



CAMPUS JAGUARÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O “USO DO MERCADINHO” PARA ENSINAR MATEMÁTICA: ALGUNS ENTENDIMENTOS DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS¹

Sandra Martins²

Resumo:

O presente artigo discute sobre o “uso do mercadinho” para ensinar matemática, a partir dos entendimentos de alguns professores que atuam nos anos iniciais de escolas municipais do interior do Rio Grande do Sul. Organizamos um questionário, que foi aplicado a professores dos anos iniciais em quatro escolas do Ensino Fundamental deste município. A partir das análises das falas, considerando os seguintes referenciais teóricos: PCN (1997), WALKERDINE (1995), LAVE (1996, 2002), KNIJNIK (2013) e outros, organizamos os seguintes grupos de análise: a) Os professores entendem o “uso do mercadinho” para trabalhar o sistema monetário; b) Os professores consideram o “uso do mercadinho” para trabalhar situações concretas e como uma brincadeira. Percebemos que os professores entendem o “uso do mercadinho” para trabalhar o sistema monetário, as operações, a resolução de problemas, os cálculos, também, estabelecem relação com o dia a dia do aluno, com as situações concretas e consideram o seu uso como uma brincadeira.

Palavras-Chave:Ensino de Matemática. Anos Iniciais. Entendimento dos Professores.

¹Este artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da UNIPAMPA/Jaguarão, RS, orientado pela Prof.^a Dr.^a Marta Cristina Cezar Pozzobon.

²Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa.

Resumen:

Este artículo discute acerca de la "utilización de la tienda" para enseñar matemáticas, desde el entendimiento de algunos profesores que trabajan en los primeros años de las escuelas primarias del interior de Río Grande do Sul. Organizamos un cuestionario que se aplicó a los maestros en los primeros años en cuatro escuelas de primaria de este municipio. A partir del análisis de los discursos, teniendo en cuenta los siguientes marcos teóricos: NCP (1997), Walkerdine (1995), WASH (1996, 2002), Knijnik (2013) y otros, organizamos los siguientes grupos de interés: a) Los profesores entienden la "utilizar la tienda" para trabajar el sistema monetario; b) Los profesores encuentran la "utilización de la tienda" para trabajar como una broma y situaciones concretas. Nos damos cuenta de que los maestros entienden el "uso de la tienda" para trabajar el sistema monetario, las operaciones, resolución de problemas, los cálculos también establecen relación con el día a día del estudiante, con la situación particular y considerar su uso como una broma.

Palabras- claves: Enseñanza de las Matemáticas. Primeros Años. Entendimiento de Maestros.

Introdução

A escolha para o estudo da temática o “uso do mercadinho” para ensinar matemática nos anos iniciais se deu em decorrência de uma atividade realizada com alunos do quarto e quinto anos de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul, na qual trabalhamos como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia. Entre as ações desenvolvidas durante o ano de 2013, destacamos o “mercadinho na sala de aula”, que tinha como finalidade o desenvolvimento de aprendizagens significativas, a partir do sistema monetário e de questões de responsabilidade com o uso do dinheiro. A atividade possibilitou que os participantes construíssem um mercado com as seguintes características funcionais: um caixa, tendo como função trabalhar cálculos, um repositor para o abastecimento que também teria como função o controle da mercadoria, ou seja, do estoque e um empacotador. Também foi disponibilizado um banco, em que os educandos poderiam fazer empréstimos, aprendendo noções de juros e porcentagens. A ideia foi oportunizar o envolvimento dos alunos com o manuseio de situações e de materiais que desenvolvessem as noções de cálculo, de empréstimo ao subtrair valores, de adição, enfim um trabalho voltado ao que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) ao apontarem que “[o] significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ele e seu cotidiano e as conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos” (BRASIL. 1997, p. 19).

Atualmente, tencionamos essas ideias, questionando se existem diferenças entre as práticas escolares e as práticas não escolares, pois segundo Walkerdine (1995) são práticas discursivas diversificadas, com suas regras, seus modos de produção dos sujeitos. Lave (1996, 2002), também, considera que existem diferenças entre as situações realizadas no mercado, em sala de aula e em casa, que “(...) A matemática surge como parte interessante do fluxo da actividade normal, essa mesma actividade é bastante diferente de contexto para contexto como é também a recolha e transformação das relações quantitativas [...]” (LAVE 2002, p.116).

Neste entendimento, não existe apenas uma única matemática, a matemática escolar, mas de acordo com Knijnik (2008), a matemática é entendida como uma prática social constituída de jogos de linguagem, o que nos permite considerar “(...) a matemática acadêmica, a matemática escolar, a matemática camponesa” (KNIJNIK, 2008, p. 269). Isso significa dizer que as situações matemáticas escolares não são “desdobramentos” da linguagem matemática

universal, o que existem são diferentes jogos de linguagem, com suas regras (WANDERER, 2007).

De acordo com essas discussões, considero que as práticas fora da escola não utilizam os algoritmos escolares, nem as “regras de transformação”, as “notações de posição fixa” ou os “cálculos”, pois “de fato a questão devia ser: existe algo que é transferido?”. (LAVE, 2002, p. 66). Ao trazer este questionamento, a autora chama a atenção para a existência das distintas práticas discursivas do supermercado e da sala de aula, apontando que no supermercado as crianças “(...) irão organizar relações quantitativas de maneira a ajustá-las a problemas e interesses característicos do ato de comprar [deste contexto]” (LAVE, 2002, p.68). Nesta mesma linha de pensamento, Vilela (2009) alerta que não existe uma matemática única, mas diferentes matemáticas, de acordo com as diferentes práticas sociais, “(...) as matemáticas se constituem em diferentes práticas sociais com base na compreensão de que as regras – e a matemática como um conjunto de regras – se constituem e se transformam em seus usos em diferentes contextos (...)”. (VILELA, 2009, p. 196).

Diante dessas discussões, encontramos autores, como Muniz, Batista e Silva (2008, p. 10), que ressaltam que a matemática está presente em nosso cotidiano, “[] quando vamos ao mercado, quando pagamos uma passagem de ônibus, quando contamos objetos, quando vamos à padaria comprar pão, quando separamos as roupas, quando jogamos futebol e tantas outras mais”. Os autores propõem que o professor pode utilizar como estratégias de ensino, para que ocorra a aprendizagem, a visita à feira, as brincadeiras de compra e venda, ou o trabalho com o mercadinho em sala de aula.

Alguns pesquisadores acreditam que as atividades que envolvem o cotidiano do aluno, que envolve a interação entre estes, que proporcionará que o educando venha a pensar, a se questionar matematicamente e assim fazer a aquisição do conhecimento matemático, pois acreditam que desse modo podem formular hipóteses, consideram que a partir da experiência com o meio em que lhe é familiar, da aproximação com as vivências, que o aluno produz as suas associações. Macarini (2007, p. 12) diz que

A escola que trabalha com o cotidiano da matemática assume a concepção de ensino e aprendizagem de matemática sociointeracionista, quer dizer: O conhecimento é construído pela interação do sujeito como meio social e a sua apropriação se efetiva por meio da articulação entre conceitos, cotidianos e científicos.

A partir dessas discussões, a prática com o “uso do mercadinho” está relacionada a situações que discutem a importância de se considerar a realidade, que conforme Duarte (2009) pode despertar o interesse da criança pela matemática, pois esta atividade ajudaria o

aluno a organizar o pensamento, já que existe uma forte relação da matemática com a vida cotidiana, possibilitando assim que o professor apresente os conteúdos matemáticos inseridos na realidade vivenciada pelos alunos. Essas ideias se aproximam do que propõe Rosa (2011) ao argumentar que ao buscar a vinculação de situações cotidianas com a matemática, toma-se

[...] a matemática como um ente único, essencial, que existe na natureza e em nossas vidas para ser descoberta. Buscam-se no cotidiano alguns exemplos desta matemática para, em um primeiro momento, atrair o interesse de quem a for estudar para voltar a ela e aprender sua formalidade (ROSA, 2011, p. 36).

Diante das diferentes discussões e da vivência realizada com o “uso do mercadinho”, ficamos em dúvida sobre as aprendizagens dos alunos, quais as diferenças que existem entre as situações matemáticas de sala de aula e daquelas que são desenvolvidas a partir da transposição de situações do dia a dia para a sala de aula. Isso tem nos levado a pensar sobre o ensino de matemática nos anos iniciais e, também, a produzir este Trabalho de Conclusão de Curso, que pretende responder a seguinte questão: Quais os entendimentos dos professores dos anos iniciais em relação ao “uso do mercadinho” para ensinar matemática?

O referente artigo está organizado com os procedimentos metodológicos, o referencial teórico, as análises do material de pesquisa, algumas considerações e referências.

1. Procedimentos metodológicos

Na perspectiva de responder como alguns professores entendem o “uso do mercadinho” para ensinar matemática, no final do segundo semestre de 2014, foi distribuído um questionário para professores do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental de quatro escolas da rede municipal, em um município do interior do Rio Grande do Sul, em quatro bairros (sendo que contamos com sete escolas municipais na zona urbana). A escolha por quatro escolas apenas, foi pela dificuldade de acesso às outras no período que realizamos a distribuição do instrumento de pesquisa. Neste sentido, dos vinte e dois questionários distribuídos, somente doze foram respondidos e analisados neste artigo. Cabe aqui ressaltar que não houve identificação dos professores, no entanto optamos por identificá-los como professor 1, P1, professor 2, P2, professor 3, P3, e assim sucessivamente.

Os dados empíricos coletados através do questionário foram organizados em quadros, observando o que mais se repetia, para que organizássemos os grupos de recorrências.

Delineamos os seguintes grupos: a) Os professores entendem o “uso do mercadinho” para trabalhar o sistema monetário; b) Os professores consideram o “uso do mercadinho” para trabalhar situações concretas e como brincadeira. Esses grupos foram analisados a partir dos seguintes referenciais: Lave (1996, 2002), Vilela (2009), Muniz, Batista e Silva (2008), Macarini (2007), Rosa (2011), Knijnik et.al. (2013), Walkerdine (1995), Oliveira (2009).

2. O ensino de matemática a partir de diferentes perspectivas

Nesta parte do artigo, consideramos algumas discussões sobre o ensino de matemática em diferentes perspectivas teóricas que podem colaborar com as análises que pretendemos empreender em relação ao entendimento dos professores sobre o “uso do mercadinho” para ensinar matemática. Algumas perspectivas teóricas nos levam a pensar que a matemática é um momento muito importante e especial na existência de uma pessoa, pois é considerada uma das ferramentas mais básicas e fundamentais para que o sujeito venha a ingressar e participar da sociedade de consumo a qual nos encontramos inseridos. Os PCNs (1997) mencionam que a matemática faz parte da vida das pessoas e os conhecimentos matemáticos apresentam aplicabilidade no cotidiano, isto é

Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Nos cálculos relativos a salários, pagamentos e consumo, na organização de atividades como agricultura e pesca, a Matemática se apresenta como um conhecimento de muita aplicabilidade (BRASIL, 1997, p. 24-25).

Essas ideias, também, são defendidas por Macarini (2007), ao dizer da importância do cotidiano para que as crianças realizem as aprendizagens matemáticas. Aponta que

A matemática é uma matéria escolar, mas também, uma parte importante nas vidas cotidianas das crianças. Sem a matemática elas ficarão desconfortáveis não apenas na escola, mas em grande parte de suas atividades cotidianas. A ausência de relação entre o conhecimento cotidiano é algo que precisa ser superado (MACARINI, 2007, p.18).

A partir dessas considerações, acredita-se que a aprendizagem ocorre de forma mais intensificada quando o educando tem a oportunidade de vivenciar na “prática” situações concretas que ocorrem nas suas vivências e para isso se torna necessário que o professor proponha situações que transponha da realidade, o que pretende ensinar em sala de aula. Nesta perspectiva, o mercadinho seria um importante instrumento, que possibilitaria a

aprendizagem, pois através dessas atividades, as crianças teriam que usar o dinheiro, reconhecer cédulas, resolver situações, realizar cálculos, enfim estabelecer registros envolvendo o sistema monetário.

Nesta mesma linha de pensamento, aponta-se a importância de trabalhar com situações que vivenciamos como, por exemplo, fazer compras no comércio em geral, visitar feiras do produtor, situações que levariam os alunos a realizarem cálculos de adição ao somar valores dos produtos, a subtraírem, para perceberem quanto de dinheiro ainda disponibilizam para compra de produtos. Porém, como diz Muniz, Batista e Silva (2008, p. 31);

A questão monetária impõe alguns problemas. Crianças com nível econômico e social mais elevado podem ser protegidas pela família e não ter experiência cultural com o manuseio de dinheiro, com situações de compra e venda; e crianças das camadas populares podem ter esta experiência. Veja que isto não é uma regra geral, estamos apenas chamando a atenção para o fato de que é importante que você saiba qual é a experiência que seus estudantes têm com as relações de compra e venda e manuseio de dinheiro. Num primeira avaliação, diríamos que isto está diretamente vinculado ao desenvolvimento da autonomia intelectual da criança: quanto mais experiências próprias, maior capacidade de tomar decisões por si mesma. São essas situações a-didáticas, da experiência cultural do estudante, do seu dia-a-dia, que levam os estudantes a pensar matematicamente. A escola deve trazer para si esse contexto sociocultural.

Destacamos que estes referenciais fazem parte da nossa formação e estão de acordo com as discussões propostas nos PCN (1997) ao enfatizarem sobre o aluno e os saberes matemáticos, destacando que “[o] significado da atividade matemática para o aluno também resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele percebe entre os diferentes temas matemáticos” (BRASIL, 1997, p. 29). Porém, pretendemos discutir, com base em outros autores o uso das situações ditas “cotidianas” para ensinar, a fim de mostrar como os professores de escolas municipais do interior do Rio Grande do Sul entendem o “uso do mercadinho” para ensinar matemática.

Diante disso, questionamos o uso das práticas cotidianas para ensinar matemática, pois acabam exaltando, como aponta Oliveira (2009, p. 36), situações que a criança vai “enfrentar em sua vida futura”, ou acabam simplificando estas situações e inventando artifícios que não são vivenciados pela criança em situações de compra. Essas ideias estão em conformidade com as discussões de Lave (1996) que faz uma crítica às teorias cognitivistas de abordagens individualistas, principalmente aquelas que descontextualizam os processos humanos de aprendizagem e os tratam como universais e a-históricos. Portanto, a teoria da aprendizagem situada de Jean Lave (1996, 2002), considera que não há transferência entre

práticas culturais, existe apenas comunidades de prática, que são “(...) um grupo de pessoas que compartilham compreensões sobre aquilo que fazem e sobre os significados dessas ações no âmbito da comunidade”(WENGER, 2001 apud MIGUEL, VILELA, 2008, p. 115).

3. A pesquisa com os professores de anos iniciais: Os entendimentos em relação ao “uso do mercadinho” para ensinar matemática

Nesta parte do texto, trazemos a pesquisa realizada com professores de quatro escolas municipais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no interior do Rio Grande do Sul. Para isso, descrevemos os sujeitos que participaram da pesquisa, principalmente em relação a sua formação. Como salientamos acima, foram distribuídos vinte dois questionários e apenasdoze respondidos, como mostramos no quadro baixo.

Quadro 1 – Formação e tempo de atuação nos anos iniciais

| Professor | Formação | Tempo de atuação nos anos iniciais |
|------------------|--|---|
| P1 | Não consta | Não consta, mas respondeu ao restante do questionário |
| P2 | Não consta | Não consta, mas respondeu ao restante do questionário |
| P3 | Letras Português e Espanhol, Pós em Pedagogia Gestora | 21 anos |
| P4 | Lic. Letras | 2anos |
| P5 | Lic. Pedagogia | 12 anos |
| P6 | Lic. em Pedagogia | 12 anos |
| P7 | Lic. em Pedagogia | 20 anos |
| P8 | Psicopedagoga Institucional | 01 ano |
| P9 | Lic. em Pedagogia | 09 meses |
| P10 | Magistério, Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional, Pós em Psicopedagogia | 32 anos |
| P11 | Lic. Em Pedagogia (cursando) | 2 anos |
| P12 | Não informou sua formação, mas respondeu ao restante do questionário | 34 anos |

Fonte: Questionário. 2014.

De acordo com o quadro acima, percebemos que apenas quatro professores têm formação em licenciatura em Pedagogiae um está cursando, sendo que este apresenta

formação de nível médio, o que possibilita atuar em um turno com os anos iniciais em outro turno com a Educação Infantil. Dois professores, do grupo acima, apresentam formação em Letras, sendo que um destes professores cursaram pós em Pedagogia Gestora. No que diz respeito ao tempo de atuação dos professores nos anos iniciais, podemos perceber um período de nove meses a trinta e quatro anos. Diante disso, daqueles que responderam sobre o tempo de atuação, percebemos que a maioria tem mais de um ano de experiência profissional com os anos iniciais, o que pode nos ajudar a mostrar sobre os entendimentos em relação ao “uso do mercadinho” para ensinar matemática.

A seguir, apresentamos a análise dos dados, que será considerada a partir de dois grupos de recorrência: a) Os professores entendem o “uso do mercadinho” para trabalhar o sistema monetário; b) “Os professores consideram o “uso do mercadinho” para trabalhar situações concretas como uma brincadeira.

3.1 Os professores compreendem o “uso do mercadinho” para trabalhar o sistema monetário

Neste grupo de análise, descrevemos que os professores acreditam que é importante trabalhar a atividade do mercadinho a princípio por recorrerem a situações vivenciadas pelos alunos no seu dia a dia, por fazer parte da sua realidade, proporcionando que ocorra uma maior aproximação entre a prática do dia a dia e os conteúdos abordados. De acordo com essas considerações, salientamos que diz P8 ao abordar que fez uso “várias vezes” do mercadinho em sala de aula, para trabalhar o sistema monetário, as ciências, as operações matemáticas.

Fiz **uso do mercadinho** várias vezes em minha sala de aula, quando **trabalhei o sistema monetário**, o **uso da calculadora**, quando quero **trabalhar a alimentação saudável**, a **consciência do que devemos realmente comprar**, as **operações matemáticas**, bem como soluções de problemas utilizando a **realidade dos meus alunos**, o uso correto do cartão de crédito etc.

Fonte: Questionário, P8, Outubro, 2014.

Percebe-se que P8 considera que a atividade do mercadinho possibilita trabalhar de forma interdisciplinar, passando por vários segmentos da aprendizagem, como também fazendo com que o aluno resolva questões matemáticas de maneira concreta e lúdica, tendo assim um significado para eles, envolvendo a realidade dos mesmos. Parece que ao trabalhar

com o mercadinho, P8 acredita que pode envolver situações além da matemática, como apontam os PCN (1997), ao destacar a aplicabilidade da matemática e como esta faz parte da vida das pessoas.

Com isso, mostramos que os professores consideram importante ensinar o sistema monetário, ao trazer o mercadinho para a sala de aula, como destaca P12 e P11, que mesmo trazendo o exemplo da feirinha, preocupa-se com as questões de consumo.

Durante muitos anos de trabalho realizei várias vezes essa atividade que desperta nos alunos **noções de valores, quantidade, operações, medidas**.

Fonte: Questionário, P 12, Outubro, 2014.

Diferente do **mercadinho trabalhei a feirinha**, em diversos momentos. O mesmo se deu tendo em vista a importância do **consumo** (...).

Fonte: Questionário, P11, Outubro, 2014.

P1, também, usa o mercadinho para ensinar o sistema monetário, mesmo que tenha a preocupação de contar a “origem do dinheiro”, de propor outros blocos de conteúdos, como o Tratamento da Informação (montagem de gráficos), Grandezas e Medidas (rótulos).

Montamos o **mercadinho onde os alunos faziam compras enquanto outro era o caixa**, realizei as atividades com um vídeo (**A origem do dinheiro**), em grupo estudamos as notas e construímos cartazes com seus nomes por extenso. Trabalhamos **os rótulos** que eles trouxeram de casa e **fizemos um gráfico** com as pesquisas feitas por eles com o preço das mercadorias nos mercados que eles foram.

Construímos um mercadinho na sala onde eles **compraram e venderam mercadorias, utilizaram calculadoras**. Deram um nome para o mercado, construímos um texto com os alimentos saudáveis e não saudáveis.

Fonte: Questionário, P1, Outubro, 2014.

Nos excertos acima, parece que as situações de compra e venda que envolvem o sistema monetário assumem o proposto nos PCN (1997), que apontam como um dos objetivos para os anos iniciais o trabalho com o cálculo a partir de situações-problemas e para isso sugerem as situações de compras em supermercados. Essas práticas são questionadas por alguns autores que consideram que as práticas da sala de aula são diferentes das práticas do mercado e de outras práticas, pois mesmo que sejam tratadas com o mesmo significado de “fazer um gasto”, por exemplo, envolvem outra atividade discursiva. De acordo com Oliveira (2009, p. 184), as práticas que envolvem o uso do dinheiro, do sistema monetário, que “levam [a] incitação às compras é um elemento muito presente [nos anos iniciais] que produz um

modo de lidar com o dinheiro (...)", que mesmo sendo bastante comum nesses anos, acabam exaltando tais práticas, desconsiderando as diferenças sociais e financeiras.

3.2 Os professores consideram o “uso do mercadinho” para trabalhar situações concretas e como uma brincadeira

Neste grupo de análise, identificamos falas que mostram que os professores consideram que o “uso do mercadinho” possibilita o trabalho com situações concretas e, ainda, consideram como uma brincadeira. Nos excertos abaixo, os professores P3 e P2 destacam que ao usarem o mercadinho para ensinar matemática, oportunizam que o aluno entenda o que estão ensinando, estabelecendo algumas relações entre valores, comparando preços.

Fazer o uso de um assunto real, pois o aluno **frequenta, faz as compras, sendo assim fica mais fácil entender a matéria antes de passar para o papel**. Eles adoram, pois utilizo **embalagens e dinheiro de brinquedo**.

Fonte: Questionário, P3, Outubro, 2014.

Fizemos uma **pesquisa se no bairro existia algum mercado**, como eram, **produtos que eram vendidos, valores**, qual era o **mais barato ou se tinha o mesmo valor**, daí **começamos a montar o mercado**.

Fonte: Questionário, P2, Outubro, 2014.

A partir das falas acima, tanto P3 como P2 utilizam situações do dia a dia, aproveitando o conhecimento do aluno. Estes professores consideram que o uso do mercadinho proporciona trabalhar com material concreto para ensinar matemática, pois através desta atividade o professor pode adequar situações de aprendizagem com embalagens, dinheiro fictício, fazendo com que o estudante através deste material concreto venha a fazer o uso de um assunto real e assim criando uma situação de aprendizagem. De acordo com a simulação do uso do mercadinho, parece que a intenção é que o aluno envolva-se com a situação de ensino, para que assim aprenda matemática.

Na fala de P2 é possível perceber que considera a importância dos alunos manusearem nas situações com o “uso do mercadinho”, os dinheiros sem valor e as embalagens, com a intenção de construir e aprofundarem as aprendizagens, antes de inserir os conteúdos escritos. Já P3 sugere que o aluno frequente o mercado e faça compras, no

sentido de produzir significados para as situações matemáticas que serão trabalhadas em sala de aula. Na fala abaixo P2 reforça a importância de vivenciar situações de comércio, com o “uso do mercadinho”, sendo que os alunos trazem estes conhecimentos da sua vivência.

Os alunos já trazem consigo uma **bagagem de conhecimentos, no que diz respeito ao comércio, eles vivenciam na prática**, então, devemos **aprofundar este conhecimento** já adquirido, instigando e agregando novos temas a eles.

Fonte: Questionário, P2, Outubro, 2014

Diante destas falas, consideramos as discussões de Lave (2002) em relação à diferença entre as práticas que acontecem no supermercado e aquelas que acontecem na sala de aula, que não se pode fazer em sala de aula momentos de compra com os mesmos objetivos daqueles que acontecem fora do contexto escolar, pois para a autora não podemos fazer a transferência de conhecimento de uma situação para a outra. Nas situações, por exemplo, de compras no supermercado as pessoas sabem o que procuram, dificilmente erram os cálculos, mesmo que estabeleçam aproximações aos valores que pretendem gastar ou levar dos produtos em suas compras.

Em outro conjunto de excertos, percebe-se que os professores entendem o “uso do mercadinho” como uma brincadeira, para trabalhar as operações matemáticas, os conceitos, para desenvolver o raciocínio.

Pretendia trabalhar **conceitos matemáticos, cálculo e resolução de problemas através da brincadeira**.

Fonte: Questionário, P8, Outubro, 2014

Através das atividades desenvolvidas no mercado eles trabalham adição, subtração, resolução de problemas, **desenvolvem o raciocínio** e por se **tratar de uma brincadeira tem o desempenho muito além do que seriam capazes em uma situação abstrata**. Eles fazem as **operações matemáticas brincando**. (...).

Fonte: Questionário, P6, Outubro, 2014

Ao fazerem a simulação de compras no mercadinho, para que as crianças aprendam matemática a partir de brincadeiras, a preocupação dos professores está no desenvolvimento de uma situação concreta, para que os alunos sejam capazes de se desempenharem bem “em uma situação abstrata”. Esse entendimento, conforme Walkerdine (2007, p. 8) deriva dos “(...) princípios para explicar o desempenho na Matemática da escola primária [que] derivam de teorias de desenvolvimento cognitivo: o desempenho bem sucedido em Matemática consiste na aquisição de conceitos, estágios particulares de pensamento lógico”.

4. Considerações

A partir da pesquisa realizada, percebemos que o “uso do mercadinho” para ensinar matemática, no entendimento de alguns professores, é importante para trabalhar o sistema monetário, as operações, a resolução de problemas, os cálculos. Alguns professores acreditam que o “uso do mercadinho” proporciona que se estabeleçam relações com o dia a dia do aluno, a partir de situações concretas, em que se trabalha levando em conta a bagagem de conhecimento dos alunos. Também, alguns consideram que o “uso do mercadinho” pode ser usado em sala de aula, pois é uma brincadeira para os alunos e isso permitiria que trabalhassem com as operações, com atividades que envolvem o raciocínio como uma brincadeira.

Então, diante disso, pensamos como ensinar matemática, considerando os diferentes contextos, mas sem realizarmos a transferência de uma situação de um contexto a outro, como do mercado para a sala de aula. Talvez, ainda, vale o que disse Carraher, Carraher e Schielman (1998, p. 99)

Quando a experiência diária é combinada com a experiência escolar é que os melhores resultados são obtidos. Isto não significa que os algoritmos, fórmulas e modelos simbólicos devam ser banidos da escola, mas que a educação matemática deve promover oportunidades para que esses modelos sejam relacionados a experiências funcionais que lhes proporcione significado.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>> Acesso em: 30/09/2013

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, Davis; SCHIELMAN, Analúcia **Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática**. In T. Carraher; D. Carraher; A. Schliemann. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

DUARTE, Claudia Glavam. **A “realidade” nas tramas discursivas da Educação Matemática Escolar**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. **“A vida deles é uma matemática”**: regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6041>> Acesso em: 12/12/2014.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio. José. **Etnomatemática – currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul. Editora Edunisc, 2010.

KNIJNIK, Gelsa; DUARTE, Claudia Glavam; WANDERER, Fernanda. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LAVE Jean. Universidade da Califórnia Berkeley. **A Selvageria da Mente Domesticada**. Revista critica de ciências sociais n° 46, outubro 1996.

MACARINI, Adriana Rodrigues Luz. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: as estratégias de ensino como potencializador da aprendizagem**. Itajaí SC 2007.

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva; MOURA, Ana Regina Lanner. **Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n2, p.06-31, jul./dez.2012.

MUNIZ, Cristiano Alberto; BATISTA, Carmyra Oliveira; SILVA, Erondina Barbosa da. **Módulo IV: Matemática e Cultura: Decimais, Medidas e Sistema Monetário** Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

OLIVEIRA, Helena Dória Lucas. **Entre mesadas, cofres e praticas matemáticas escolares: A constituição de Pedagogias Financeiras para a infância**. Porto Alegre – RS, 2009.

ROSA, Ingrid Erthal Watte da .**Educação Matemática e o pensamento Wittgenstein: uma análise do Sítio só Matemática**. Porto Alegre, 2011. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37158/000819951.pdf?sequence=1>>>. Acesso em 12/12/2014.

VILELA, Denise Silva–**Práticas matemáticas: contribuições sócio-filosóficas para a Educação Matemática**– Cempem – FE – Unicamp – v. 17, n. 31 jan/jun, 2009.

WALKERDINE, Valerie. Diferença, **Etnomatemática, currículo e formação de professores. Cognição e educação matemática**. In: KNIJNIK, Gelsa, WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Orgs). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

WALKERDINE, Valerie. **O raciocínio em tempos pós-modernos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226. 1995.

ANEXO:

Acadêmica: Sandra Martins

Curso: Pedagogia

Orientação: Marta Cristina Cezar Pozzobon

Caro (a) Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa que enfoca o “uso do mercadinho para ensinar matemática” e gostaria de contar com a sua colaboração para responder este questionário. A sua colaboração será muito importante para o êxito do Trabalho de Conclusão de Curso que estou realizando. Saliento que as informações não serão identificadas, preservando a sua identidade. Agradeço a sua colaboração.

1. Dados de identificação:
 - a) Nome:
 - b) Idade:
 - c) Tempo de atuação nos anos iniciais:
 - d) Ano de formação: Curso:

2. Durante a sua atuação docente fez uso do mercadinho em sala de aula? Em que momentos?

3. Qual a sua intencionalidade ao fazer uso do mercadinho? O que pretendia ensinar ao trabalhar com o mercadinho em sala de aula?

4. Como realizou as ações em sala de aula com o mercadinho? Descreva os seus encaminhamentos ou ações com o uso do mercadinho.

5. Por que você acredita que é importante trabalhar com o mercadinho em sala de aula?

6. Será que o uso do mercadinho em sala de aula pode levar os alunos a produzirem aprendizagens matemáticas? Por quê?