



**DIMENSÕES SINTÁTICAS, SEMÂNTICAS E PRAGMÁTICAS DA
LINGUAGEM NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS EM AULAS DE
MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PESSOAS JOVENS E
ADULTAS (EJA)**

**SYNTACTIC, SEMANTIC AND PRAGMATIC DIMENSIONS OF LANGUAGE
IN DISCURSIVE PRACTICES IN MATHEMATICS CLASSES OF YOUTH
AND ADULT BASIC EDUCATION**

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil
mcfrfon@gmail.com

RESUMO

Reflexões sobre *pragmática* que usufruem das contribuições da obra de maturidade de Wittgenstein nos ajudam aqui a analisar eventos ocorridos em aulas de matemática da Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), considerando a diversidade dos sujeitos e dos contextos como condição estruturante da complexidade e da multiplicidade das práticas discursivas que ali se instituem – entre elas, as práticas de numeramento. Essa diversidade questiona os modelos de racionalidade que permeiam tais práticas, e que são confrontados quando se mobilizam e se hierarquizam argumentos sintáticos, semânticos e pragmáticos nos jogos de linguagem de que participam educandas(os) e educadoras(es) de EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas (EJA); práticas de numeramento; argumentos sintáticos, semânticos e pragmáticos; racionalidades.

ABSTRACT

Reflections on pragmatics based on the contributions of Wittgenstein's mature work help us here to analyze events in mathematics classes of Youth and Adult Basic Education (YAE), by considering the diversity of subjects and contexts as a structuring condition of the complexity and the multiplicity of discursive practices that are established there – among them, numeracy practices. This diversity questions the models of rationality that permeate these practices, and which are confronted when syntactic, semantic, and pragmatic arguments are mobilized and hierarchized in language games involving students and teachers in math classes of YAE.

KEYWORDS: Youth and Adult Basic Education; numeracy practices; syntactic, semantic and pragmatic arguments; rationalities.

PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

O acompanhamento de diversas experiências de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) oportunizado pelo programa de pesquisa de um grupo de investigadoras interessadas nas discussões sobre apropriação de práticas de numeramento escolares vem nos apontando que, na busca de se proporcionarem instâncias que favoreçam tal apropriação, muitas das alternativas que se têm apresentado a docentes como aportes para incremento das possibilidades de significação, por seus alunos e suas alunas, dos conhecimentos escolares referenciam-se numa abordagem *semântica*, como que em reação às abordagens marcadamente *sintáticas* que caracterizaram (e, muitas vezes, ainda caracterizam) o modo escolar de conceber, apresentar, utilizar e avaliar tais conhecimentos, especialmente quando se trata de conhecimentos matemáticos.

Com efeito, a busca de se favorecer os processos de significação na abordagem escolar da matemática pela via da semantização dos conceitos, e também dos procedimentos, tem sido justificada e subsidiada por teorizações que encontram considerável acolhida no campo da Educação Matemática, ainda ecoando, com menores ou maiores acomodações e distorções, contribuições do construtivismo piagetiano.

Na análise das práticas de educação matemática nos projetos (menos ou mais institucionalizados) de EJA que temos acompanhado, entretanto, temos identificado avanços nas possibilidades de significação que a semantização das abordagens proporciona, mas também seus limites. A hipótese de trabalho desta investigação associa a diversidade das *formas de vida* que convivem nos contextos de EJA aos flagrantes de insuficiência das abordagens sintática e semântica como aportes para a significação de conhecimentos e para a apropriação de práticas escolares.

O material empírico que temos reunido leva-nos a observar que essa diversidade tensiona a racionalidade que, em geral, preside a abordagem semântica, sugerindo-nos uma perspectiva de análise que, de certa forma, parafraseia a estratégia adotada por Condé (2004) na discussão da concepção de pragmática presente nas *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein. Condé se propõe a mostrar que “uma concepção de racionalidade assentada predominantemente na semântica já não consegue posicionar-se

adequadamente diante de importantes questões filosóficas, como por exemplo, a da crise da razão” (p.52). Essa e outras estratégias são empreendidas por Condé para mostrar que “a concepção wittgensteiniana da pragmática da linguagem estabelece um novo modelo de racionalidade que nos capacita a lidar com as questões filosóficas contemporâneas de modo muito mais eficaz” (p.46).

Com intenções bem mais modestas, nossa análise assume que, em contextos escolares de ensino e aprendizagem de matemática, compreendidos como esforços de promoção de apropriação de práticas numeramento, a argumentação “assentada predominantemente na semântica” não consegue “posicionar-se adequadamente” diante de importantes questões *pedagógicas* interpostas pela multiplicidade dos usos de ideias, expressões e procedimentos matemáticos que a diversidade de sujeitos, que caracteriza as salas de aula de EJA, faz circular. O que pretendemos apresentar neste texto é, pois, um aspecto de nossa análise que, considerando que “as significações surgem do uso das palavras, mediadas por regras, a partir das nossas práticas sociais, dos nossos hábitos, na nossa *forma de vida*” (p.52, grifo do autor), conceda destaque ao caráter pragmático da noção de uso – ainda que, muitas vezes, em confronto com uma perspectiva didatizante da “utilidade da matemática”.

CONTEXTO E REFERENCIAIS DE INVESTIGAÇÃO

Nas salas de aula da EJA, a diversidade dos sujeitos costuma se explicitar de maneira dramática, não (só) por sua maior ocorrência, mas pelas repercussões das maneiras como cada uma das histórias pessoais foi vivida pelos sujeitos que, não sendo mais crianças, conviveram com, ou se submeteram a, suas condições de vida por mais tempo, elaborando, a partir delas, muitas de suas relações com o mundo e com as outras pessoas, e também com a aprendizagem, os conhecimentos e as instituições.

A diversidade também caracteriza os modos de oferta de EJA, cada qual destinado a grupos e propósitos educacionais específicos, muitos deles hoje ameaçados pela indefinição de seus rumos e pela restrição às ações educativas de inclusão e

empoderamento das classes populares, ditadas por uma mudança de paradigma nas políticas educacionais, instaurada a partir da recente ascensão ao poder de um projeto de nação que não foi submetido à aprovação pelo voto popular.

As práticas discursivas que nesses contextos se estabelecem, não serão, entretanto, imunes às conquistas e contradições forjadas nessas diversidades, às possibilidades e restrições que se lhes apresentam, nas quais se fiam as teias da linguagem, mas que são também pelos discursos configuradas. Por isso, são práticas múltiplas, estabelecidas em jogos de linguagem, que são regidos por regras e também as instituem:

Certo e errado é o que os homens *dizem*; e os homens estão concordes na *linguagem*. Isto não é uma concordância de opiniões, mas da forma de vida. (Wittgenstein, I.F.§241¹)

Por isso, essas diversidades foram consideradas na estruturação desta investigação e em seus procedimentos analíticos, como condição estruturante da complexidade e da multiplicidade das práticas discursivas em suas salas de aula, em especial das práticas discursivas em que se pode identificar a relação com conhecimentos, procedimentos, critérios e representações que aprendemos a relacionar com o que chamamos matemática e que, em geral, envolvem situações de lida com a quantificação, com a mensuração, com a organização e a apreciação dos espaços e das formas, com a padronização, a classificação e a ordenação. A tais práticas temos chamado “práticas de numeramento” e as temos incluído entre as “práticas de letramento” (FONSECA, 2015), porque entendemos que, numa sociedade *grafocêntrica* e *quanticrata*, as práticas de numeramento compõem os modos de usar a língua escrita e são por eles constituídas, não só porque representações matemáticas aparecem nos textos escritos ou porque nossa herança cultural nos legou modos escritos de fazer matemática, mas porque a própria cultura escrita, que permeia e constitui as práticas matemáticas da sociedade grafocêntrica, “é também permeada por princípios calcados numa mesma racionalidade

¹ Neste artigo, os trechos das *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein são citados como o são nos trabalhos de seus estudiosos: referidas apenas pelas iniciais I.F. §, seguidas do número do parágrafo em que se encontram, quando se tratar da primeira parte da obra, e das iniciais I.F. II, seguidas do número da página, quando se tratar da segunda parte. Não há consenso entre esses estudiosos em relação à melhor tradução. Foi utilizada aqui a 6ª. edição da tradução publicada pela editora Vozes, em 2009.

que forja ou parametriza essas práticas (...) e que é por elas reforçada” (FONSECA, 2009, p. 55).

O acompanhamento de diversos grupos de EJA no âmbito de nosso programa de investigação possibilitou-nos a produção de um alentado banco, reunindo o material empírico de 18 estudos que, produzidos numa perspectiva etnográfica, procuram dar especial atenção à dimensão sociocultural dos comportamentos e da comunicação (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2001). Esse material contempla experiências de EJA desenvolvidas em sistemas públicos municipais, estaduais e federal ou em projetos promovidos por, ou em parceria com, movimentos sociais; focaliza contextos urbanos, Educação do Campo e Educação Indígena; e reúne um rico repertório de eventos cuidadosa, detalhada e eticamente narrados, a partir das transcrições das gravações em áudio e vídeo, da análise de artefatos coletados e/ou fotografados e da reescrita dos apontamentos nos diários de campo redigidos no acompanhamento dessas experiências.

A análise da mobilização de dimensões sintáticas, semânticas e pragmáticas nos jogos de linguagem que nesses eventos se estabelecem não se afasta dos objetivos específicos de cada investigação, e tem auxiliado no aprofundamento das questões que orientaram os esforços das pesquisas originais, dando subsídios para novas perspectivas e desdobramentos de sua abordagem. Nesse sentido, preservados os acordos éticos estabelecidos com os sujeitos quando se disponibilizaram a participar daquelas investigações, este estudo permitiu-nos potencializar os esforços empreendidos por esses sujeitos – estudantes, docentes, investigadoras – , na compreensão das relações entre as pessoas e dessas com os conhecimentos escolares e com os processos de sua apropriação, configurados nas interações discursivas que constituem as práticas educativas analisadas.

Considerada a natureza discursiva das práticas de numeramento, tal como as entendemos, buscamos ferramentas teóricas que nos permitissem discutir modelos de racionalidade que permeiam e/ou são confrontados quando se mobilizam e se hierarquizam argumentos sintáticos, semânticos e pragmáticos nos jogos de linguagem de que participam educandos, educandas, educadoras e educadores de diversos

contextos de EJA. Essas ferramentas, as buscamos em estudos da linguagem que investem em reflexões sobre *pragmática*, em especial, nas contribuições da obra de maturidade de Wittgenstein e dos estudos que a partir dela se têm desenvolvido nos campos da Filosofia e da Sociologia, e mesmo da Filosofia e da Sociologia da Educação Matemática. A opção pela pragmática da linguagem do Wittgenstein das Investigações Filosóficas, em meio a diversas concepções e correntes do pragmatismo, vincula-se à concepção de linguagem que subsidia essa obra, que se constitui a partir da noção de significação como determinada pelo uso (HALLETT, 1967). Essa noção nos é particularmente interessante no desenvolvimento de nosso argumento sobre a insuficiência da abordagem semântica nas estratégias de ensino de matemática, especialmente na EJA, ainda que identifiquemos avanços na preocupação semântica em relação a uma abordagem de caráter exclusivamente sintático. Interessa-nos apontar como essas dimensões convivem e são mobilizadas também pragmaticamente pelos sujeitos nos processos de apropriação das práticas de numeramento escolares, estabelecendo, desse modo, as instâncias de significação a partir do uso.

DIMENSÕES SINTÁTICAS, SEMÂNTICAS E PRAGMÁTICAS DAS PRÁTICAS DE NUMERAMENTO ESCOLARES: POSIÇÕES DISCURSIVAS E RELAÇÕES DE PODER

Neste artigo, apresentamos três eventos ocorridos em diferentes noites de aula de matemática de uma mesma turma de EJA, num Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos que funciona como projeto de extensão de uma Universidade Pública. Eles compõem o material empírico da pesquisa que subsidiou a dissertação de mestrado de Cibelle Lana Forneas Lima (2012), e são, nessa dissertação, narrados² e analisados na discussão das influências da escolarização anterior de pessoas que voltam a estudar quando adultas no modo como lidam com os conhecimentos escolares e com os recursos didáticos utilizados nesse novo contexto educativo.

² A narrativa que aqui apresentamos recebeu algumas adaptações para permitir a compreensão da situação de interação, uma vez que, na dissertação, os eventos são apresentados com outra intenção argumentativa.

A análise que aqui propomos, todavia, busca identificar, no movimento de promoção da apropriação de práticas de numeramento por pessoas adultas que cursam o Ensino Fundamental, tensões, disputas e complementaridades entre os esforços de significação referenciados nas dimensões sintática, semântica e pragmática dos jogos de linguagem que, permeando e configurando as interações que se estabelecem em contextos de aprendizagem da matemática escolar na EJA, instituem aquelas práticas.

Noite de 26 de maio de 2011.

Durante a correção dos exercícios, os alunos mostraram dificuldades com a questão, devido às contas que tinham que fazer com números decimais. A resolução da questão dependia da operação $35,10$ dividido por 2 . Ao resolver no quadro, a professora Élide queria “tirar a vírgula”, mas os alunos reagiram, pedindo: “Deixa a vírgula aí”. Élide atendeu ao pedido da turma e fez como foi sugerido pelos alunos: nesse tipo de operação, os alunos deixavam a vírgula figurando no numeral, mas operavam a divisão como se os números no dividendo e no divisor fossem inteiros (“esqueciam” temporariamente a vírgula); no final contavam quantas casas decimais tinham os numerais no dividendo e no divisor, e procediam “como na multiplicação”, marcando a vírgula no quociente de modo que o numeral tivesse tantas casas decimais quanto a soma das casas decimais do dividendo e do divisor. Observando o procedimento adotado pelos alunos, a professora questiona³:

Professora: *Será que sempre funciona?*

Turma: *Funciona.*

Professora: *Se eu tiver, por exemplo, aqui um outro número. Se eu tiver vírgula aqui neste número? [Mostrou o divisor 2.]*

Turma: *Você conta três casas.*

Professora: *Como que a gente faz a divisão quando tem vírgula? A gente não tira o zero, a gente acrescenta o zero. Como tem duas casas depois da vírgula [apontou para o numeral 35,10, escrito no quadro], eu ponho dois zeros aqui [escreveu o numeral 200 “completando” o 2 do divisor com dois zeros].*

Nesse momento muitos alunos começam a falar ao mesmo tempo, dizendo que não sabiam desse jeito e que eles aprenderam “esquecendo a vírgula”.

Genésio: *Oh Élide, na multiplicação a gente não esquece a vírgula e depois contas as casas? Na divisão também!*

Professora: *Vou retomar este assunto na aula que vem. Vou discutir isto aqui.*

O tema, entretanto, não voltou na aula seguinte.

Na noite de 16 de junho, a aula foi dada pelo estagiário Gustavo que também assistira a todas as aulas de matemática desde o início do semestre. (...)

No final dessa aula, o estagiário-professor, o aluno Genésio e a pesquisadora, conversaram novamente sobre as “divisões com vírgula”. Genésio disse que sempre dividiu sem considerar a vírgula e que a coloca depois. Disse também que ele aprendeu há muitos anos e que naquela época não tinha calculadora. A pesquisadora lhe pediu que fizesse no quadro a seguinte operação $5,76 : 2,4$. Ele dividiu do seu modo e disse que, no final, o resultado seria $0,024$, pois,

³ Diálogo registrado em gravação em áudio. Os nomes das pessoas foram trocados por pseudônimos.

segundo ele, são três casas depois da vírgula. Gustavo disse para ele não dividir e refletir sobre o resultado.

Professor: *Se eu dividir cinco e pouco por dois e pouco, deve dar dois e pouco, não é?*

Genésio: *É...* [Parece concordar inicialmente, mas depois se volta para a conta efetuada no quadro e reage] *Não! Dá bem menos.*

Professor: *Então, faça depois esta conta na calculadora.*

Genésio: *Eu sempre fiz assim. Quando estudei não tinha calculadora e, vou te falar, não sei fazer contas na calculadora, não sei mexer, eu sempre erro; e toda vez que faço assim [apontou para a conta que ele mesmo fizera no quadro] eu sempre acerto.*

A conversa foi interrompida por causa do horário dos ônibus...

Na noite 28 de junho, a professora escreveu no quadro o seguinte problema:

Uma sala tem área igual a $46,8 \text{ m}^2$. Quero revesti-la com peças de ardósia que possuem um formato quadrado cujo lado mede 60 cm.

Quantas peças vou gastar?

A turma teve um tempo para a resolução. Na correção, a professora transformou 60 centímetros para 0,6 metros e encontrou a área de uma peça de ardósia ($0,36 \text{ m}^2$). Ela escreveu no quadro:

Para saber quantas peças de $0,36 \text{ m}^2$ cabem dentro da minha sala, faremos a seguinte conta.

A professora Élide escreveu a divisão (46,8 dividido por 0,36) e a efetuou como os alunos fazem (“esquecendo a vírgula”), encontrando 0,013.

Professora: *Olha que coisa esquisita que vai dar aqui agora. Quantas peças cabem dentro da minha sala? Nenhuma. Olha lá, cabe zero vírgula zero treze. Isso tá de acordo? Não. Isso aqui tá errado. Olha a conta do jeito que vocês fazem, o que acontece com ela? Nessa conta aqui, eu achei que não cabe nem uma peça na sala. Como que isso acontece? Minha sala tem quarenta e seis vírgula oito metros quadrados. Uma pecinha não tem nem um metro quadrado, tem menos de um metro quadrado, tem zero vírgula trinta e seis. Como não vai caber mais de um? Tem que caber mais de um. Então essa conta aqui que vocês fazem não funciona quando tem vírgula aqui oh, no denominador. Não funciona, por quê? Aí como que eu tenho que fazer? Tenho que fazer daquele jeito que o Gustavo ensinou pra vocês. Eu achei que vocês já tinham visto, mas eu acho que vocês não viram esse tipo de conta aqui.*

Os alunos perguntaram como deveriam fazer.

Professora: *Apaga tudo!* [A professora apaga a conta que escrevera e recomeça a fazê-la] *A gente vai igualar as casas. Vamos andar com as duas vírgulas, vai ficar quatrocentos e sessenta e oito dividido por três vírgula seis. Quatrocentos e sessenta e oito vírgula zero é a mesma coisa que quatrocentos e sessenta e oito. Então vou andar com a vírgula de novo. Então vai ficar quatro mil e seiscentos e oitenta dividido por trinta e seis.*

Fez a conta: $4680 : 36 = 130$

João Carlos: *Oh Élide, sabe essas contas que a gente faz direto? Chama ‘praticimética’.*

Professora: *Nossa! Como assim?*

João Carlos: *Esse zero que você desceu, a gente sobe com ele.*

A sequência de interações acima nos mostra, inicialmente a disputa entre modos de efetuar um cálculo, estabelecida: na defesa de um algoritmo cujas regras os alunos resgatam da memória do que teriam aprendido na escola, de um lado; e, de outro, pela

tentativa da professora de propor outro procedimento, a partir do que ela tenta caracterizar como ineficácia do algoritmo adotado e defendido pelos alunos. Nenhuma das justificativas tem como foco a *semântica* do procedimento, ou seja, o significado de “esquecer a vírgula”, “acrescentar casas decimais”, “contar casas decimais” ou “andar com a vírgula”; ambos argumentos procuram justificar-se por sua universal eficácia (“*Será que sempre funciona?*”; “*Funciona.*”).

A valorização da eficácia, entretanto, supõe um critério de avaliação do acerto, e é na eleição desse critério que a escolha dos alunos efetivamente diverge da dos educadores (a professora e o estagiário). Os alunos optam por um critério sintático: o procedimento é correto quando segue as regras. O estagiário, que volta à questão como docente na segunda cena, elege um critério semântico: o procedimento é correto quando produz uma resposta compatível com o que *significa* dividir (neste caso, dividir dois números, duas medidas, duas grandezas de mesma natureza – porque o exemplo dado remete à *divisão com a ideia de medida* e não à *ideia de partilha*, e inclusive essa classificação mobiliza uma interpretação semântica da divisão)

Mas o aluno Genésio reitera sua confiança inabalável em relação ao procedimento adotado por ele, considerando-o um procedimento infalível porque obediente às *regras certas*. Provocado pelo movimento *semantizador* do professor, ele quase cede à constatação de que o resultado deveria ser “dois e pouco”; porém, entre a variabilidade da interpretação e a certeza de um algoritmo (ainda por cima, com ares de generalidade, “do mesmo modo que na multiplicação”, portanto, em absoluto acordo com o modo como aprendeu a conceber a matemática escolar), ele aposta na obediência às regras, sem qualquer preocupação com a adequação da resposta produzida pela conta com um significado que se lhe devesse atribuir – completamente liberto do “paradigma da representação” (ver CONDÉ, 2004, p.51 e ss):

A regra, por ser uma “invenção”, uma criação social, não reflete algum tipo de essência transcendental. É uma criação arbitrária e, nesse sentido, é uma “invenção”. Entretanto, a regra não pode ser totalmente arbitrária, uma vez que tem que manter sua coerência com o conjunto das outras regras, isto é, com a gramática (CONDÉ, 2004, p.90).

-“Então, faça depois esta conta na calculadora”: é a nova tentativa do estagiário-professor, abandonando o projeto de significação (semântica) da operação e de seu resultado e fiando-se na confiabilidade de um resultado produzido pela máquina.

E novamente os alunos como que desdenham do argumento do professor, porque não compartilham dessa mesma atribuição do valor de infalibilidade ao resultado produzido pelo cálculo feito na máquina (por eles, que se consideram pouco habilidosos com o equipamento): “na calculadora, não sei mexer, eu sempre erro” (em relação ao resultado que logro produzir quando faço à mão, seguindo as regras que julgo corretas, por meio do que, “eu sempre acerto”).

Se nos indagamos quanto à força do procedimento algorítmico, à revelia de qualquer esforço de significação pela via semântica, temos que considerar o corpo de valores que as experiências escolares levaram alunos e alunas da Educação Básica (estes que focalizamos e quantos mais) a associarem ao conhecimento matemático que ali se veicula. São esses valores que esses estudantes avaliam adequado mobilizar em seus posicionamentos discursivos nas interações que se estabelecem nessa esfera da vida social.

A indicação de que tais alunos, todavia, se investem de um saber (e não de um não-saber) quando rejeitam tanto o procedimento que o estagiário e a professora lhes querem ensinar, quanto os argumentos que o justificam, explicita-se na solução apresentada por João Carlos naquela nova investida da professora, um mês depois do primeiro entrevero, na busca de apresentar a significação como critério para estabelecer o acerto e assim aferir a eficácia do procedimento. A conta de divisão, inserida num contexto de uso, passa a ter, então, um argumento irrefutável para avaliar a correção de sua resposta: a compatibilidade com a solução empírica.

O comentário de João Carlos denuncia, entretanto, a dimensão pragmática dos jogos de linguagem colocados sob análise e em disputa nessas interações. Tal dimensão não se explicita pela mera referência a uma situação de uso, mas pela constituição da situação de uso como o “sistema de referência” (CONDÉ, p.48) para a significação (IF §432: o que dá vida aos signos é o uso) e, assim, para avaliação do que é eficaz ou não na situação. A menção feita por João Carlos a uma outra lógica nos alerta: o algoritmo é jogo que se joga na escola, porque se conforma a um modo de fazer matemática, a

práticas de numeramento escolares, à forma de vida escolar. Na solução de problemas da vida, joga-se outro jogo: estabelecem-se outras práticas, regidas por outras regras: a da “*praticimética*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

João Carlos, em sua reflexão sobre os critérios assumidos na eleição dos procedimentos em cada situação, põe em evidência o caráter sociocultural do uso, da significação e dos jogos de linguagem (e, portanto das matemáticas). Além disso, denuncia o distanciamento (que lhe ensinaram a estabelecer) entre as práticas de numeramento escolares e as práticas em instâncias outras da vida social – distanciamento que não será possível superar ou administrar sem reconhecer e tematizar, na ação pedagógica, esse caráter.

Ao dar destaque à dimensão pragmática, os estudos que temos desenvolvido assumem a significação linguística como um fenômeno social – o que, de certa forma, contrasta com a concepção semântica da significação pretendida por muitas abordagens escolares da matemática – e, por isso, determinada pelo uso, como a considera Wittgenstein:

“Para uma grande classe de casos – mesmo que não para todos – de utilização da palavra significado, pode-se explicar essa palavra do seguinte modo: O significado de uma palavra é seu uso na linguagem” (I.F. § 47).

Essa concepção de uso, e assim, da significação, constituída de modo relacional à situação, nos interessa, de modo especial na análise de interações de sala de aula na EJA, porque põe em evidência o caráter criativo da significação, aspecto decisivo em nossa opção por chamar “apropriação de práticas” aos processos de aprendizagem que testemunhamos nas salas de aula. Na concepção do uso e da significação como constituídos nas relações, considera-se o caráter de repetição da significação, uma vez que a significação emerge da regularidade dos usos; mas, atribuindo à situação a instituição da significação, atrela às possibilidades dos usos e de seus diversos contextos, uma infinita possibilidade de criação de significações, isto é, assume que “os

limites da linguagem são os limites da pragmática da linguagem de uma forma de vida” (CONDÉ, 2004, p.48). Isso faz da prática social uma prática criativa e própria daqueles sujeitos em interação.

Nesse sentido, a análise de eventos de contextos diversos de EJA em que se forjam múltiplos jogos de linguagem, desenvolvida no âmbito de nosso programa de investigação, ao procurar destacar a insuficiência e a tensa complementaridade das dimensões sintática, semântica e pragmática da linguagem, pretende configurar-se numa oportunidade e num esforço de explicitação da, e de reflexão sobre a, complexidade da sala de aula – a que a diversidade dos sujeitos e a multiplicidade dos jogos de linguagem agregam elementos decisivos. Nossa intenção é que essa oportunidade e esse esforço possam contribuir para despertar ou reconstituir a responsabilidade e a consciência do desafio, mas também o encanto pelas possibilidades que se abrem à ação docente e às práticas educativas em geral, e muito especialmente na Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas.

REFERÊNCIAS

- CONDÉ, Mauro L. L. As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna. Belo Horizonte: Argumentum, 2004.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento In: C.E. Lopes & A.M. Nacarato. *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, v.1, p. 47-60.
- FONSECA, M. C. F.R. Numeramento: usos de um termo na configuração de demandas e perspectivas da pesquisa em educação matemática de pessoas jovens e adultas. In: B.S. D’Ambrosio & C.E. Lopes (orgs), *Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática*. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2015, v.1, p. 257-281.
- GREEN, Judith. L. & DIXON, Carol N. & ZAHARLIC, Amy. Ethnography as a logic of inquiry. In J. Flood, D. Lapp, J. Jensen & J. Squires (Eds), *Handbook for Research on Teaching the English Language Arts* (2ª ed.) (pp. 1-26). New Jersey: LEA, 2001.
- HALLETT, Garth. *Wittgenstein’s definition of meaning as use*. New York: Fordam University Press, 1967.
- LIMA, Cibelle L.F. *Estudantes da EJA e os materiais didáticos no ensino de matemática*. 2012. 105f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1994.