



OS SENTIDOS ENUNCIADOS EM UM TEXTO MATEMÁTICO. ISSO FAZ SENTIDO?

Lucilene Lusía Adorno de Oliveira¹

Falar de Matemática é ir ao encontro de uma máxima que leva o sujeito a pensar em um grau de cientificidade. Esse conhecimento científico, quando se torna disciplina curricular deve ser ensinado e aprendido no contexto escolar, isto é, em meio às relações de poder e no funcionamento do político-ideológico em que há uma divisão social da leitura na (im) possibilidade do aprendizado matemático para todos. Para responder ao que está institucionalizado, no funcionamento histórico do consenso, a Matemática é identificada como uma disciplina voltada a pequenos gênios.

O presente artigo foi construído a partir da análise das escritas de si e da textualização de Situações Problema, elaboradas nas aulas de Matemática, por alunos que estão internados em um Centro de Socioeducação. Indagamos como um adolescente em conflito com a lei pode ser autor de um texto matemático entre a interdição e a possibilidade da escrita, seja nas regras institucionalizadas, no social, no trabalho em sala de aula.

Durante as aulas, no CENSE-Maringá², foi necessário encontrar um caminho para que os alunos enxergassem na Matemática a relação com suas próprias condições de produção além de relacionar os conceitos matemáticos às diversas áreas do conhecimento. Desta forma seria possível chegar aos conhecimentos científicos propostos pelo próprio currículo. Buscamos uma compreensão sobre a maneira pela qual esse sujeito (não) identifica a Matemática como algo possível de ser apreendido.

Esse artigo tem por objetivo analisar discursivamente a textualização do conhecimento matemático e os possíveis deslocamentos desse conhecimento no contexto escolar.

O material de análise é composto por Situações Problema escritas por adolescentes, durante as aulas de Matemática, relacionadas às condições de produção vivenciadas até o momento em que esses adolescentes textualizaram suas ideias matemáticas, materializadas em narrativas sobre as "histórias de vida". Nessas condições de produção específicas não foi possível separar o texto matemático produzido das conexões com outras discursividades, inclusive sobre os laços desfeitos dos adolescentes, descritos em suas narrativas de vida, no processo de identificação à língua, inclusive no estabelecimento de uma "lei própria", um juridismo, nos termos de Suzy Lagazzi.

Trabalhar com a elaboração de textos na Matemática é, a princípio, desafiador, pois há um funcionamento discursivo que aponta para uma direção contrária: os adolescentes internados no CENSE têm seus interesses bem longe dos conteúdos matemáticos ensinados na escola e não gostam de escrever. Esses dizeres fazem parte do pré-construído que circula entre as pessoas que

¹ Doutorado em Educação para a Ciência e o Ensino da Matemática. Professora do Departamento de Educação. UEM. adornolucilene@gmail.com

² Centro de Socioeducação



trabalham na Unidade e dos professores (de outras Unidades) que participaram da capacitação oferecida àqueles, que ingressaram no CENSE-Maringá em 2010.

Um caminho encontrado para trabalhar os conceitos matemáticos, de forma a estabelecer uma ligação dos sentidos desses adolescentes com aqueles que eles não percebem na rua, foi o processo de autoria. Orlandi (2012) anuncia que a função-autor, que é uma função discursiva do sujeito, é estabelecida ao lado das funções enunciativas: locutor e enunciador, “[...] tal como as define O.Ducrot (1984): o locutor é aquele que se representa como ‘eu’ no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse ‘eu’ constrói” (ORLANDI, 2012, p.74).

Para a autora, nesse processo o sujeito (enquanto autor) torna-se visível com as suas intenções, objetivos, direção argumentativa, de modo que ele se torna “[...] calculável, identificável, controlável”. Para ser autor, o sujeito, ao falar da exterioridade se remete a sua interioridade. Nesse trabalho “[...] ele ‘aprende’ a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica” (ORLANDI, 2012, p.76). A autora denomina esse processo de “assunção da autoria”. Tal processo leva o sujeito a uma imersão no contexto histórico-social.

A proposta feita aos adolescentes foi a de que eles imaginassem uma situação que lhes fizesse sentido e a partir disto propusessem a solução com os conteúdos matemáticos. Buscar novos sentidos para a Matemática escolar foi um desafio. No início houve a relutância, o “não consigo fazer isso” ou “por que a senhora não passa o problema prá gente resolver”? Esse é o tipo de trabalho que demanda paciência para a (re)construção de conceitos e principalmente a discussão durante o processo. Mais do que isso, ao buscar associações matemáticas possíveis para escrever uma Situação Problema, o adolescente recupera sentidos do seu próprio contexto histórico-social, e ainda, dá sentido aos conceitos matemáticos estudados. De acordo com Gallo (2008, p.15), na Escola “[...] não existe a preocupação com a posição sujeito dentro de um discurso, porque nela tudo se passa como se houvesse um objeto a ser estudado, isento de uma determinação discursiva, apenas língua (estrutura), tomando-se essa como um objeto”. Na Matemática esse processo fica evidenciado quando os conteúdos são dispostos na forma de um Currículo e explorados, nas aulas, em uma sequência pré-determinada, não levando em conta as especificidades de cada turma ou mesmo grupo de alunos. A escrita matemática na forma de textos elaborados pelos alunos quase não é explorada e os conteúdos tornam-se *Capítulos* de livros didáticos a serem reproduzidos.

Para dar forma a esse trabalho busquei no conceito de Autoria da AD, um suporte teórico que permitisse o desvelamento da escrita textualizada matematicamente. Nas formulações apresentadas, muito mais do que ligações aos conteúdos foi possível verificar que o aluno é capaz de expor situações do dia-a-dia, formuladas com requintes de detalhamentos. Ao trabalhar com a autoria de Situações Problema constatei que os alunos podem ir além do que estou esperando deles, basta para isso que o professor tenha um pouco de escuta na discussão de um assunto novo.

Durante seu estudo com textos e textualidades, Gallo (2008, p.50) afirma que “[...] quando olhamos para o fragmento enquanto produto plano, não enxergamos a possibilidade da ‘intertextualidade’, pois nesse caso ele começa e termina nele mesmo”. Isto chama nossa atenção ao



pensar sobre as Situações Problema apresentadas nos livros didáticos. Cada situação está associada a um determinado conteúdo de cada situação não mobiliza os sentidos que constitui o processo de identificação do sujeito no momento de sua aprendizagem. Ao passo que, se ele, aluno, elabora sua própria Situação Problema, esse texto tem uma dimensão: a de textualização como afirma Gallo (2008). Na prática da textualização, abre-se espaço para o acesso de Autor, dentro da Escola.

A escola, como AIE, nos moldes como funciona, está longe de apresentar-se como um caminho que produza mudanças significativas. A mudança possível perpassa pela compreensão da língua, do discurso desses sujeitos que a ela são atrelados, dos dizeres constituídos nos sentidos, desenhados, muitas vezes nas muitas formas de exclusões que a escola, como se apresenta, propicia. Compreendemos que a autoria na Matemática se realiza quando o processo de textualização das matemáticas faz sentido tanto para o sujeito que escreve como para quem o lê.

Ao trabalhar com as Situações Problema buscamos os efeitos produzidos pelo nosso sujeito enunciador, adolescentes internados num Centro de Socioeducação, como forma de atingir os sentidos que os constituem. Em suas vidas, fora da Unidade, houve um desligamento, na maioria dos casos, da instituição Escola. Essa instituição deixa escapar oportunidades de ligações importantes com as vidas dos sujeitos que por elas passam. O ambiente escolar, como tantos outros ambientes institucionais, funciona permeado por um discurso chamado Discurso Pedagógico. Orlandi (1996) afirma que existem três tipos de discursos: lúdico, polêmico e autoritário. Ela classifica o Discurso Pedagógico (DP) como *autoritário* e, segundo a autora, nele:

[...] o referente está "ausente", oculto pelo dizer; não há realmente locutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz "isso é uma ordem", em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (ORLANDI, 1996, p.16).

Na escola, segundo Orlandi (1996), a noção de todo do saber é perdida por conta da homogeneidade que é criada a partir da instituição, a qual, por sua vez abriga divisões: "[...] sala, aula, série, disciplinas, nível (primário, médio, superior), faculdade, universidade" (ORLANDI, 1996, p.20).

Apresentamos a seguir, uma situação problema criada por um aluno do CENSE-Maringá, durante as aulas de Matemática da pesquisadora, como outra forma de trabalhar o conteúdo nas aulas.

A situação problema elaborada por S-00 é baseada, como os demais, em uma situação já vivenciada *na rua*. Quando ele está escrevendo o problema pergunta sobre os valores de impostos atrasados de veículos. Naquele momento, é necessário conversarmos sobre multas, o que elas significam e atribuímos uma taxa de aproximação de valores.



discursivos e neles se configuram os processos da manifestação concreta de *sentidos de cidadania*. Esses sentidos

[...] não podem ser pensados fora das condições materiais de existência desses indivíduos (sujeitos individuados) nas suas relações com a sociedade. Espaços significados pela relação (política) do estado com a sociedade, em sua forma histórica. Relação pela presença ou pela falta (ORLANDI, 2010, p.14).

Os lugares de significação para S-00, assim como de todos os sujeitos adolescentes em conflito com a lei, estão ligados à materialidade que eles vivem, seja do tráfico, das gangues, das guerras, dos bairros pobres, da vida que buscam sentido.

Orlandi (2010a) descreve sobre essas divisões da sociedade:

O político para quem trabalha com linguagem está no fato de que os sentidos são divididos, não são os mesmos para todo mundo, embora “pareçam” os mesmos. E esta divisão tem a ver com o fato de que vivemos em uma sociedade dividida. Uma sociedade que é estruturada pela divisão e por relações de poder que significam estas divisões (ORLANDI, 2010a, p.627)

Nessa situação problema o funcionamento (não) jurídico não funciona de acordo com o Direito do sistema capitalista, como está posto para a sociedade em geral. Segundo Lagazzi (1988, pp.20-21), baseada em Haroche³ (1984), “[...] a ideologia jurídica instala uma ambiguidade no sujeito: ao mesmo tempo em que este se vê como um ser único, senhor e responsável de si mesmo, ele é “intercambiável perante o Estado”. Para a autora, o Estado trata cada um e a todos de forma uniforme e esses sujeitos têm a ilusão da unicidade.

O que acontece como funcionamento discursivo para os adolescentes infratores é o que Barthes⁴ (*apud* LAGAZZI, 1988) aponta como desconstrução, partindo da recusa das evidências. Os sujeitos adolescentes estabelecem uma lei regida por eles mesmos, um código de honra no qual se reconhecem. O jurídico, como está posto para a sociedade em geral, serve para acusá-los/defendê-los diante de seus atos infracionais. Neste ponto eles reconhecem o Direito como forma comum a todos.

Lagazzi (1988, p.98) afirma que “[...] é condição da linguagem que o sujeito resista, sempre, e quer que ele encontre o seu lugar de dizer, não deixando que qualquer poder exterior a ele impeça que seu desejo se coloque”. Esses adolescentes são sujeitos que resistem à sua maneira e com isso entram em conflito com a lei, a mesma lei que faz com que eles permaneçam na marginalidade sem os direitos mínimos, não os constituindo cidadãos de direito. Desta forma, não concordando com as suas condições eles realizam assaltos, traficam e participam de guerras, constituindo suas redes de significações.

Pontuando as palavras de Pêcheux (1990, p.17), “levar até as últimas consequências a interpelação ideológica como ritual supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura”. Esse trabalho propõe que, ao lançar mão da autoria de Situações Problema, nas aulas de Matemática, enlaçadas com as narrativas de vida dos adolescentes internados, reconhece-

³ HAROCHE, C. Faire Dire, Vouloir Dire, PUL. Paris, 1984.

⁴ BARTHES, R. Leçon, Seuil. Paris, 1978.



se que o Currículo construído desde a época da Revolução Francesa, no século XVIII está atrelado à ideologia dominante. Contudo, uma “rachadura” possível é dar significado às matemáticas que estão presentes nas condições materiais de existência do sujeito. Existe o ritual, existe a falha, existem os sujeitos alunos querendo encontrar um lugar para se significarem. Ouso reafirmar Pêcheux (1990) para que o real se afrente com o imaginário.

REFERÊNCIAS

GALLO, Solange Leda. *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*. Blumenau: Nova Letra, 2008. 115p.

LAGAZZI, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. - Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: O caso da delinquência. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: Editora RG, 2010.

_____. Políticas Institucionais: a interpretação da delinquência. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 23, nº 36, p.625-638, agosto 2010a.

_____. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia*. Campinas, SP: Ponte Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Discurso : estrutura ou acontecimento*, Ed da Unicamp, Campinas, 1990.