EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca[1]

Resumo

Discutem-se, aqui, a partir de alguns episódios flagrados em salas de aula da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), algumas dimensões da complexidade que se esboçam na problematização da relação que docentes e estudantes estabelecem com o conhecimento que a escola veicula e divulga, relação essa que é decisiva para a apropriação das práticas letradas socialmente valorizadas. Tal apropriação é tensionada por uma grande variedade de forças, em múltiplas direções, o que contribui para configurar a complexidade de que queremos falar, procurando reconhecer para além dos desafios, as oportunidades educativas que oferecem aos sujeitos educandos e educadores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Complexidade. Interação de sala de aula. Apropriação de práticas.

Agradecendo desde já a oportunidade de dialogar com tantos educadores e tantas educadoras, como tal, sempre em formação, esclareço que falo aqui como coordenadora de um Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos de uma Universidade Pública, que, como atividade de extensão universitária, tem como objetivo e responsabilidade não apenas prestar um serviço à comunidade, mas contribuir para a formação de profissionais – no caso, licenciandos, que têm ali, sob supervisão, sua primeira experiência docente – e também produzir conhecimento que dialogue com as demandas do campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA).

É no cumprimento dessa responsabilidade que, nesse Programa, temos procurado focalizar, nas pesquisas que fazemos, e nas ações de formação que empreendemos, o campo da EJA

[1] Professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação. E-mail: mcfrfon@fae.ufmg.br.

como espaço de luta política e de oportunidade para vivenciar de forma reflexiva a complexidade da sala de aula.

Assim, ações de formação e projetos de pesquisa que desenvolvemos ou orientamos têm voltado seu foco para o reconhecimento, a compreensão e a potencialização dessa complexidade.

Na reflexão que aqui proponho, vou procurar discutir algumas dimensões dessa complexidade a partir da problematização da relação que docentes e estudantes estabelecem com o conhecimento que a escola veicula e divulga, relação essa que é decisiva para a apropriação das práticas letradas socialmente valorizadas, apropriação numa perspectiva emancipadora, e, por isso, tensionada por uma grande variedade de forças, em múltiplas direções, o que contribui para configurar a complexidade de que queremos falar.

Farei isso, apresentando uma coletânea de situações de sala-de-aula-da-EJA, flagradas na condução de investigações do Grupo de Estudos sobre Numeramento, que coordeno na Universidade Federal de Minas Gerais. Peço, pois licença, para fazer uma fala ao estilo mineiro, lançando mão de alguns "causos", quase todos envolvendo o ensino de matemática, área com a qual temos mais intimidade e que é tema deste evento, mas que aqui funcionará como uma metonímia do conhecimento escolar (escolento).

Na análise desses "causos", convido esta audiência a compartilhar comigo indagações sobre motivações e intencionalidades, sobre efeitos de sentido que se busca provocar e aqueles que se terá, porventura, provocado, dispondo-nos assim ao reconhecimento da complexidade dos mecanismos de promoção (e interdição) da apropriação de práticas sociais.

Essa complexidade, se empresta tensionamentos ao acontecimento da sala de aula, confere também vitalidade aos modos de conhecer. Para identificarmos tais tensionamentos e fazermos de sua denúncia uma oportunidade para seu enfrentamento produtivo, cumpre-nos reconhecer jogos de linguagem que se constituem nos diferentes modos de sistematizar, produzir, usar e divulgar conhecimentos matemáticos, na escola e fora dela – jogos que engendram relações de poder, mas para cuja apropriação pelas educandas e pelos educandos, educadores e educadoras se dispõem a contribuir.

Essa denúncia quer ser, pois, uma saudável e provocativa instalação da dúvida e do contraditório; um convite ao deslocamento, e talvez uma autorização à ambigüidade de nossas avaliações e de nossas disposições...

O primeiro “causo” que aqui apresento foi extraído da dissertação de Juliana Batista Faria (FARIA, 2007). A pesquisadora narra detalhadamente o processo de resolução, por alunas e alunos da EJA, de um problema supostamente “contextualizado”. Juliana também descreve esse episódio para discorrer sobre as relações entre conhecimentos escolares e aqueles produzidos em outras instâncias da vida social. Eu o trago aqui para conclamar educadores e educadoras de EJA a questionarem sua concepção de contexto, libertando-a da estreiteza da ideia de “temática” ou “utilidade” do conhecimento, para reconhecê-lo como espaço de exercício, validação e diferenciação de práticas sociais.

Abro nosso diálogo com essa questão da “relação dos conhecimentos escolares com as demandas do cotidiano”, entendendo que ela nos remete às discussões sobre as intenções de estudantes, docentes, propostas pedagógicas, redes de ensino, governos e sociedades, estabelecendo a correlação de forças que delineiam as interações de sala de aula, correlação essa que instaura, alimenta e reflete a complexidade das e nas práticas escolares.

No início da aula, ela distribuiu a atividade para os alunos e explicou que *“os exercícios são baseados na composição química de um remédio e na receita médica para esse medicamento, o que a gente fala que é a prescrição do médico”*. Leu todas as questões e pediu que eles tentassem resolver o primeiro problema (FIG. 9).

O medicamento Tropinal é vendido em caixas contendo 20 comprimidos. Com a prescrição de 2 comprimidos, 3 vezes ao dia, por 7 dias, quantas caixas serão necessárias?

FIGURA 9 - Primeiro problema da atividade “Análise de informações nas bulas de medicamentos”

A maioria dos alunos trabalhava em grupos (duplas, trios e quartetos) e Ana solicitou que Sônia e eu ajudássemos a esclarecer as dúvidas deles. Eu me aproximava dos grupos com o gravador ligado, à medida que minha presença era solicitada. Procurava discutir com os alunos sobre a resolução do problema a partir das idéias que eles propunham, pois eu não sabia qual(is) seria(m) a(s) resposta(s) que a professora avaliaria como “correta(s)” para o problema, ainda que suspeitasse (e partisse da suposição) de que “a” resposta seria “3 caixas”[2]29. Conforme veremos ao longo do evento, essa resposta será questionada pelos próprios alunos.
O primeiro grupo era formado pelas alunas Débora, Priscila e Rosa. Débora me chamou para “ver” se elas estavam “pensando certo”:
Débora: *É com 2 comprimidos, certo? Ó, o medicamento é vendido com... A caixa tem 20 comprimidos, com prescrição de 2 comprimidos; então 20 vezes...*
Pesq.: *Vezes quanto?*
Débora: *20 vezes 2 é igual a 40. 40 dividido por 3... 40 dividido por 3 não pode. 40 vezes 3, 120. Dá 120 comprimidos... 3,6,9, dá 9 comprimidos ao dia...*
Pesq.: *Ô Débora, por que você tá multiplicando 20 por 2?*
Débora: *20 por 2 é pra poder achar é... Quantos comprimidos que vai ter...*
Pesq.: *Dentro da caixa só tem 20.*

---

[2] 29 A nosso ver, a pergunta “quantas caixas serão necessárias?”, considerando-se a (única) condição explicitada pelo enunciado do problema (“o medicamento é vendido em caixas contendo 20 comprimidos”), equivaleria à pergunta: “Qual é o mínimo de caixas necessárias para garantir todo o tratamento prescrito?” Assim, a resposta esperada seria um número natural que expressasse uma quantidade mínima de caixas, suficiente para “garantir” 42 comprimidos.

Débora: *Só tem 20.*
Pesq.: *Não tô entendendo por que você tá multiplicando...*
Débora: *Peraí, medicamento é vendido em caixas que contêm 20 comprimidos, com prescrição de 2 comprimidos.*
Rosa: *Prescrição de 2 comprimidos é o quê? O quê que é prescrição?*
Pesq.: *Prescrição é o que o médico receita. Ele prescreve a receita com a quantidade de remédio que é pra tomar, isso é prescrever...*
Débora: *2 comprimidos, 3 vezes ao dia. 2,4,6 comprimidos! 3 vezes ao dia...*
Rosa: *Mas ele prescreveu 2 comprimidos...*
Pesq.: *Ele escreveu na receita: 2 comprimidos...*
Rosa: *Ao dia!*
Débora: *6! Então vai dar 6 comprimidos ao dia, 6 comprimidos.*
Pesq.: *3 vezes ao dia, por 7 dias.*
Rosa: *Aaaah, tá! Por 7 dias. Então, duas vezes 3...* [escreve no caderno: 2 x 3 = 6]
Débora: *6 comprimidos ao dia. Por 7. Então 6 vezes 7...* [faz o cálculo na calculadora]
Débora: *dá 42, será que é isso? O que eu descobri foi o seguinte: ó, são 20 comprimidos que vêm dentro da caixa. O médico prescreveu 2 comprimidos pra tomar ao dia, é tomar 3 vezes ao dia 2 comprimidos. Então, tá dando 6 comprimidos ao dia. Então 6 comprimidos, 6 vezes 7... Dá 42.*
Pesq.: *42 o quê?*
Débora: *42 é... É por 7 dias... Vai dar 42 comprimidos pra tomar durante 7 dias! Quantas caixas serão necessárias?* [leu a pergunta no enunciado do problema] *Agora tem que dividir essas caixas por 7, pra saber quantas caixas que vai ter?*
Pesq.: *Ó, cê viu que são 42 que ele vai tomar durante 7 dias... Isso ele vai precisar pra fazer o tratamento todo, não é?*
Débora: *É dá 42 comprimidos, é pra fazer o tratamento são 42... Isso, 42 ...*
Pesq.: *Então, de quantas caixas você vai precisar?*
Débora: *É aí que eu quero saber* [risos] *42, 42...*
Pesq.: *Quantos comprimidos têm em cada caixa?*
Débora: *Cada caixa tem 20... Duas caixas e mais dois comprimidos! Yeaaah!*
Pesq.: *Então provavelmente você vai ter que comprar...?*
Débora: *Duas caixas e... 3 caixas! Porque eles não vão vender separado...*
Pesq.: *Às vezes o médico dá uma amostra grátis pra completar, né...*
Débora: *Ou costuma eles vender caixa com 15, com 10, né...*
Pesq.: *Mas tem remédio que não tem essa possibilidade.*
Débora: *Não tem, é...*
Pesq.: *Antibiótico tem opção, às vezes vem 7, 10, 14...*
Débora: *Hanham. Então a idéia é essa, vamo colocar 3 caixas.*
Ao final da interlocução acima, as alunas Débora e Rosa haviam produzido um registro da resolução no caderno (FIG. 10).

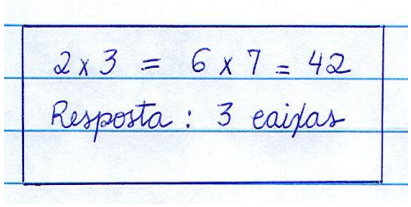

FIGURA 10 - Resolução do problema das caixas de remédio – registro de aluno (Débora e Rosa) –26/04/06

O 2º grupo era formado por Eliza, Leandro, Cibele e Clarissa. Eliza foi quem me chamou, pois as pessoas do grupo não conseguiam chegar a um consenso a respeito daresposta do problema. A discussão estava "quente" no momento em que me aproximei com o gravador.

Leandro: (...) *Se você toma 2 comprimidos, 3 vezes ao dia, isso quer dizer que são 6. Por 7 dias, 6 vezes 7... 42. Vai dar duas caixas e dois comprimidos...*

Clarissa: *Então! É isso que tá escrito aqui ó...* [Apontando para o algoritmo da divisão de 42 por 20 em seu caderno]
Leandro: *Então cê vai comprar 2 comprimidos.*
Clarissa: *E vai sobrar 2 porque não vai dar 3 caixa, vai dar 2 caixa e vai sobrar 2.*
Leandro: *Compra 2 comprimidos!*
Eliza: *NÃO, a pessoa compra 3 caixas e vão sobrar 18 comprimidos.*
Leandro: *Aaaah, eu prefiro com 2 comprimidos. Ela* [apontando para a mesa da professora] *impôs ali, pra mim, assim a hora que ela falou, que...* [
Enquanto Leandro fala, Eliza lê o enunciado do problema: "O medicamento Tropinal é VENDIDO EM CAIXAS contendo 20 comprimidos. Com a prescrição de 2comprimidos, 3 vezes ao dia, por 7 dias, quantas caixas serão necessárias?"]
Eliza: (...) *Ó, 'serão necessárias 3 caixas e sobrarão 18 comprimidos'.* [Eliza lê a resposta que estava escrita em seu caderno]
Clarissa: *Duas caixa??? Tem que ser necessário 3 caixas!* [olhando para o próprio caderno]
Pesq.: *Pensa na prática. Pra comprar...* [dirigindo-se ao Leandro]
Leandro: *Na prática eu vou comprar duas caixas e eles vão vender 2 comprimidos separados!*
Pesq.: *Eles vão vender?*
Leandro: *Vão, porque eu conheço. A professora me disse que vende e eu também já comprei! Ô professora!*
Leandro não havia feito registro no seu caderno. No caderno de Clarissa e Eliza, que estavam sentadas próximas uma da outra, havia um registro (FIG. 11) das "contas armadas" das multiplicações "2 x 3" e "6 x 7" e o algoritmo da divisão de "42 por 20". A resposta do problema estava escrita na forma de uma frase.

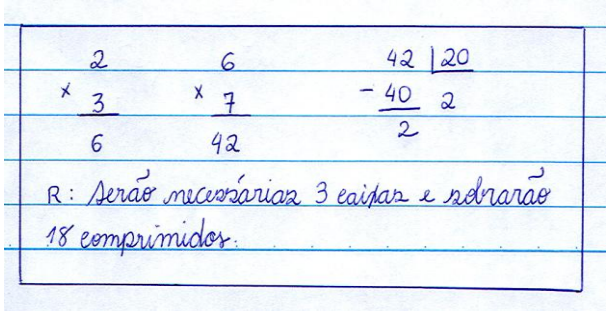

FIGURA 11 - Resolução do problema das caixas de remédio – registro de aluno (Clarissa e Eliza) – 26/04/06

Nenhuma das duas professoras escutou o chamado de Leandro para esclarecer o "impasse", pois estavam atendendo outros grupos. A turma estava agitada, mas envolvida com a atividade. Outra aluna, a Alice, me chamou para atender o seu grupo, formado por ela, Ivone e Érica. Dirigi-me a esse grupo "encabulada" com a discussão ocorrida no grupo de Leandro e surpresa com a ingenuidade da minha provocação: *"Pensa na prática"*.

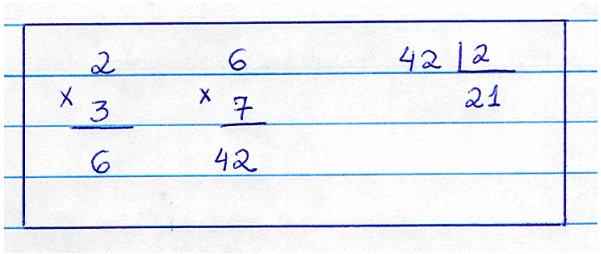

FIGURA 12 - Resolução do problema das caixas de remédio – registro de aluno (Alice) – 26/04/06

Segue-se o diálogo realizado tendo como referência o registro que estava no caderno de Alice (FIG. 12).

Alice: *Aqui, a conta é essa?* [apontando para o registro de 2 x 3 e 6 x 7 no seu caderno] *2 comprimidos, 3 vezes ao dia, são 2 vezes 3 dá 6, vai dar 6 comprimidos. Aí, 6 vezes 7 vai dar 42, não é isso? Aí você vai ter*

que dividir o 42 por 20? Mas tá dando 21 olha lá [apontando para o quociente da divisão]. *Então esse 2* [apontando para o divisor] *não pode, porque vai dar duas caixas.*
Pesq.: *Mas você tá dividindo por 2 ou por 20?*
Alice: *Por 2. E eu tenho que dividir por 20 né?*
Pesq.: *Por que você colocou esse 2 aí* [no divisor]*? Eu acho que eu sei por quê. Você já pensou...*
Alice: *Aqui tem que ser 20, né...* [acrescenta um zero no divisor] *Aí fica 42 dividido por20... Aí dá dois. 2 vezes 2, 2 vezes 0... Aí! Mas aí vai dividir esse 2* [o resto] *por 2 aqui, aí vai dar 1!* [a aluna sugere fazer a divisão do resto 2 por 20, mas o faz desconsiderando o zero do divisor. Acrescenta 1 no quociente e a pesquisadora a interrompe]
Pesq.: *Não, mas esse* [resto] *dois aqui é 2 comprimidos... não é?*
Alice: *Aaaah, é comprimido!*
Pesq.: *Você vai poder dividir por 20?*
Alice: *Não...*
Pesq.: *O que que tá acontecendo? O que que esse resultado representa? Porque a conta só não dá pra gente falar nada... Não é? O que que representa? Esse resultado 2 significa o quê? Esse resultado 2 aqui...?* [apontando para o quociente 2].
Alice: *Duas caixas.*
Pesq.: *Duas caixas. E esse 2 aqui...?*[apontando para o resto 2]
Alice: *2 comprimidos que restaram...*
Pesq.: *Que restaram e que...*
Alice: *E que ela vai tomar...*
Pesq.: *Isso, que vai ter que tomar. E como é que cê vai fazer pra comprar, pra tomar esses dois comprimidos a mais?*
Alice: *Aí vai ter que comprar 3 caixas!*
Pesq.: *Então tá vendo que a resposta da conta pode não ser a resposta que eu tenho?*
Alice: *E como que eu vou fazer essas duas caixas* [apontando para o quociente] *virar três?*
Pesq.: *Mas você quer que a conta dê o resultado 3? Não tem que dar! É isso que tá na questão. A conta deu 2, né, o resultado da conta deu 2; mas não quer dizer que a resposta tem que ser 2.*
Alice: *Aaaah... Tá, aí eu vou pôr 'quantas caixas serão necessárias?', 3 caixas?*
Pesq.: *É, vocês estão pensando em 3 caixas, não é? Aí sobra remédio.*
Érica: *Aí vai sobrar 18.*
Pesq.: *É. Agora, o Leandro tava falando pra mim que você pode comprar os dois comprimidos separados.*
Érica: *Mas não vende, fessora...*
Ivone: *Não vende...*
Pesq.: *Pois é, não vende. Mas pode, né, eu acho que é até obrigatório vender.*
Ivone: *Então vai ter que ser três!*
Alice: *Mas diz que agora vai vir. Diz que agora vai vir a cartela com a quantidade certa que a pessoa tem que tomar.*
Pesq.: Como assim?
Alice: *Não sei, eu ouvi falar não sei se foi no rádio ou na televisão. Só que eu não prestei atenção. Então a resposta vai ser 3 caixas!?*
Pesq.: *Uai, se você for à farmácia que não vende 2 comprimidos separados, vai ser 3caixas.*
Érica: *E vai sobrar 18.*

À frente desse grupo estava Josiane, que fazia a atividade sozinha. Ela me chamou porque *"o resultado não tá dando o que eu* [ela] *queria"*. Como no caso de Alice, ela sabia que os 42 comprimidos equivaliam a duas caixas completas e dois comprimidos, mas se confundia no registro da operação de divisão (no seu caderno havia um registro idêntico ao primeiro registro de Alice). Quando começamos a discutir a resolução, a professora Ana pediu a atenção da turma para a correção do problema.

Prof. A.: *O exercício, ele vai falar o seguinte: a caixa tem 20 comprimidos* [escreve no quadro], *a receita é pra pessoa tomar 2 compridos, 3 vezes ao dia, então vamos fazer conta de vezes.*
Débora: *Dá 6 comprimidos.*
Prof. A.: *2 comprimidos de manhã, 2 de tarde, 2 de noite...*
Érica: 6, 6 vezes 7... 42!

Prof. A.: *6 comprimidos por dia.* [escreve no quadro] *Mas não é pra tomar por 7 dias? 6 vezes 7... 42 comprimidos.* [escreve no quadro] *Mas uma caixa só não tem 20?*
Érica: *Mas vai comprar 3 caixas...*
Prof. A.: *Duas caixas...?*
Turma: *Quarenta!*
Prof. A.: *Mas eu preciso de 42!*
[Alunos se alvoroçam para dizer quantas caixas serão necessárias. A professora conversa com alguns diretamente e pronuncia alguns enunciados em tom mais alto que a turma]
Érica e Débora: *Compra 3 caixas!* [alvoroço]
Prof. A.: *Ó, depende da farmácia!* [alvoroço]
Prof. A.: *Se a RECEITA especificar 42 comprimidos,*
Mariana: *No posto eles te dão!*
Prof. A.: *...eles vão lá e te dão 42 compridos.* [alvoroço]
Mariana e Clarissa falam juntas**:** *No posto, na farmácia não!*
Prof. A.: *Na prática...*
Débora: *Na prática é diferente...* [alvoroço]
Mariana: *Farmácia só no posto e olhe lá.*
[Vários outros(as) alunos(as) falam ao mesmo tempo]
Prof. A.: *Vai ter que comprar 3 caixas...* [a professora registra a resposta no quadro sem "armar" o algoritmo da divisão]
Érica: *Vou ter que comprar 3 caixas...*
Prof. A.: *E aí, gente, uma orientação fundamental é que: sobrou medicamento, vai guardar lá na sua casa, você não pode voltar a usá-lo sem orientação médica. Outra coisa: a data de validade não vem no envelopinho, vem na caixa. Se você guarda só o envelopinho e joga a caixinha fora, daqui a pouco você fica sem saber se aquele remédio tá vencido. Então guardar sobra de remédio, tem que ser dentro da caixinha, por mais que aquilo daqui a pouco ocupe espaço. (...)*
Mariana: *É que depois fica perdido...*
Prof. A.: *Mas não significa que ter remédio sobrando em casa te dá segurança pra voltar a usar quando você ACHA que você deve usar.*
Débora: *Leva pro posto de saúde, né...*
Prof. A.: *Boa sugestão: postos de saúde estão aceitando doação de medicamentos. A gente acaba perdendo aquele remédio (...) Sobrou medicamento, a não ser aqueles mais usados, analgésicos e antitérmicos, outros remédios, doa pro posto. Será muito mais útil pra todo mundo, né...* [alunos concordam] *Agora, o exercício número 2.*

Ao final desse diálogo, a professora havia produzido, no quadro, um registro da resolução discutida. (FIG.13)

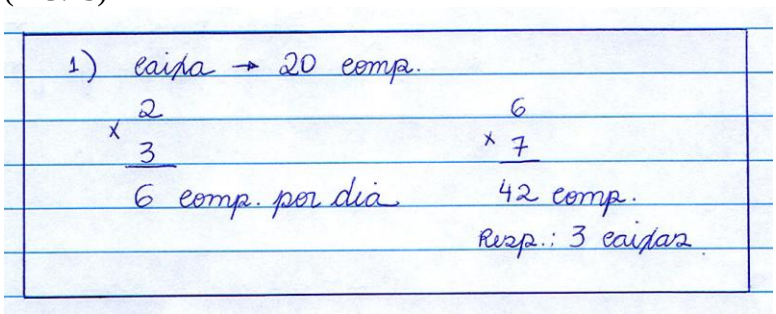

FIGURA 13 - Resolução do problema das caixas de remédio – registro de professora (Ana) – 26/04/06

Na continuidade dessa mesma aula, foi resolvido o segundo exercício da atividade e foi explorada a própria bula do medicamento ao qual a atividade se refere (o Tropinal).

FARIA, 2007, p.182-188

O segundo "causo", foi extraído da dissertação de Fernanda Maurício Simões (SIMÕES, 2010). Trata-se de um episódio flagrado em meio à correção de um atividade de intenção

“lúdica” e que, aparentemente, não impunha maiores desafios a estudantes da EJA no nível em que se encontravam.

A discussão que é travada durante a correção, entretanto, é um exemplo muito interessante de como a apropriação de práticas escolares mobiliza um intricado conjunto de conhecimentos e julgamentos, demandando e oportunizando a reflexão sobre os jogos de linguagem que ali se jogam. Essa reflexão não é privilégio de educadores. Neste episódio, são as alunas que tecem e confrontam seus argumentos, assumindo posições, apropriando-se de práticas e assumindo-se sujeitos da ação social que a vivência da complexidade as incita a estabelecer.

O episódio aqui narrado ocorreu em 23/03/2009, um dia após a professora ter constatado que muitos alunos tinham pouca intimidade com certas práticas sociais envolvendo medidas[3]. Na aula aqui analisada, os estudantes deveriam utilizar-se da fita métrica para medirem uns aos outros, preencherem uma tabela com o nome e a altura de cada um e ordenarem as medidas obtidas em ordem crescente:

QUADRO 14
Altura dos alunos da turma

Nomes	Medidas

Além disso, a turma foi desafiada a responder às seguintes perguntas, transcritas na lousa pela professora:

QUADRO 15
Perguntas

- Quem é a pessoa mais baixa?
- Quem é a pessoa mais alta?

A princípio, a atividade envolvia a habilidade de comparação de informações numéricas (ROJO 2009) –, que se insere no grupo de habilidades de integração, conforme os descritores construídos pelo INAF (RIBEIRO; FONSECA, 2009). Os alunos deveriam comparar as medidas da altura de todos da turma e ordená-las, buscando encontrar a pessoa mais alta e a mais baixa. Todavia, no momento da correção dessa atividade, alguns alunos voltam sua atenção para questões relativas ao modo de produção da resposta, que são mais relacionadas à adequação ao gênero do que à comparação de medidas:

Professora: *Então, vamos lá. O que que está perguntando? Olha lá. “Quem é a pessoa mais alta?”*
Alunos: *Guilherme.*
Luzia: *Professora, no número um é pra pôr a altura ou a pessoa?*
Emerson: *Não, eu pus o nome e a altura.*
Ana: *Não está pedindo altura aí, não.*
Professora: *Não está pedindo altura aí, não. Se você está pondo a altura, você está pondo além do que está pedindo.*
Neuza: *Eu coloquei nome e altura também.*
Ana: *Mas não precisa não.*

---

[3] A aula em que os alunos discutiram sobre suas experiências com medidas é analisada na subseção: “Caso das tecnologias”.

Neuza: *Ah...mas eu gosto de colocar mais claro.*
Ana: *Mas é para colocar só o nome. Se for na hora de uma prova, você perde a questão.*

SIMÕES, 2010, p.110-111

O terceiro "causo" que discutirei está narrado na dissertação de mestrado de Ana Rafaela Ferreira (FERREIRA, 2009) e foi flagrado numa aula de matemática de uma escola pública de EJA – Ensino Médio, em Betim, região metropolitana de Belo Horizonte.

Trata-se, agora, de uma interação entre duas alunas, que aconteceu enquanto elas resolviam um exercício sobre funções que se poderia chamar de "mecânico" e "clássico". Naquela dissertação, esse caso foi contado para discussão de relações entre conhecimentos cotidianos e escolares nas salas de aula da EJA. Nesta palestra, eu o retomo para apontar mais uma dimensão da complexidade dos processos de apropriação de práticas letradas no contexto escolar, a desafiar-nos a reconhecer e explorar o potencial pedagógico e formador da explicitação dessa complexidade.

Refiro-me aos deslocamentos que a apropriação de práticas letradas impõe a estudantes de uma forma geral, mas em especial a alunas e alunos da EJA, mesmo quando já se encontram "familiarizados" com as práticas escolares, como se deveria esperar de estudantes do Ensino Médio. A explicitação das dificuldades enfrentadas pelas duas alunas que protagonizam esse episódio – e também o modo como superam tais dificuldades – , mais uma vez, apontam para possibilidades educativas da complexidade reconhecida não como um "entrave" a ser superado, ou apenas como um "desafio" a ser enfrentado, mas como condição das relações humanas e como oportunidade de vivências educativas.

Aula de quinta-feira, 05 de junho

As alunas Rosilene e Regina, que são irmãs, discutem enquanto resolvem o item a da questão 1:

1 – Dada a função definida por f(x) = x- 1, calcule:
a) f(0) b) f(5) c) f(-3) d) f(-1)

Regina (para Rosilene): *Se você não tem nada, vai tirar um como? Não tem jeito...*
Rosilene: *Vamos fazer de novo, às vezes a gente fez errado...*
Após algum tempo...
Rosilene: *Não, dá negativo. Lembrei ó: zero menos um é menos um. Como nós são burra, Regina*

FERREIRA, 2009, p.87

Encantam-me esses episódios pela densidade das questões para reflexão que se engendram em suas enunciações. É na contemplação dessa densidade e na sua exploração para o incremento das possibilidades de significação de conhecimentos e práticas que quero considerar o potencial educativo da complexidade (*ainda que* desafiadora, ou *porque* desafiadora).

Por isso, ao procurar configurar aqui a complexidade a partir de episódios singelos de sala de aula, quero reiterar algumas recomendações (aparentemente, mas só aparentemente, óbvias) às educadoras e aos educadores, especialmente aos da EJA.

Em primeiro lugar, recomendo que ouçam suas alunas e seus alunos; prestem atenção neles; procurem conhecer seus modos de conhecer; usufruam da disponibilidade que têm as e os aprendizes adultos para explicitar e avaliar seus próprios processos cognitivos.

Tendo se permitido ouvi-los, aproveitem-se dessa explicitação produzida por informantes tão privilegiados; reflitam sobre esses processos, que não se encaixam nos moldes estabelecidos por teorias que se construíram tomando por referência sujeitos já identificados com uma racionalidade contaminada pelos modos escritos e escolares de conhecer.

Finalmente, compreendam esses processos não apenas como atividade cognitiva, mas como ação social, como tomadas de posição – de engajamento, de resistência, de apropriação – , exercidas em práticas discursivas, como tal, responsivas e intencionais, portanto, políticas ...

... e que assim demandam posicionamentos também políticos, e portanto intencionais e responsivos, de seus docentes.

Referências bibliográficas

FARIA, Juliana Batista. **Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FERREIRA, Ana Rafaela. **Alunos e alunas da EJA: tensões entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos escolares**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SIMÕES, Fernanda Maurício**. Apropriação de práticas de letramento (e de numeramento) escolares por estudantes da EJA**, Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2010.