLIVEIRA; KATO, 2013, p. 10).  
[grifos meus]

[...] o jogo deve ser jogado por no máximo 8 integrantes (quatro contra quatro) para possibilitar que todos participem das resoluções das questões e que estas não deve conter muitos valores pois também causa desinteresse e também **torna o jogo monótono**. (MACHADO; SILVA; CIABOTTI, 2013, p.13). [grifos meus]

Em ambos os casos chega um momento em que os alunos começam a divergir nas regras e **dizem estar cansados**, deste modo acabam por abandonar o jogo antes mesmo do final da partida. (MAFFEI; JACOBSEN; MARTINS, 2013, p.11).  
[grifos meus]

Nesta metodologia, muitos devem ser os cuidados para que o jogo não venha perder sua ludicidade, tão pouco seu caráter de lazer, pois quando isso acontece, ele perde sua essência e **torna-se uma didática cansativa**, que não desperta o interesse dos alunos nem auxilia em seus processos de ensino e aprendizagem. (PEREIRA; LÔBO; SANTOS, 2013, p.2). [grifos meus]

Esse aspecto se aproxima, a meu ver, da satisfação na sociedade de consumidores conforme aponta Bauman (2008), isto é, que deve ser somente uma experiência momentânea e não deve durar muito tempo. Como mencionam os autores dos excertos, as atividades lúdicas garantem a satisfação da criança, entretanto esta satisfação não é, por vezes, duradoura. O professor busca sempre aprimorar suas metodologias a fim de satisfazer seus alunos e provocar-lhes novos desejos, e o aluno espera por novos meios de aprender de maneira prazerosa. De modo semelhante, o sujeito consumidor faz uso imediato e substitui rapidamente os objetos que são produzidos com a pretensão de satisfazê-lo. Nas palavras de Bauman, a sociedade consumista

tem como base de suas alegações a promessa de satisfazer desejos humanos em um grau que nenhuma sociedade do passado pôde alcançar, ou mesmo sonhar, mas a promessa de satisfação só

permanece sedutora enquanto o desejo continua insatisfeito; mais importante ainda, quando o cliente não está “*plenamente satisfeito*” – ou seja, enquanto não se acredita que os desejos que motivaram e colocaram em movimento a busca da satisfação e estimularam experimentos consumistas tenham sido verdadeira e totalmente realizados. (BAUMAN, 2008, p. 41).

Deste modo, nossas necessidades não podem ter fim, procuramos sempre novas mercadorias, impulsionados e atraídos incessantemente por satisfação. Se não tivermos mais nada a desejar, se nos conformarmos com o que temos, não procuramos algo novo que nos satisfaça. Como aponta o autor, tal situação só pode receber um nome: “tédio”. Estar em movimento é o que importa: obter, expor, descartar... é o que move essa sociedade, “não é a satisfação das necessidades que atormenta a pessoa, mas os tormentos dos desejos ainda não percebidos nem suspeitados que fazem a promessa ser tão tentadora.” (BAUMAN, 1999, p.90).

Somos impulsionados a adquirir e juntar, mas mais ainda de descartar e substituir. Desta forma, o consumo tem pouco a ver com o desejo de aquisição e posse, mas de novas formas de consumo que seria o desejo de adquirir de tudo para em seguida descartar. A característica principal do consumismo

não é acumular bens (quem o faz deve também estar preparado para suportar malas pesadas e casas atulhadas), mas usá-los e descartá-los em seguida a fim de abrir espaço para outros bens e usos. A vida consumista favorece a leveza e a velocidade. E também a novidade e a variedade que elas promovem e facilitam. É a rotatividade, não o volume de compras, que mede o sucesso na vida do homo consumens. (BAUMAN, 2004, p. 32).

Essa insaciabilidade de vontades e desejos se torna garantida na sociedade de consumidores, e estar satisfeito não faz parte desta cultura, ou seja, sempre estamos em busca de adquirir novos produtos. A felicidade proporcionada pelo prazer de ter o que se deseja não se relaciona tanto à satisfação de necessidades, “mas a um volume e uma intensidade de desejos sempre crescentes, o que por sua vez implica o

uso imediato e a rápida substituição dos objetos destinados a satisfazê-la” (BAUMAN, 2008, p. 44). Portanto, o *Homo Consumens* está sempre em busca de satisfazer desejos, embora nunca os satisfaça.

Dos estudos até aqui realizados, entendo que as práticas, as instituições, as formas de governmentação e as relações de poder constituem o sujeito, especificamente o sujeito infantil. Este é produzido como *Homo Ludens*, conforme denominou Huizinga (1993), e como *Homo Consumens*, como chamou Bauman (2004), e... enfim, o sujeito assume na contemporaneidade múltiplas identidades. Por isso utilizo o “e”, pois “há força nesta conjunção para sacudir e desenraizar o verbo ser” (DELUZE; GUATTARI, 1995, apud. GALLO et. al. 2013, p. 8). Além disso,

o “e” nos permite transitar no meio, enfatizar as possíveis e imagináveis conexões e ressaltar o movimento. Busca-se [...] não a defesa de um fundamento-enraizante, mas um movimentar-se entre ideias, levar a pensamentos, produzir encontros, sínteses disjuntivas. (GALLO et al. 2013, p. 8).

Com este trabalho busquei transitar entre as características tanto do *Homo Ludens* quanto do *Homo Consumens*, além de produzir um encontro entre eles, e entender como as práticas lúdicas podem contribuir para a constituição desses sujeitos, especificamente por meio das enunciações analisadas. Esta análise teve como objetivo mapear as principais justificativas para as atividades lúdicas nas aulas de matemática objetivando tais aproximações. As justificativas evidenciaram a importância de constituir desejo no aluno, proporcionando-lhes prazer e garantindo, dessa forma, a satisfação em aprender.

Neste sentido, retomei aqui alguns aspectos apontados por Bauman, abordados na discussão acerca da infância em suas interfaces com a sociedade de consumo, que possibilitam problematizar as *seduções do lúdico*. O enunciado que diz: “é necessário constituir desejos, para que o sujeito viva com prazer e satisfaça esses desejos”, está associado ao que afirma a importância do uso de atividades lúdicas nas aulas de matemática. O que os excertos nos mostram é que tanto nas pesquisas quanto nas práticas pedagógicas, os objetivos ao se propor uma aula divertida está associado à motivação do aluno, a promoção de um aprendizado prazeroso que permita ao aluno satisfazer, mesmo que

momentaneamente, seus desejos, pois ele precisa sempre ter desejo em aprender.

Deste modo, as atividades lúdicas propostas produzem efeitos na constituição de um aluno que precisa desejar constantemente, sempre em busca de prazer e satisfação. Avalio que tais características conectam-se com as exigências de nossa sociedade, ou seja, a necessidade de sermos sujeitos consumidores, visto que o consumismo é resultante das vontades, desejos e anseios dos sujeitos, e é o desejo, o prazer e a satisfação que movem a sociedade de consumo na qual nos inserimos. Percebo que existem alguns fios, mesmo que bastante tênues, que ligam as atividades lúdicas realizadas nas aulas de matemática a uma das características identitárias contemporâneas que é a do sujeito infantil consumidor. Portanto, penso que essas práticas também contribuem na constituição desse sujeito.



Mesmo correndo o risco de ser decapitada, Alice enfrentou a Rainha e questionou seus modos de governar, suas verdades, que lhe pareceram perigosas... ““Cale a boca!”, disse a Rainha, virando um pimentão. “Não calo!”, disse Alice. “Cortem-lhe a cabeça! Berrou a Rainha. Ninguém se mexeu. “Quem se importa com vocês? Não passam de um baralho!”, disse Alice” (CARROL, 2013, p. 100).

Questionar a verdade que diz da importância do lúdico no ensino de matemática talvez pareça uma afronta, uma crítica a tais práticas. No entanto, concordo com Foucault quando diz que “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (Foucault, 1995a, p. 256). O que busquei foi olhar para essa verdade entendendo-a como sendo perigosa. Fiz isto mesmo correndo o risco de ouvir: “Cortem-lhe a cabeça!”.



Figura 8: O sonho de Alice



Fonte: ALICE IN WONDERLAND, 1951.

“Acorde, Alice querida!” disse sua irmã. “Mas que sono comprido você dormiu.” E contou à irmã, tanto quanto podia se lembrar delas, todas aquelas estranhas aventuras que tivera. Que sonho maravilhoso tinha sido aquele. Sua irmã continuou sentada, a cabeça pousada na mão, contemplando o pôr do sol e pensando na pequena Alice e em todas aquelas suas aventuras maravilhosas, até que ela começou de certo modo a sonhar [...] e quase acreditou estar no País das Maravilhas, embora soubesse que bastaria abrir os olhos e tudo se transformaria em insípida realidade... (CARROL, 2013, p.102).

### **... O FIM DO CAMINHO E O DESPERTAR DE UM SONHO**

Ao acordar de um sono profundo, Alice se deu conta de que tudo o que vivera desde a queda na toca do coelho foi um sonho. Mas, da mesma forma que instigou sua irmã a viver também uma aventura, penso esta pesquisa como uma flecha possível para outros pesquisadores e professores, no sentido de que possam produzir outras “verdades”, ou questionar as suas próprias verdades. Como afirma Corazza (2002a), a investigação nasce da insatisfação com o já sabido, e tal descontentamento pode constituir outra flecha que o descontente lança em outra direção.

Escolhi este tema de pesquisa, ou fui escolhida<sup>32</sup>, pela insatisfação com as questões que se levantavam acerca do lúdico na Educação Matemática, pois concordo com Larrosa (1994) quando afirma que “talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo” (p. 83). Com a intenção de olhar de outro modo para as verdades que me pareciam tão evidentes sobre as práticas lúdicas na Educação Matemática, sugeri pensar em como essas atividades contribuem na constituição do sujeito infantil contemporâneo.

Foi preciso inicialmente mostrar as ferramentas utilizadas para trabalhar com esse objeto, o caminho que institui a pesquisa em seus aspectos metodológicos. Para tanto, apresentei alguns estudos de Foucault que objetivaram entender a análise do discurso em sua perspectiva e descrevi o material utilizado para a análise. Em seguida, na tentativa de ensaiar uma possível resposta ao problema de pesquisa escrevi o capítulo *A contemporaneidade e infância produzida*, em que indiquei algumas dimensões da infância contemporânea, das quais destaco o consumismo. Esses estudos iniciais foram necessários para problematizar as concepções de infância e evidenciar seu caráter “produzido”.

No capítulo seguinte, discuti o lúdico em suas interfaces com a Educação para posteriormente pensar a Educação Matemática. Apresentei uma digressão que sinaliza algumas concepções sobre o significado atribuído ao lúdico ao longo da história. Nessas percepções observei que os excertos acompanhavam as ideias de que o lúdico faz parte de uma essência, de uma natureza da infância, indicando que as concepções sobre o lúdico estão atreladas às ideias que se tem da infância.

Dentre a pluralidade de significados realcei o lúdico como um artefato que captura o aluno, pois possui a capacidade de prender sua atenção e motivá-lo. Segundo os autores, seria difícil fazer uma criança sentir necessidade de estudar, porém muito fácil fazê-la sentir necessidade de brincar. Também evidenciei que a ludicidade nas aulas de matemática contemplam uma série de atividades: brincadeiras, jogos,

---

<sup>32</sup> Como sugere Corazza (2002a), a “escolha” por uma pesquisa “diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso não escolhemos [...] mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentido; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou” (p.121).

materiais concretos, música, videogame, entre outras. Por último, pontuei que a pedagogização do lúdico encontra potência na Educação Matemática porque tem a intencionalidade de desmistificar essa disciplina, considerada, muitas vezes, como sendo difícil, maçante e temida por muitos. E constatei que este tema não é problematizado nesse campo, somente nas pesquisas em Educação.

No quarto capítulo, a partir das teorizações de Foucault, assinala-se que a infância não é isenta de poder, e que não é suficiente afirmar esse poder, mas mostrar como ele se exerce. Uma das maneiras é a partir das táticas de governmentação, que além de controlar, disciplinar, normalizar os sujeitos, acabam por subjetivá-los. O governmentação por meio do controle dos interesses da população é uma das estratégias que evidencio nesse capítulo. Nesta perspectiva, procurei discutir a escola como uma máquina que produz sujeitos e que está apostando na criação de práticas motivadoras e estimuladoras vinculadas ao interesse da criança.

Constatei esses aspectos por meio do material empírico analisado até então, os anais do XI ENEM. Do mesmo modo como Bujes (2002a) fez ao analisar documentos para a Educação Infantil, utilizei-me

de várias passagens, de vários fragmentos discursivos exemplares não tanto no sentido de reforçar meus argumentos – nem muito menos no sentido de exemplificar – mas, sim, no sentido de mostrar uma abundância de uma recorrência que expressa o quanto estas noções “de fundo” são tomadas tranquilamente, e como princípios fundantes – pelos discursos que estou descrevendo e analisando. (p. 138).

Procurei mostrar as enunciações que aparecem com mais recorrência, pois instauram verdades tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas práticas pedagógicas para ensinar e aprender matemática na escola. Penso que o sujeito infantil é um produto de discursos e práticas, nas palavras de Bujes (2002a), ele é “resultado de uma articulação entre os discursos que os nomeiam – discursos que se pretendem científicos – e práticas institucionalizadas que os capturam” (p. 41). Do mesmo modo, as práticas lúdicas são produtos de verdades naturalizadas acerca da infância, da matemática escolar, da formação de professores, etc.

Esses regimes de verdade, como nomeou Foucault, tornam possível o que pode ser dito e o que pode ser feito, e o que é dito e feito contribui na produção da criança que se deseja. Neste sentido, meu

interesse foi apontar possíveis efeitos destas práticas na constituição do sujeito infantil contemporâneo, pois entendo que o sujeito é sempre um efeito...

O sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito da gramática. O sujeito é o efeito de uma ilusão. O sujeito é o efeito de uma interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um endereçamento. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é o efeito da história. [...] O sujeito é um efeito. (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 11).

Na perspectiva foucaultiana, esta ideia de *feito* aparece de maneira distinta de nossos modos habituais de concebê-lo. A concepção de efeitos não se dá pela relação imediata e direta entre uma causa e seu efeito (BUJES, 2002a). Segundo o pensamento de Deleuze,

um efeito não é, de modo algum, uma aparência ou uma ilusão. É um produto que se difunde e se expande sobre uma superfície. Ele está estreitamente co-presente à – e é co-extensivo com – sua própria causa. Ele determina esta causa como uma causa imanente, inseparável de seus efeitos. (DELEUZE apud BUJES, 2002a, p.28).

Propus-me a pensar nos efeitos das práticas dos professores nas aulas de matemática, apontando possíveis interlocuções entre essas práticas e a produção do sujeito infantil. Também procurei evidenciar como o enunciado que afirma a importância do lúdico se apoia em outros que acabam por potencializá-lo e que naturalizam verdades sobre a infância. Os discursos provenientes da psicologia, por exemplo, se entrelaçam e funcionam como vetores de potência que sustentam esse enunciado. Além disto, a legitimidade do lúdico nos PCNs garante seu empoderamento. Meu entendimento a partir dessa análise é de que importa

[...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa,

de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciações exclui. (FOUCAULT, 2008, p.31).

Entretanto, é principalmente a partir das três justificativas que os professores conferem para o uso de atividades lúdicas, que sugeri interlocuções entre essas práticas e a constituição do sujeito infantil contemporâneo. Encontrei nos trabalhos do XI ENEM diversos excertos, entendendo-os como enunciações, que evidenciam: o aluno deve ter desejo de aprender matemática; precisa aprender com prazer; e satisfazer suas vontades. Ao trabalhar sobre os excertos, procurei dispô-los de modo a mostrar como o lúdico está presente nas práticas dos professores para refletir como funcionam na construção de um tipo de sujeito.

A questão do desejo, do prazer e da satisfação foi objeto do pensamento filosófico em diferentes épocas. Especialmente na contemporaneidade, destaquei que esses aspectos são potencializados pelas discussões acerca da sociedade de consumidores. Apontei alguns autores que abordam o tema como Buckingham (2002, 2012), Schmidt (2012) e Dornelles (2005). Mas é especialmente a partir de Bauman (1999; 2001; 2004; 2007; 2008) que entrelaço os aspectos que ele entende como necessários ao consumidor, e as características propiciadas pelo uso de atividades lúdicas: desejo, prazer e satisfação. Respondo minha questão de pesquisa sugerindo que a produção do sujeito consumidor pode ser compreendida também como efeito das práticas lúdicas utilizadas nas aulas de matemática. Ou seja, existem alguns fios, mesmo que tênues, que produzem o sujeito infantil contemporâneo, especificamente no que diz respeito ao consumo, por meio das práticas lúdicas.

Finalizo esta investigação entendendo que outros aspectos poderiam ser analisados nos anais do XI ENEM, que também ajudariam a responder a questão de pesquisa. Por exemplo, muitos excertos apontam para a questão do lúdico como facilitador dos processos de criação, cooperação, participação; para a competitividade e controle de si; etc., evidenciando outras características exigidas para o sujeito infantil na contemporaneidade que não somente as da sociedade de consumo. Lanço assim, “uma flecha” possível para problematizar a constituição dos sujeitos por meio das práticas pedagógicas, para além da utilização das atividades lúdicas.

Por fim, concluo este trabalho com um pensamento de Larrosa com o qual me identifico ao voltar à superfície, voltar da toca do coelho ao término desta pesquisa...

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. [...] e algo nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro. (LARROSA, 2002, p. 156).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG. Humanitas, 2005.

ALBORNOZ, Suzana Guerra. Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 12, n. 1, p. 75-92, 2009.

ALICE IN WONDERLAND. Produção de Walt Disney Pictures. Direção de Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske. EUA: RKO Pictures, 1951. DVD (75 min.). Ntsc, son., color. Legendado. Port.

ALVES, Eva Maria Siqueira. *A ludicidade e o ensino de matemática: Uma prática possível*. São Paulo: Papirus, 2001.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva e discurso em Foucault e em Pêcheux: Notas de leitura para discussão. In: *V Seminário De Estudos Em Análise Do Discurso*. Porto Alegre, 2011.

BARROS, Lilian Debora de Oliveira. *Análise de um jogo como recurso didático para o ensino da geometria: Jogo dos polinômios*. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. A análise de discurso do/no ensino: por novas práticas de linguagem na escola. *Aberto*, 1994. p. 156-160.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

\_\_\_\_\_. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Globalização: as consequências humanas*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2004

\_\_\_\_\_. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. *Vida para consumo: a transformação de pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BEZERRA, Odenise Maria; MACEDO, Elaine Souza de; MENDES, Iran Abreu. *Matemática em atividades, jogos e desafios*. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BRASIL. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, Secad, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na Era das Mídias* (After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media, 2000). Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino, 2007. No prelo.

\_\_\_\_\_. Repensando a Criança-Consumidora: Novas Práticas, Novos Paradigmas. In: *Comunicação, Mídia e Consumo/ Escola Superior de Propaganda e Marketing*. Ano 9, v.9, n.25. São Paulo: ESPM, 2012. p. 43-72.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000. p. 205-228.

\_\_\_\_\_. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

\_\_\_\_\_. Descaminhos. In COSTA, Marisa V. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

\_\_\_\_\_. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, v. 1, 2005. p. 181-199.

CARROL, Lewis. *Alice: Aventuras no País das Maravilhas & Através do Espelho*. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2013.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault* — um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. *Introdução a Foucault*. Tradução Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CHAVES, Raquel Passos. *Ensinar e Jogar: possibilidades e dificuldades dos professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental*. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da Infância sem fim*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002b.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 1-29.

DUMOULIÉ, Camille. *O desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUARTE, Cláudia Glavam. *A “realidade” nas tramas discursivas da educação matemática escolar*. 2009. Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo.

FANTIN, Mônica. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*, v. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Forense-Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 277-293.

\_\_\_\_\_. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 253-278.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

\_\_\_\_\_. *História da loucura na idade clássica*. Perspectiva, 1997.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo, Martins Fontes, v. 200, 1999a.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 5. ed. Loyola: São Paulo, 1999b.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II. O uso dos prazeres*. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos Vol. III – Estética: Literatura e Pintura, Música, Cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos, volume IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. SILVEIRA, Rosa Hessel (Org). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre os estudos culturais*. Ed. ULBRA, p. 213-223, 2011.

GALLO, Silvio; NOVAES, Marcus; GURIENTI, Laisa Blancy de Oliveira. (Org.) *Conexões: Deleuze e política e resistência e...* De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília: CAPES, 2013.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. J. P. Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JARANDILHA, Daniela; SPLENDORE, Leila. *Matemática Já Não é Problema*. São Paulo: Cortez, 2001.

KAYSER, Marcos. *A mecânica do desejo no desencadeamento da ação no Leviatã de Thomas Hobbes*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). 120 f. 2006. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez, 1999.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; DUARTE, Claudia Glavam. De las investigaciones pedagógicas. *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, v. 17, n. 55, 2010. p. 81-93.

KOHAN, Walter Omar (org.). *Lugares da infância: filosofia*. DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. *Infância - Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo, Escuta, 1987.

LACANALLO, Luciana Figueiredo. *O jogo no ensino da matemática: Contribuições para o desenvolvimento do pensamento teórico*. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 183-198.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In: *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. COSTA, Marisa Vorraber (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIELL, Claudio Cristiano. *Jogo Roletrando dos inteiros: uma abordagem dos números inteiros na 6ª série do Ensino Fundamental*. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social.

LIMA, Patrícia de Moraes. O governo da infância e a arte do cuidado de si. In: SOUSA, Ana Maria B. de (et al.). *Cuidar da educação, cuidar da vida*. Florianópolis: CED/UFSC/NUVIC, 2011. p. 115-127.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Reflexões sobre o jogo, o brincar, as brincadeiras e os brinquedos na contemporaneidade. In: *Anais X Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, 2011.

LOPES, Anne Carine. *O jogo de Xadrez e o estudante: Uma relação que pode dar certo na resolução de problemas matemáticos*. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Católica de São Paulo.

LORENZO, Isabel de. Introdução. In: CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. 2ª edição, revista. São Paulo, 2000.

MAIA, Maria Vania Moreira. *Reflexões sobre a importância do jogo na Educação Matemática*. 2012. 79 f. dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Ceará.

MAGRI, Marcela Arantes. *Explorando Geometria elementar através de jogos e desafios*. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade Federal de São Carlos.

MANSON, Michael. *História dos Brinquedos e dos Jogos*. Brincar através dos tempos. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

MONZANI, Luiz Roberto. *Desejo e prazer na idade moderna*. 2. Ed. rev. – Curitiba: Champagnat: 2011.

MOTA, Maria Renata Alonso. Infantilização e desinfantilização: processos de governmentação da infância implicados na produção de um novo sujeito escolar de seis anos. In: *Anais X ANPED SUL*, Florianópolis, 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Lucia Helena Soares de. *Método Tradicional e método lúdico*: Uma comparação no ensino de conceitos de geometria no 5º ano do ensino Fundamental. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas.

PINHEIRO, Josaine de Moura. *Estudantes forjados nas arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA): “novos talentos” da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)*. Tese (Doutorado em Educação). 228f. 2014. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173-211.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. *Jogo, Arte e Educação: procedimentos de governamentalidade e práticas de liberdade*. In: XXI Encontro Estadual de História –ANPUH-SP - Campinas, setembro, 2012.

PROSPERO, Deise Cibele Rocha. *Jogos Cooperativos de tabuleiro como estratégia para a formação de recursos pessoais e de valores para a aprendizagem da matemática*. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, 2010. p. 729-750.

QUARTIERI, Marli Teresinha. *A Modelagem Matemática na escola básica: a mobilização do interesse do aluno e o privilegiamento da matemática escolar*. Tese (doutorado). 199f. 2009. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo.

RAMOS, DO Ó. Jorge. O governo do aluno na modernidade. *Foucault pensa a educação*, 2007.

RUBI, Geiseane Lacerda. *Ensinando conceitos de matemática a partir de jogos online na 7ª série do Ensino Fundamental: Desafios e oportunidades*. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SANTANNA, Alexandre. *O uso do lúdico na formação dos professores que ensinam matemática*. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul.

SANTOS, Cristiane Guerra dos. *O processo metodológico de inserção de jogos computacionais em sala de aula de matemática: Possibilidades do movimento de ação e reflexão da professora pesquisadora e dos alunos*. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARTORI, Alice Stephanie Tapia. *Diários de bordo na formação de professores de matemática: Uma investigação sobre abordagens metodológicas*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010.

SCHMIDT, Saraí. Discutindo a educação para o consumo e a cultura infantil contemporânea. *VII Congresso Português de Sociologia*. Universidade do Porto, junho de 2012.

SILVA, Fabiana Boff de Souza da. *A (prender) matemática é difícil: problematizando verdades do currículo escolar*. 118 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISINOS: São Leopoldo, 2008.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes e. Sobre a Análise do Discurso. *Revista de Psicologia da UNESP*, 4(1). P. 16 - 40. 2005.

SILVA, Mônica Soltau da. *Clube de Matemática: Jogos Educativos e Multidisciplinares - Vol. II*. São Paulo: Papyrus, 2008.

SOUZA, Júlio César de Mello. *Matemática divertida e curiosa*. 15. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2001.

TEIXEIRA, Rafael Montoito. *Uma visita ao universo matemático de Lewis Carroll e um (re)encontro com a sua lógica do nonsense*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2007.

VARELA, Julia; AVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 6, 1992.

VASCONCELOS, Francisco Ricardo Nogueira de. *O jogo como recurso pedagógico na formação de professores de matemática*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Governo ou governmentismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, 2005. p. 79-85.

\_\_\_\_\_. *Foucault & a Educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

VIEIRA, Lygianne Batista. *Implicações pedagógicas para o ensino e aprendizagem da álgebra*. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Em Educação Em Ciências E Matemática) - Universidade Federal de Goiás, 2011.

## **TRABALHOS QUE COMPÕEM O MATERIAL EMPÍRICO**

BERNARDI, Maiane. et al. Inserção De Jogos No Processo De Ensino-Aprendizagem De Geometria. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

BRITO, Carolina De Fátima. et al. Pibid - Experiência Da Aplicação De Jogos Para Auxílio E Colaboração No Ensino E Aprendizagem Da Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

CARDOSO, Valdinei Cezar; OLIVEIRA, Samuel Rocha De; KATO, Lilian Akemi. Percepção De Professores Sobre O Uso De Jogos Digitais Educativos Em Aulas De Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

CARVALHO Alzenira De Oliveira. et al. Os jogos na Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

CARMO, Vítor Martins do; RESENDE, Milena Abreu; MARCO, Fabiana Fiorezi. Jogo Caça ao Tesouro: revisando conteúdos matemáticos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

CHAVES, Veronica De Almeida; MARTINS, Marcos Aurélio Da Silva. Uma abordagem sobre jogos, oficinas e brincadeiras interativas em sala de aula. . In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

COCCO Patrícia Manfio. et al. O Uso De Recursos Manipuláveis: Visão Dos Professores De Matemática Do Ensino Fundamental. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

DALARMI, Tatiana Tortato. O Uso De Jogos Nas Aulas De Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

FERNANDES, Jussara Pereira. Aprendendo O Sistema Internacional De Unidades Através Do Jogo Definições E Tabelas Do Lilavati De Bhaskara. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

FERREIRA, Deiviane Dos Santos; MARQUES, Érik Sardela. Advinhações algébricas: Um novo olhar sobre o ensino da Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

FILHO, Pedro Lealdino; YONEZAWA, Wilson; KOSCIANSKI André. O Projeto De Videogames Para Ensino De Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

FLORET, Helder França. Euclidean: O Jogo Da Combinatória. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

GABBI, Angéli Cervi. et al. Características Esperadas Nos Materiais Virtuais Interativos Para O Ensino Da Matemática Na Educação Básica.

In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

GOUVEIA, Carolina Augusta Assumpção. O Laboratório Dos Jogos: Metodologia E Primeiros Resultados. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

JACONBSEN, Daniela Renata; MAFFEI, Letícia De Queiroz; SPEROTTO, Rosária Ilgenfritz. Jogos Eletrônicos: Um Artefato Tecnológico Para O Ensino E Para A Aprendizagem. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

KRAKECKER, Liana; CORTE, Ricardo Dalla; TITON, Flaviane Predebon. Entendendo a Matemática através das Dobraduras. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

LEITE, Leonardo Rodrigues; LACERDA, Maurício Silva. Ensinando Matemática Jogando: Ludicidade No Ensino. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

LOPES Adriane Trindade; PATRICIO Rafael Silva. O uso de jogos no ensino de fração. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

LUVISON, Cidinéia da Costa; SANTOS, Cleane Aparecida Dos. Estatística E Probabilidade: A Resolução De Problemas A Partir Do Jogo A Travessia Do Rio. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

MACÊDO Luciana Maria De Souza; LEITE Bárbara Paula Bezerra; VASCONCELOS Juscelândia Machado. A utilização de jogos matemáticos para crianças com TDAH. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

MACHADO, Amanda Aparecida. Rocha; SILVA, Joana Dos Santos; CIABOTTI, Valéria. Elaboração De Jogo De Fixação De Aprendizagem Em Estatística Para O Nono Ano Do Ensino Fundamental. In: *Anais XI*

*Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba, 2013.*

MAFFEI, Letícia De Queiroz; JACOBSEN, Daniela Renata; MARTINS Maria De Fátima Duarte. A Matemática Atrrelada Ao Jogo. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba, 2013.*

MAGALHÃES, Jamille Mineo Carvalho De; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Concepções De Professores Polivalentes Sobre A Matemática A Partir De Uma Formação Continuada Estruturada Com Jogos Matemáticos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba, 2013.*

MILITZ, Mari Lucia; SPLETT, Elisa Seer; MARTINS, João Carlos Gilli. Alfabetização Matemática E Tecnológica Através De Atividades Lúdicas. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba, 2013.*

MIRANDA, Amanda Drzewinski de; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O Jogo Como Estratégia Metodológica No Ensino Da Numeração Para Crianças Com Deficiência Intelectual. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba, 2013.*

MOURA Mariele Cunha De; MARTINS João Carlos Gilli. Resolução de problemas e jogos como metodologias em sala de aula. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba, 2013.*

MUMBACH, Morgani; WOLKMER, Leandro; PREUSSLER, Roberto. Tangram: Uma Alternativa Para Aprendizagem De Conceitos Geométricos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba, 2013.*

NASCIMENTO, Rosalina Maria De Lima Leite Do; RODRIGUES, Lorrana Thalita Silva. O Uso De Jogos Para O Ensino Da Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba, 2013.*

OLIVEIRA, Daniela Cristina De; SILVA, Douglas Aires Da. Clube De Matemática: Atividades Lúdicas Para O Ensino De Álgebra. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Naysa Crystine Nogueira; VALERIANO, Wérica Pricylla De Oliveira. A Atividade Orientadora De Ensino: O Lúdico E O Recurso Didático Como Mediadores No Processo De Ensino-Aprendizagem Em Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

PASUCH, Alexssandra; BARBOZA, Jennifer Valleriano; BASSANI, Luana Tais. A Utilização Do Lúdico No Processo De Ensino-Aprendizagem De Frações. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

PEREIRA Celia Sousa; CAMPOS Márcia Azevedo; MAGINA Sandra Maria Pinto. Estudantes Surdos E Os Jogos Digitais. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

PEREIRA, Patricia Santos; LÔBO, Wériton De Souza; SANTO, Silmary Silva Dos. Xadrez Uma Prática Lúdica E Suas Contribuições Para O Ensino Da Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

PORTO, Claudionor Dias; LOPES, Lailson Dos Reis Pereira. Resolvendo problemas matemáticos através dos jogos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

PORTO, Laís Pezzuto; FERVORINI, Mayara; MORETTI Vanessa Dias. Ludicidade e aprendizagem no Clube de Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

RIBEIRO, Carlos Eduardo; GOULART, Amari. O Ensino De Probabilidade Por Meio De Jogos Na Educação De Jovens E Adultos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

RIBEIRO, Romário Cândido; GONZAGA, Cintia Martins Da Silva. Matemática Sem Fio. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

RIBEIROR, Elizete Maria Possamai; TERESA, Micheli Pinheiro; CARDOSO, Marleide Coan. O uso do Tangram como uma ferramenta para a prática pedagógica. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

RODRIGUES, Silvânia Pereira. et al. Resolução De Problemas Com Jogos: Uma estratégia para facilitar a aprendizagem da Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

ROSA, Maria Regina Da. O Prazer De Aprender Matemática Através De Jogos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

SALAZAR, Gabriela De Araújo Achegaua; CEDRO, Wellington Lima. Ludo Monetário: uma proposta de atividade orientadora de ensino. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

SANTOS, Anayara Gomes Dos; SILVA, Marília Rocha De Oliveira; SANTOS, Vívica Dayana Gomes Dos. A Utilização Do Origami Como Material Didático Para O Ensino De Geometria Espacial No Ensino Fundamental. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

SILVA, Elvys Wagner Ferreira Da; LIMA, Fernanda Machado De. Olimpíada De Matemática: Uma Maneira Divertida E Dinâmica De Fazer Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

SILVA, Kamila Gelio Rossi; MORETTI, Vanessa Dias. Educação Matemática no Primeiro ano do ensino fundamental: onde está o brincar? In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

SILVA, Raquel Nogueira; SANTOS, Mariana Gigante Barandier Dos; RAMOS, Prof<sup>a</sup>. Msc. Leiliane Coutinho Da Silva. Construindo o jogo Perfil Matemático para o ensino de Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

SILVA, Adriana Porto; LOPES, Lailson Dos Reis Pereira. Utilizando O Lúdico Na Resolução De Problemas Matemáticos: Um Estudo Nas Séries Iniciais De Uma Escola Parceira Do Pibid. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

SOUZA, Adriane Eleutério. Torre De Hanói: O Jogo Como Recurso Metodológico Nas Aulas De Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

SOUZA, Rafaela De; LIMA, Laysa Adriely Ferreira De; CAMARGO, Joseli Almeida. Jogos No Ensino Da Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

STAL, Juliana Çar; CAMARGO, Joseli Almeida. Utilizando O Bingo Para Aprender E Ensinar Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

VASCONCELOS, Renan De Matos; CONTI, Keli Cristina. Alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental Aprendem Matemática elaborando jogos. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

VAZ, Halana Garcez Borowsky. O Clumat e o conhecimento matemático: O que pensam as professoras que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

VERGUTZ Bruna Cristina. et al.. Registros de representação semiótica e jogos: Possibilidades para o ensino de matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. XI ENEM. Curitiba, 2013.

VIANA, Flávia Roldan; SOUSA, Francisco Edisom Eugenio De. Vamos Brincar? As Contribuições Teóricas De Piaget, Vygotsky E Wallon Para O Uso De Jogos No Ensino De Matemática. In: *Anais XI*

*Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba, 2013.*

ZIECH, Ronei Osvaldo. et al. O Lúdico Como Recurso Didático-Pedagógico No Ensino-Aprendizagem Da Matemática. In: *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática. XI ENEM. Curitiba, 2013.*