

EFEITOS DE (D)ENUNCIÇÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA CENA DE SALA DE AULA⁹

Alexandrina MONTEIRO¹⁰

Márcia Aparecida Amador MASCIA¹¹

Jackeline Rodrigues MENDES¹²

Carlos Roberto da SILVEIRA¹³

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar as práticas discursivas de uma sala de aula, de modo a levantar as tensões e os efeitos de sentido que transitam nesse universo. O referencial teórico-metodológico consiste nos estudos discursivos. Trazemos uma cena de aula pautada na crença do docente de que situações cotidianas relacionadas a questões de compra e venda podem promover, com mais facilidade, os processos de aprendizagens. Contudo, a análise aponta para uma prática da escolarização do *não escolar*, de modo que as atividades são normatizadas e apresentadas dentro do “modelo” escolarizado que acaba desconsiderando as diferenças almejadas pelo professor.

Palavras-chave: Práticas Discursivas. Saberes escolares e não-escolares. Diferença.

Abstract: *This paper aims to investigate the discursive practices of a classroom and bring into light the tensions and the effects of meaning that transit in this universe. The methodological framework consists in the discursive studies. We present a classroom scene based on the belief that situations related to questions of selling and buying can promote more facilitator processes of learning. However, the analysis points to the practice of scholarization of the non-scholar, in a way that the activities are normalized and presented according to the model of the traditional classroom, disregarding the differences desired by the teacher.*

Keywords: *Discursive Practices. Scholar and non-scholar knowledge. Difference.*

⁹ Pesquisa financiada pelo CNPq.

¹⁰ Doutora e Pós-doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Faculdade de Educação, UNICAMP. Estado de São Paulo. Brasil. E-mail: math_ale@uol.com.br

¹¹ Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e Pós-doutora pela Universidade de Wisconsin-Madison, EUA. Professora no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação USF. Estado de São Paulo. Brasil. E-mail: marciaaam@uol.com.br

¹² Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e professora da Faculdade de Educação, UNICAMP. Estado de São Paulo. Brasil. E-mail: rodrigues@mpc.com.br

¹³ Doutor em Filosofia pela PUC-SP/CAPES. Pós-doutor em Educação pela USF/CAPES - Itatiba-SP. Prof. do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação USF. Estado de São Paulo. Brasil. E-mail: carlosilveir@yahoo.com.br

Introdução

Nosso objetivo nesse texto é problematizar atividades pedagógicas que buscam aproximar o uso de saberes produzidos em práticas culturais no contexto de sala de aula. Essas práticas escolares pautam-se na crença de que situações relacionadas às questões do cotidiano, como as compras e o lidar com o dinheiro possam facilitar a aprendizagem. Elas demarcam algo que parece ser comum a um grupo marcado pela inserção no mundo do trabalho como também, pela diversidade social, cultural e linguística, neste caso, os alunos da EJA. Um aspecto que pretendemos problematizar é que os discursos curriculares que sustentam o uso de situações do cotidiano na prática pedagógica de sala de aula ainda permanecem calcados tanto em uma visão homogênea de aluno, quanto numa visão pragmática e universal do saber, considerando-o como uma verdade fixa e não como uma construção plural advinda de diferentes práticas sócio-culturais. Tal problematização visa desconstruir essas crenças, uma vez que entendemos que a tentativa de homogeneização ou universalização em atividades escolares desconsideram a diversidade que constitui o ambiente escolar e as singularidades dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, mobilizamos conceitos advindos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e tomamos a linguagem como matéria estruturante dos sujeitos, como uma posição discursiva que o sujeito ocupa no discurso e que o faz sujeito (PÊCHEUX, 2002). O discurso, por sua vez, vai além da língua, do texto, da fala, da imagem, embora precise desses elementos para sua materialidade. O discurso, na verdade, são as condições de seu aparecimento, pois para que haja materialidade discursiva, é necessária uma exterioridade à língua que não só o constitui (o discurso), mas o gera.

E não se pode conceber discurso sem sujeito e sujeito sem discurso, ambos inseridos em um momento sócio-histórico-ideológico. O sujeito é entendido como efeito do discurso, ou seja, analisar o discurso significa analisar o sujeito e, para tanto, precisamos levantar as condições de produção ou o contexto no qual o discurso emerge.

Os discursos só fazem sentido dentro de uma certa Formação Discursiva que estabelece o que pode ser dito em determinada posição social ocupada pelos sujeitos. O sujeito, nesses termos, busca nas Formações Discursivas os sentidos de seus dizeres. Nesses termos, pode-se dizer que nós não construímos um discurso, mas somos construídos por ele, o que significa dizer que ao falar, denunciemos a quais Formações Discursivas pertencemos. Cleudemar Alves Fernandes (2005, p. 20-21) apresenta o seguinte exemplo: ao enunciarmos, “o MST invadiu a

terra” ou “o MST ocupou a terra”, estamos dizendo a Formação Discursiva com a qual nos identificamos, se dos ruralistas ou dos sem terra. Os termos “invadir” ou “ocupar” não são simplesmente escolhas aleatórias do sujeito enunciativo, eles marcam uma posição discursiva e ideológica do sujeito e mostram a quais grupos o sujeito pertence.

Assim, os sentidos só existem inscritos em uma dada formação discursiva e não outra e falam entre si, ou seja, segundo Eni Orlandi (2007, p. 43), “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”.

Importante destacar que o discurso, enquanto objeto teórico e analítico, só pode ser apreendido a partir da análise de sua condição de produção, ou seja, de seu processo de produção, não de seus produtos. Assim, estudar, analisar o discurso enunciado por um sujeito-professor implica compreender sua posição sujeito-professor, suas representações e imagens do que é ser professor e de como veio a ser professor.

Assim, ao analisarmos as cenas de aula, pautando-nos por essas concepções de discurso, sujeito e Formação Discursiva.

Contexto da pesquisa

Os segmentos discursivos apresentados neste artigo são oriundos de uma investigação realizada com uma equipe de educadores que atuam no primeiro e segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Na época da coleta do material de análise, o grupo era composto por uma média de 70 professores atuando no primeiro e segundo segmento a cada ano.

O recorte que aqui apresentamos, trata-se de uma aula de matemática no segmento EJA. Neste sentido é importante tecermos algumas considerações. Primeiro, a respeito da EJA e, a seguir, sobre a formação do professor de matemática.

A educação de adultos faz parte das políticas educacionais do Brasil, configurando-se como meta a partir dos anos 40 e com iniciativas concretas, qual seja, a proposta de acesso à educação aos adultos, até então excluídos da escola. Neste contexto, citamos a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942; do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947; da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. Contudo, será somente na década de 60 que teremos emergência de uma proposta específica de alfabetização de adultos

que irá se destacar, não só no Brasil, como no exterior, mas que terá vida curta em nosso território: os estudos empreendidos por Paulo Freire no programa do Movimento de Cultura Popular do Recife. Esta iniciativa em âmbito regional tinha como proposta a educação de adultos, na perspectiva crítica, de caráter de transformação social, ou seja, não apenas escolarizar o adulto, mas oferecer-lhe condições de, a partir da escolarização, poder lutar pelos seus direitos, se organizar em grupos populares articulados a sindicatos e comunidades, articulados com a própria cultura e com a transformação social.

No entanto, com o advento da ditadura militar, a partir de 64, esse movimento de educação de adultos inovador desaparece, dando início a partir de 1969, ao Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de âmbito nacional, com o intuito de oferecer alfabetização de modo vasto em território nacional e legitimar a nova ordem política, além de atender às orientações de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, neste caso, a Unesco, que após o final da Segunda Guerra se coloca no combate ao analfabetismo e a favor da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz. O Mobral é extinto em 1985, mas antes disso, com a lei 5692/71, não só a educação básica de 4 a 8 torna-se obrigatória, como também, aparecem novas regras para a chamada educação supletiva, destinada aos jovens e adultos.

Nesta nova modalidade, o diferencial será criar mecanismos de aceleração do tempo perdido, sendo estipulada a metade do tempo do ensino regular. A lei 5692 manteve os exames supletivos e os de madureza já existentes, sendo que somente a Constituição Federal de 1988 irá contemplar a educação básica em sua totalidade aos adultos e jovens, parcela cada vez maior deste segmento educacional. Segundo Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001), a identidade pedagógica da educação de adultos se vê alterada em função de um processo de “juvenilização da clientela”, fato que não só ocorreu no Brasil, mas em outros países da América Latina. Para os autores:

O paradigma da educação popular de inspiração freireana, que serviu como referência para os educadores interessados em qualificar o ensino supletivo e aproximá-lo das necessidades educativas de seu alunado, havia predominantemente tomado em consideração os educandos adultos desescolarizados, trabalhadores que, mesmo morando nas grandes cidades, mantinham grandes vínculos com uma cultura rural. O que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 64).

É neste contexto, de inserção cada vez maior de jovens e adolescentes no segmento EJA, que se encontra a cena de sala de aula a ser analisada.

Por sua vez, é importante destacar que a formação do professor de matemática se caracteriza quase sempre por sua perspectiva conteudista. Isso porque, o jargão do discurso dominante por muito tempo foi o de que *bastava saber matemática para se ensinar matemática*. Em decorrência disso, a formação do professor de matemática por muito tempo esteve vinculada aos cursos de engenharia e ao serviço militar. Os cursos de licenciatura passam a existir nos moldes que hoje conhecemos na década de 1960 e mais formalmente a partir da lei 5692/71.

O modelo de formação do professor de matemática passou a ser o 3 + 1. Três anos de estudos de matemática e um de formação acadêmica, geralmente realizado no instituto de educação. Ademais, a inserção gradual de disciplinas pedagógicas junto aos cursos de licenciatura teve como foco técnicas de ensino, de uso de recursos didáticos, enfim, até mesmo os aspectos didáticos pedagógicos foram fortemente influenciados por perspectivas tecnicistas. Esse breve alerta nos parece necessário por indicar um pouco a trajetória do professor participante dessa pesquisa. Formado em engenharia, mais tarde fez complementação pedagógica e tornou-se professor. Profissão com a qual passou a se identificar, segundo ele.

Assim, esse professor gosta de matemática, mas da matemática do exercício, da técnica. Não faz parte de sua formação e de suas preocupações pensar sobre a matemática, problematizar o porquê de se ensinar matemática. Segundo ele, a matemática escolar é uma ferramenta fundamental para a vida dos adultos, pois os ajuda a arrumarem empregos.

Sua prática docente tem como referência esse hibridismo de uma formação mais técnica, o reconhecimento de uma formação restrita no campo pedagógico e seu interesse e compromisso com o aluno da EJA, no que se refere a colocá-lo ou mantê-lo no mercado de trabalho. Assim, para ele essa era a principal função dessa modalidade de ensino, ou seja, garantir acesso ao saber escolar para que, a partir disso, as pessoas possam melhorar de vida. Como suporte de sua prática pedagógica, um dos principais materiais que utilizava era a proposta curricular oficial da prefeitura.

Sobre essa proposta, cuja discussão não faz parte desse tema, é importante também destacar que dentre os diversos textos que a compõem, muitos se preocupam em reforçar a necessidade de aproximar o saber escolar do saber do cotidiano do aluno. Questão interessante – mas, para um outro momento! Enfim, como exemplo dessa aproximação, o documento propõe

explorar folhetos de oferta de supermercados e de grandes lojas. E, essa será a estratégia escolhida pelo professor ao organizar uma de suas aulas, cujo recorte analisaremos a seguir.

A cena apresentada a seguir, refere-se, assim, a uma aula de matemática na EJA, no período matutino. O grupo de alunos é constituído em sua maioria por operários da indústria que trabalham no período noturno e também por senhoras que cuidam de suas casas e famílias. Algumas delas aposentadas. O professor participante, caracterizado anteriormente, frequentou as reuniões mensais com a equipe pesquisadora por um ano. Essas reuniões tinham por objetivo discutir e reorganizar o documento curricular da EJA da cidade, ou seja, reorganizar uma das principais referências utilizadas por esse docente.

Nesse processo, uma das questões apresentadas pelo próprio grupo como relevante para pensarmos nessa reorganização, foi a idade dos alunos. Para o grupo, a maior parte dos alunos, por terem uma idade avançada apresentavam mais dificuldades de aprendizagem.

Outro aspecto era a quantidade de faltas e evasão. Esse aspecto é também discutido por Marta Kohl de Oliveira (1999), que aponta que o aluno da EJA costuma ser compreendido como um aluno da falta, como aquele que se contrapõe a uma forma generalizada e abstrata de compreender o adulto-padrão, correspondendo, este último, a um certo estereótipo de adulto, reconhecido como homem ocidental, branco, pertencente das camadas médias, com nível de escolarização elevado e inserido no mercado de trabalho com ocupação qualificada.

Ao dezoar desse estereótipo, aos alunos da EJA são atribuídos sentidos que os imputam uma profunda dificuldade em aprender, gerando, nos professores, angústia ou até mesmo certo descompromisso, considerando-se que esse aluno não se encontra dentro dos parâmetros “ideais” dos sujeitos da educação. Eles fogem da norma, relacionam com a escola sob outra lógica, tornam-se sujeitos estranhos, anomalias frente ao modelo escolar reconhecido como um modelo de qualidade. Nesse sentido Foucault, em seu curso *Os Anormais* (2002), apresenta o grupo dos considerados anormais a partir de três elementos: o monstro humano (hermafroditas, psicopatas...); o indivíduo a corrigir cuja interdição judicial, escolar, psiquiátrica são fundamentais e o onamista. Mas é sobre o poder de normalização que o texto nos parece mais interessante. É o poder da normalização dos sistemas penais, judiciários e psiquiátricos que mais nos afetam diretamente. Como é o caso dos alunos da EJA, conforme discutido anteriormente, qual seja, eles se relacionam com a escola a partir de outros parâmetros, outras condutas que os fazem ser vistos como sujeitos-alunos-problemas, como anormais a serem corrigidos.

Na perspectiva das práticas escolares que se pautam pelos *parâmetros “ideais” “dentro de padrões normais” dos sujeitos da educação*, a idade dos sujeitos determina ou explica o

cansaço, as prioridades e as dificuldades de aprendizagem. Desse modo, os alunos que participam da modalidade de ensino -EJA, a saber: jovens, adultos e idosos, passam a ser demarcados por múltiplos problemas de aprendizagem associados as suas idades, que lhes imputam o discurso da falta: falta de energia (cansaço) falta de capacidade cognitiva, falta às aulas, entre outras, como segue nos depoimentos de alguns dos professores:

(...) os adultos têm mais dificuldade em aprender, eles demoram mais pra compreender as coisas (Prof. M)

(...) eu não forço muito [as alunas], coitadas, já estão tão velhinhas que não têm mais como aprender. (Prof.a. B)

(...) adultos que foram alfabetizados na infância apresentam mais facilidade. Os que se alfabetizaram mais tarde têm dificuldade na interpretação e não têm raciocínio lógico matemático. (Prof.a. P)

Pode-se observar, nos segmentos acima, os sentidos atribuídos ao aluno da EJA: *duro de aprender*, como velhinhas e coitadas apresentam dificuldades de raciocínio. E, somente aqueles que foram alfabetizados na idade correta conseguiriam aprender alguma coisa, entre outras atribuições que excluímos por questões éticas e de respeito aos alunos e alunas.

As dificuldades de raciocínio apontadas pelos docentes encontram eco nos discursos sobre metodologias que se apoiam na hipótese de que o aprendizado pode ser facilitado quando as práticas pedagógicas estabelecem relações de aproximação entre saberes escolares e não escolares.

Essa discussão, muito forte no campo da matemática desde a década de 1980, organiza-se em diferentes tendências, consideradas muitas vezes como estratégias de ensino, como o caso da modelagem matemática, etnomatemática, resolução de problemas, matemática crítica, entre outras. Entretanto, muitas vezes essas propostas se limitam a transpor aos problemas escolares, situações consideradas cotidianas. Como, por exemplo, no lugar de propor um problema do tipo, calcule a diferença entre os valores x e y ou classifique em ordem crescente, pode-se perguntar qual o objeto mais pesado; quanto um objeto é maior ou menor que outro, relacionando essa situação ao cotidiano do aluno. É nessa perspectiva que o documento que estávamos discutindo com os professores da EJA propunha aos professores trabalharem os conteúdos, neste caso, fazendo uso de panfletos de lojas e supermercados. A cena que se segue ocorre nesse contexto, a de um professor que teve uma formação tecnicista e que, sabendo disso, busca apoio metodológico no documento curricular, pois compreende também que estará trabalhando com um grupo de alunos cognitivamente defasado, que precisam de atividades

pontuais – pois podem faltar na aula seguinte. É diante disso que opta por organizar suas atividades apoiando-se nas propostas metodológicas de aproximação dos saberes escolares e não escolares, utilizando folhetos promocionais de lojas da região. Assim, considerando-se esse contexto e efeitos de sentido que atravessam a EJA, passemos à cena de sala de aula.

Cenas de aula: atos de (d)enunciações

Antes de iniciar a aula, o professor nos explica como elabora a disciplina. Trata-se de uma aula de matemática para uma turma multisseriada de 7º e 8º ano. Segundo o professor, o conteúdo trabalhado é o do oitavo ano e, aqueles alunos que são da sétima, também conseguiriam acompanhar. No ano seguinte, prioriza conteúdos da sétima, para atender os que viram os conteúdos de oitava e para os que estão chegando da sexta.

Após essa breve explicação para nós, ele dá início à aula e entrega aos alunos folhas de propaganda sobre eletrodomésticos de duas grandes lojas da cidade, com a proposta de que analisem em qual das lojas é mais vantajoso comprar um televisor, seja pagando à vista ou pagando a prazo.

Os alunos se organizam em grupo para a leitura e discussão do panfleto de propaganda e o professor se movimenta na sala de aula, vigiando-os. Enquanto caminha pela sala, o professor brinca muito com os alunos, chegando a fazer piadas, o que foi interpretado por nós como um desejo de mostrar descontração, inclusive pela nossa presença. A atividade e a caminhada são interrompidas por uma senhora que questiona que tipo de atividade deve ser feita.

O professor diz que devem ler e refletir sobre a melhor opção de compras. Ela insiste e pergunta que contas devem ser feitas. Então, ele para, olha para essa senhora e fala num tom um pouco mais alto do que o normal e lhe pergunta:

Qual a parte mais sensível de seu corpo?

Após um silêncio por parte da senhora, aparentemente, sem entender a pergunta, ele mesmo, num tom mais irônico, responde:

Não estou me referindo àquela parte, mas a outra, ou seja, ao seu bolso.

A sala toda ri, o que acaba constrangendo a senhora. Logo em seguida, outra aluna do grupo retoma a discussão, redirecionando a brincadeira para o argumento de que:

Não dá para fazer a atividade porque as TVs das duas lojas são de modelos diferentes.

Essas senhoras, participantes de práticas não escolares relacionadas à compra e venda, destacam a incoerência da proposta do professor. O fato de os modelos apresentados nos encartes serem diferentes requer que outros aspectos sejam considerados para se pensar na melhor opção de compra. Ou seja, esse grupo, nesse momento, alerta o professor de que para se comprar um televisor é necessário considerar muitos outros fatores além do preço. Entretanto, o professor, centrado em sua prática escolar, não se apercebe disso e somente por insistência dessas senhoras é que ele retoma sua questão e a minimiza, excluindo os aspectos não escolares que poderiam permitir discussões outras, ao dizer em voz alta no centro da classe:

Pessoal, não interessa o modelo da TV, só o preço.

Considerando-se essa “ordem” do professor, os alunos continuaram a resolver a atividade que passou a se resumir numa operação de subtração e em seguida passaram a conversar. O professor visitou cada grupo para verificar a operação, o que levou 40 minutos. Ao finalizar a aula, os alunos então lhe perguntam sobre a sua questão inicial – ou seja, qual a melhor opção já que entendiam que não haviam respondido a essa questão. O professor comenta que ficaria para a próxima aula, pois não haveria tempo hábil para que os grupos apresentassem sua posição sobre essa proposta.

Não podemos deixar de pontuar, nesta cena que a atividade aparentemente fácil nos remete à discussão empreendida acima, neste artigo: de alunos com dificuldades ou baixa capacidade cognitiva. Afinal, a maior parte são pessoas mais velhas e na perspectiva desse professor, apresentam muita dificuldade de aprendizagem, o que para ele (professor) se reafirma quando algumas alunas dizem não entender muito bem sua proposta e ele responde ironicamente. A questão é que o professor faz a pergunta na perspectiva do problema escolar e os alunos a interpretam no contexto de suas vidas. Grande foi o momento, mas pequena a percepção.

Dessa forma, podemos perceber que, apesar de utilizar um texto organizado para situações não escolar, o professor o faz de forma escolarizada, omitindo qualquer espaço para que saberes presentes em práticas não escolares possam circular.

A partir das discussões acima, levantamos, ainda, alguns sentidos oriundos de várias formações discursivas por parte do professor que transitam em sala de aula de EJA e que

emergem neste episódio: sentido de atividade (não) escolar, sentido de professor e sentido de aluno.

O professor acredita estar atendendo ao currículo escolar ao apresentar a atividade com propaganda, mas o sentido que ele dá a essa atividade é o mesmo de outra qualquer atividade escolar, controlando as variáveis, controlando o tempo, controlando as respostas. Vemos, aí, uma representação pasteurizada de ensino, sem possibilidade de singularização por parte dos alunos. Os espaços de aluno e de professor são bem delimitados e reconhecidos facilmente. Assim, atrelada a essa imagem de atividade não escolar, temos a emergência do que é aluno e professor – aluno é aquele que cumpre as tarefas e professor é aquele que estabelece.

Nesse sentido, a matemática que o professor pretende abordar limita-se a uma questão aritmética, na qual a complexidade está em comparar valores. Observe que os alunos – acostumados às práticas de pesquisa de preço – consideraram diversos aspectos como o tamanho do televisor, seus recursos, enfim, reconhecem que o preço está relacionado aos recursos ou até mesmo qualidade do produto, apresentando, de certa forma, indícios ou fissuras que poderiam permitir ao docente extrapolar aspectos acadêmicos, permitindo a circulação de saberes outros que poderiam depois ser até problematizados frente aos modelos de problemas matemáticos escolares.

Entretanto, o que sentimos é que o professor, mesmo imbuído do discurso de contextualização, limita-se ao conteúdo matemático livresco, planejado, quando diz: *Pessoal, não interessa o modelo da TV, só o preço* silenciando a contra-conduta dos alunos que extrapolam o comando da atividade proposta. Sua concepção de contextualização está relacionada a uma atitude de apresentar o número num contexto de compra e venda – como sugere o documento curricular.

A formação matemática desse docente indica a compreensão da Matemática como uma verdade universal que se justifica ser ensinada por si só, mas, considerando-se o fato de se tratar de uma turma da EJA, e das orientações indicarem a necessidade de se articular o saber matemático com práticas “cotidianas”, ele leva um texto de propaganda – também indicado pelos documentos – como um recurso didático que faria – também por si só – uma “ponte” entre o saber matemático e escolar atribuindo sentido a este último e, com isso, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o “contexto” da compra e do material impresso das lojas de departamento tem apenas a função motivadora inicial. E, de certa forma tenta apresentar algumas

familiaridades entre saberes que circulam pelo discurso escolar e não escolar – familiaridade essa que se perde quando o docente não se atenta ao que propõem os alunos.

Ao olhar o texto com as imagens e ofertas das lojas, o professor lê valores numéricos e relaciona-os ao conteúdo de números, comparação e operações. Os alunos, após terem seus argumentos silenciados, aparentemente se dobram à proposta do professor e buscam analisar qual a melhor opção de compra. Tal análise envolve outros fatores, mesmo quando limitado a uma situação fictícia como a que ele propõe. Isso nos leva a pensar que para esse docente, contextualizar, apresentar o conhecimento relacionando-o ao cotidiano, significa articular seu discurso a uma atividade prática.

Essa postura vem ao encontro de outros trabalhos que apontam que professores que atuam em ensino rural entendem que devem focar suas propostas e problemas matemáticos centrando-se em exemplos de hortas e vendas de produtos agrícolas ou pecuários – sem se preocupar, muitas vezes se a situação proposta é factível.

Além disso, vale destacar o uso do tempo durante a aula. Essa atividade foi realizada em uma aula de 40 minutos. E, o professor utilizou 30 minutos para distribuir o material e solicitar a 15 alunos que em grupo realizassem a análise de qual a melhor opção de compra. Entretanto, a aula termina sem que os grupos apresentassem suas conclusões e sem qualquer discussão sobre a proposta da atividade. A aula se encerrou com o argumento de que na próxima aula os alunos terminariam a atividade. A pergunta que emerge em nosso diário após esse comentário é: Mas, terminar o quê? O que se pretendeu ensinar aqui? Que saberes matemáticos circularam por essa aula? E, hoje acrescentamos: como os saberes mobilizados pelos alunos poderiam ser trabalhados, uma vez que, do nosso ponto de vista, quando anunciados foram silenciados?

O interessante a destacar é esse vazio, esse nada a se fazer e a se pensar. Pois ao indicar a impossibilidade de comparação dos produtos, considerando-se suas diferenças e os possíveis desdobramentos dessa escolha – os quais não temos como saber quais seriam – ou seja, ao indicar que deveriam apenas considerar o preço, nesse sentido o preço mais barato, ninguém naquela sala precisaria de mais do que cinco minutos para responder. E, o que aconteceria a partir desta resposta, também não sabemos. Por que escolher o televisor mais barato? Não sabemos? Por que o televisor e não outro produto? Não sabemos. Enfim, nos parece que a aula foi construída por diversos *não saberes*.

Esse vazio diante de uma resposta óbvia e a não continuidade da aula – como se essa fosse algo complexo, foi preenchido por silêncio, piadas e conversas paralelas do professor com

alguns alunos sobre futebol e assuntos gerais – as quais tentavam indicar certa “intimidade” ou pelo menos proximidade do professor com alguns dos alunos. Os alunos calaram-se ou talvez foram calados não naquela aula, mas na sua vida escolar.

Algumas considerações

A cena aqui discutida evidencia as múltiplas formações discursivas que atravessam a prática da sala de aula, de modo especial, da EJA. As práticas discursivas fazem ressoar valores e objetivos específicos vinculados às experiências dos alunos, o que acaba por gerar uma tensão quando se tenta estabelecer uma relação entre os saberes escolares e não-escolares, apenas sob a ótica das práticas escolarizadas. Em geral, essas práticas pautam-se na crença de que situações relacionadas a questões financeiras ou de compra e venda podem promover processos de aprendizagens facilitadores, pois elas demarcam algo que parece ser comum a um grupo marcado pela diversidade social, cultural e linguística. Contudo, na prática e, nesta prática, em especial, pode-se perceber que o simples fato de trazer atividades cotidianas, pautadas por materiais “autênticos” da vida diária, como duas propagandas efetivas de eletrodomésticos, como vimos no exemplo, não garante um trabalho efetivo com os saberes não escolarizados. O que, na verdade, acontece é a escolarização do não escolar, ou seja, o não escolar é apresentado para ser imediatamente desconfigurado, descaracterizado, colonizado, domesticado, normatizado por uma única e derradeira maneira de se trabalhar: a comparação de preços – afinal era uma aula de matemática e o que importa são números, ou comparação de números - diferentes modelos de eletrodomésticos não fazem parte da matemática, do trabalho com números. Os sujeitos são apagados, as múltiplas questões que envolvem as compras, como a diferença de modelo do aparelho – poderíamos elencar muitas outras, como o tipo de loja, a localização da loja em relação ao local onde os alunos moram – são desconsideradas. Na verdade, fica a impressão de que o professor jamais pensou nesses outros fatores, afinal, eles não pertencem ao mundo escolar, onde as variáveis são controladas, como tem feito a escola com o passar dos séculos. As metodologias, as abordagens, os modelos e modismos de ensino aparecem e desaparecem e a escola continua a mesma: do controle dos alunos, dos saberes, dos corpos (FOUCAULT, 1979, 2004).

Contudo, entendemos que se as relações de poder ocorrem nas micro-instâncias da escola/educação, como vimos no episódio acima, também, será nessas mesmas micro-instâncias que se poderá revertê-las. Como? Trazendo à tona essas tensões, como foi a proposta deste

artigo. Fazendo emergir a diferença dentro da sala de aula, ao dar voz e vez ao aluno para se dizer mais do que dizer, de se expor mais do que expor (ou ser exposto, como no exemplo acima) para que vivencie a construção de si através da (ins)cri(a)ção de sua subjetividade no discurso da escola. Que a escola não seja mais um lugar de “faz de conta”, mas que seja um lugar no qual o aluno seja, também, o protagonista do romance de sua vida (KHEL, 2001). Isso vale para a criança, o jovem e o adulto.

Referências

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. P. 58-77.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso** – reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. 28.ed. Petrópolis. Vozes. 2004.

KHEL, M. R. Minha vida daria um romance. In: BARTUCCI, G. (Org.). **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001. p. 57-89.

MONTEIRO, A.; POMPEU J. Geraldo. **Matemática e os temas transversais**. São Paulo. Moderna, 2001.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas/São Paulo: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras/Ação Educativa, 2001. p. 15-43. (Coleção Leituras no Brasil).

ORLANDI, E. **Análise do Discurso**. Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PALÁCIOS, J. (1995). O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A., (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1. Tradução de Marcos A. G. Domingues. p.306 - 321.

PÊCHEUX, M. **Estrutura ou acontecimento**. Trad. Orlandi, E. Campinas: Pontes, 2002.