

Viviane Ribeiro de Souza Cabral



“Nada é cem por cento”:
usos de conhecimentos matemáticos como táticas retóricas
nas práticas discursivas de adolescentes atendidos pelo
Centro de Referência de Assistência Social – CRAS

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2015

Viviane Ribeiro de Souza Cabral

“Nada é cem por cento”:
usos de conhecimentos matemáticos como táticas retóricas
nas práticas discursivas de adolescentes atendidos pelo
Centro de Referência de Assistência Social – CRAS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição
Ferreira Reis Fonseca

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Tese intitulada “Nada é cem por cento”: usos de conhecimentos matemáticos como táticas retóricas nas práticas discursivas de adolescentes atendidos pelo Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, de autoria de **Viviane Ribeiro de Souza Cabral**, analisada pela Banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca– Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof. Dr. Antônio Miguel
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Profa. Dra. Sônia Maria Clareto
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Profa. Dra. Sônia Schneider
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof. Dr. Mauro Lúcio Leitão Condé
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Belo Horizonte, 31 de julho de 2015.

Agradecimentos

Agradeço,

A Deus, pela minha vida e por todas as oportunidades que tenho tido nesta existência. E, principalmente, por Ele ter colocado, no meu caminho, pessoas que tornam a minha trajetória mais leve e mais feliz.

À minha mãe, pela presença constante na minha vida e na vida das minhas filhas, e por não medir esforços para que eu realize todos os meus sonhos.

Ao meu pai, pelo exemplo de dignidade e por ter vivido a sua vida acreditando que fazer o bem nunca é demais e que o ser humano vale mais que qualquer riqueza material.

Às minhas filhas, Elisa e Luiza, por me ensinarem, dia a dia, como a vida pode ser melhor a cada instante; por estarem sempre do meu lado, mostrando-me que existe uma vida para além da vida acadêmica, mas, ao mesmo tempo, incentivando-me a viver essa vida acadêmica com toda garra e compromisso. Obrigada pelas muitas vezes que ouvi vocês dizerem que tinham orgulho de mim: essas eram as palavras de que eu precisava para continuar esta pesquisa.

À minha avó, Emília, Tia Lina, minha irmã Tita, meu irmão Pedro, minha afilhada Marinninha, minha “irmã” Ana Carla, pelo apoio constante e pela torcida por mais essa conquista.

Ao João, pelo apoio e incentivo durante toda a minha trajetória acadêmica.

A todos os meus familiares e amigos, que, com companheirismo e solidariedade, durante esses quatro anos, escutaram as muitas histórias que eu tinha para contar sobre o meu doutorado.

À Ção, por estar me acompanhando há 12 anos, nessa “jornada” acadêmica. Muito mais do que orientadora e por diversas vezes, você assumiu em relação a mim o papel de mãe, amiga, confidente. Obrigada pela acolhida constante, pelos ensinamentos, por me fazer acreditar que os sonhos são possíveis e que a vida pode ser mais “leve” mesmo com muitos compromissos.

Às minhas “irmãs” do GEN – Aliene, Ana Rafaela, Augusta, Denise, Fabiana, Josinalva, Paula Miranda, Paula Adelino, Ruana e Valdenice –, pelos muitos momentos

de estudo coletivo, mas também pelos infinitos momentos em que compartilhamos os desafios e as alegrias que a vida nos proporciona.

À Paula Miranda, em especial, agradeço por todo carinho, cuidado e toda ajuda ao longo desses quatro anos. Nossa amizade ficará para sempre.

À Juliana Batista, pela amizade desde a época do mestrado e pelas ricas contribuições no meu projeto de doutorado.

À Shirley, Ilaine, Edmilson e André, pelas trocas, pelas conversas amigas e por tornarem o ambiente acadêmico mais humano e acolhedor.

À Ana Paula, pelas agradáveis conversas, pela companhia na biblioteca nos momentos finais da escrita e pela escuta solidária em um momento muito delicado da minha vida.

Aos colegas da linha de Educação Matemática e às professoras Maria Laura, Cristina Frade, Jussara, Samira, Vanessa e Maria Manuela, pelos ensinamentos ao longo do doutorado.

Aos amigos e às amigas do GIZ-UFMG, pelo aprendizado, pelo trabalho coletivo, pela amizade, por tornarem as minhas tardes de segunda-feira mais animadas e mais saborosas.

À Sônia Clareto e à Maria de Fátima (Mafá), pela participação e contribuições em minha qualificação.

À Marlene Zica, pela cuidadosa revisão desta tese, pelos momentos de boa conversa e de muito aprendizado.

À Secretaria Municipal de Educação de Pedro Leopoldo, pelo apoio na realização desta pesquisa e, principalmente, à Flávia Cadete, pela amizade, pela confiança e por ser uma referência na minha vida profissional.

A toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Pedro Leopoldo, pelo companheirismo, pela força nos momentos mais difíceis e pelas palavras amigas de incentivo.

Às pedagogas das cinco escolas do 6º ao 9º ano da Rede Municipal de Educação de Pedro Leopoldo, por me possibilitarem fazer parte do cotidiano de cada uma e pela força que sempre me deram para que eu realizasse o meu sonho de fazer o doutorado.

À Andréa Righi, pela amizade, solidariedade, cooperação e pelos muitos ensinamentos sobre os jovens.

À Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, pela oportunidade de realizar essa investigação no CRAS Norte.

Aos orientadores sociais e às assistentes sociais do CRAS Norte, pela disponibilidade e por me possibilitarem dividir com eles o dia a dia no Projovem Adolescente.

Aos jovens do Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo, por dividirem comigo suas histórias, suas alegrias e tristezas, suas dúvidas e certezas e seus sonhos. O meu muito obrigada, por encherem de vida o meu dia a dia no trabalho de campo, ajudando-me a repensar a minha prática pedagógica e a refletir sobre as possibilidades de uma prática que considere as diversas vidas que habitam o contexto escolar.

Resumo

Esta tese apresenta resultados de uma pesquisa realizada com 11 adolescentes (quatro moças e sete rapazes), com idade entre 13 e 18 anos que participavam do Projovem Adolescente (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS Norte) da cidade de Pedro Leopoldo, durante o desenvolvimento do PEAS (Programa de Educação Afetivo Sexual) e de outras atividades socioeducativas. O material empírico foi produzido a partir das gravações em áudio e anotações em caderno de campo das interações discursivas que aconteceram durante as atividades do Projovem. Tais gravações foram transcritas na íntegra e posteriormente submetidas a análise. Nessa análise das interações buscamos oportunidades de apropriação de práticas de numeramento por esses jovens, tomando-as, entretanto, como modos de usar a língua permeados por relações matemáticas, que são mobilizadas no discurso como tática retórica. Os referenciais teóricos que subsidiaram nossa análise foram a obra de maturidade de Wittgenstein e os estudos de Certeau sobre práticas cotidianas. Ao longo do trabalho de campo, flagramos os sujeitos mobilizando ideias e expressões matemáticas não exatamente para resolver o que se costuma caracterizar como “problemas matemáticos” no contexto escolar e mesmo fora dele, como era a nossa hipótese inicial. O que observamos foram usos de tais ideias e expressões nas artes de comunicar buscando produzir certos efeitos de sentido e demarcar posições na interação, que explicitam tensões entre diferentes racionalidades. Nosso estudo quer contribuir para que educadoras e educadores, em especial os que se dedicam ao ensino de Matemática, reconheçam a legitimidade das múltiplas racionalidades, o que nos permite compreender os processos de apropriação de práticas letradas socialmente valorizadas (nelas incluídas práticas de numeramento) como oportunidades de aprender um pouco melhor o que é ser jovem com os jovens de hoje.

Palavras-chave: Práticas discursivas; jovens; táticas retóricas; conhecimentos matemáticos

Abstract

This thesis presents results from a research conducted with 11 adolescents (4 girls and 7 boys), with ages ranging from 13 to 18 years, that were participants of Projovem Adolescente (National Youth Inclusion Program) from a Social Assistance Reference Center (CRAS) in the city of Pedro Leopoldo, during the development of PEAS (Sexual and Emotional Education Program) and other socio-educational activities. The empirical materials were produced from audio recordings and field notes from discursive interactions that happened during the Projovem activities. Such recordings were fully transcribed and, later, analyzed. In the analysis of the interactions we sought for opportunities of numeracy practices appropriation by the young people, taking them, however, as ways of using the language permeated by mathematical relations which are mobilized in the discourse as rhetorical tactics. The theoretical references in which our analysis were based on were Wittgenstein's later works and Certeau's studies about everyday life practice. During the field work we caught the subjects mobilizing mathematical ideas and expressions not exactly to solve what is usually characterized as "mathematical problems" in the school context and even out of it, as we expected in the initial hypothesis. What we observed was the use of those ideas and expressions in the arts of communication seeking to produce certain effects of meaning and marking positions in the interaction that explicitate tensions between different rationalities. Our study wants to contribute to educators, especially the ones that dedicate themselves to mathematics teaching, so they can recognize the legitimacy of the multiple rationalities, which allow us to understand the appropriation processes of socially valued literate practices (including the numeracy practices) as opportunities to learn a little better "what it is to be young with today's youth".

Keywords: Discursive practices; young people; rhetorical tactics; mathematical knowledge

Lista de Abreviaturas

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CPF – Cadastro de Pessoas Físicas

Conjuv - Conselho Nacional da Juventude

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

DST- Doença Sexualmente Transmissível

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FaE- Faculdade de Educação

GEN - Grupo de Estudos sobre Numeramento

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

PAIF - Programa de Atenção Integral às Famílias

Peas - Programa de Educação Afetivo Sexual

Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PSF - Programa Saúde da Família

SEBRAE- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SNJUV - Secretaria-Geral da Presidência da República

SUAS- Sistema Único de Assistência Social

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

Índice de Ilustrações

Figura 1- Cartaz com frases que se fala para os homens	16
Figura 2- Cartaz com frases que se fala para as mulheres	16
Figura 3- Desenho feito pelo Davisson durante uma atividade que propunha que eles fizessem um desenho que melhor os representasse.....	65
Figura 4- Desenho feito por Davisson durante uma atividade que propunha que cada um desenhasse a sua mão e escrevesse, em cada dedo, uma característica de sua personalidade.....	66
Figura 5- Desenho feito pelo Fernando durante uma atividade que propunha que eles fizessem um desenho que melhor os representassem.....	68
Figura 6- Desenho feito pelo Fernando durante uma atividade que propunha que cada um desenhasse a sua mão e escrevesse, em cada dedo, uma característica de sua personalidade.....	69
Figura 7- Desenho feito pelo Fábio durante uma atividade que propunha que cada um desenhasse a sua mão e escrevesse, em cada dedo, uma característica de sua personalidade.....	74
Figura 8- Desenho feito pelo João Augusto durante uma atividade que propunha que cada um desenhasse a sua mão e escrevesse, em cada dedo, uma característica de sua personalidade.....	76
Figura 9- Desenho feito pelo William durante uma atividade que propunha que cada um desenhasse a sua mão e escrevesse, em cada dedo, uma característica de sua personalidade.....	77

Quadros

<i>Quadro 1</i> : Episódios selecionados para análise.....	63
--	----

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	22
NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ENCANTAMENTOS E INQUIETAÇÕES.....	22
1.1 Aproximação do objeto e objetivo da pesquisa: “O ruim da escola é que a gente estuda”	22
1.2 Um olhar sobre a juventude: “MC Fábio está no ar, podes crer, podes crer, câmbio!”	31
Adolescência e juventude	31
Jovens: sujeitos de direitos	36
O Projovem Adolescente e as práticas letradas	39
1.3 Práticas de letramento e de numeramento: “Ai ai ai. Tenho identidade, uso o mesmo número e falo que é o da carteira de motorista”	42
1.4 Apropriação de práticas, táticas retóricas e o tensionamento de racionalidades: “Agora nós tamo aprendendo um negócio de razão com letras”	45
CAPÍTULO 2	52
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
2.1 Constituinto o campo da pesquisa	52
2.2 Programa de Educação Afetivo Sexual (Peas) - Pedro Leopoldo	55
2.3 A produção do material empírico	58
2.4 Sujeitos da pesquisa	63
2.5 Atividades desenvolvidas no Projovem Adolescente	83
CAPÍTULO 3	97
ANÁLISE	97
3.1 “Pode ser cara, mas no desespero!”: valoração como parâmetro de relevância	99
Relação custo/benefício	103
Hierarquias de valores	105
Poder de compra	106
3.2 “Tá vendo como a gente ganha dinheiro?”: Convivência e confronto entre diferentes racionalidades	110
3.3 “Tamo ferrado, tá gravado doze minutos e cinquenta e dois segundos”: quantificação hiperbólica, precisão exagerada, metáfora estatística e metonímia numérica	122

Precisão exagerada e quantificação hiperbólica	125
Metáfora estatística	135
Metonímias numéricas	141
3.4 “O ruim da escola é que a gente estuda”: escola, Matemática da escola e constituição de sujeitos	147
Matemática, fracasso escolar e produção de sujeitos	149
Matemática e jogos de linguagem escolares	158
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
ANEXOS	183

INTRODUÇÃO

Tarde de 27 de maio de 2013

No Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Norte da cidade de Pedro Leopoldo, reuniram-se com a Assistente Social Madalena e comigo (a Pesquisadora Viviane), seis dos onze adolescentes que eram atendidos pelo ProJovem Adolescente, para a realização da Oficina “Corpo, Sexualidade e Gênero” do Programa de Educação Afetivo Sexual (Peas). Essa oficina tinha como objetivo, segundo o guia que orientava o Peas, possibilitar aos jovens do Projovem Adolescente ampliar os conceitos de corpo, sexualidade e relações de gênero, refletir sobre o processo da construção da sexualidade e o papel do corpo nessa construção e discutir o processo da construção dos papéis de gênero.

Logo no início daquela reunião, pedi licença para gravar o encontro, e eles ficaram agitados por causa do gravador. Imediatamente, começaram a fazer todos os sons que conheciam, para que fossem gravados.

Viviane: *Vamos lá gente?*

William: *Que louco!* [se referindo ao gravador]

Pedro Otávio: *Nó!*

William: *Que doidera! Que doidera!*

Todos ficaram rindo.

Viviane: *Semana passada, eu passei o filme “Melhores coisas da vida”. Aí uns meninos saíram mais cedo e outros meninos assistiram. Vocês gostaram? Quem ficou gostou do filme? Bacaninha, né?*

Davisson balança a cabeça de forma afirmativa.

Viviane: *Na próxima terça, eu não venho. Se vocês quiserem ver o filme, eu posso dar um jeito de trazer aqui.*

William: *Legal!*

Davisson [para William]: *Você não assistiu não, né?*

Viviane: *Hoje nós vamos fazer uma oficina...*

Pedro Otávio: *De desenho a oficina, né?*

Viviane: *Sobre sexualidade.*

Pedro Otávio: *Vixe Maria!*

Viviane: *Porque quando chegar...*

William: *Nossa Senhora!*

Todos ficaram rindo.

João Henrique: *Vai ter aula de sexo!*

Viviane: *Aqui, oh! Vocês vão ver a diferença! Eu falei que ia falar de sexo ou de sexualidade?*

Pedro Otávio: *Sexualidade é uma coisa, sexo é outra.*

Viviane: *Ah! Pois é.*

Todos ficaram rindo.

Viviane: *Aqui, primeira coisa, eu quero saber de vocês. Nós vamos fazer uma lista aqui. [apontando para o cartaz na parede]. Quais os espaços em que a gente convive que educam?*

João Henrique: *Família*

Fábio: *A rua.*

Viviane: *Quem educa a gente na rua?*

João Henrique: *Pessoas estranhas.*

Fábio: *A gente toma uns cocão na rua.*

Viviane: *Quem mais educa?*

Pedro Otávio: *Os avós.*

O Davisson estava mexendo o tempo todo com o Fernando, e eu pedi ao Fernando que trocasse de lugar.

Fábio: *Deixa o menino aí, “fessora”!*

João Henrique: *Secretaria de Educação, CRAS, a igreja.*

Augusta: *Isso mesmo, a igreja.*

Viviane: *A igreja, né? [repeti enquanto anotava no cartaz]. Semana passada vocês participaram de uma oficina de quê?*

João Henrique: *Hip Hop.*

Viviane: *Essas oficinas vocês acham que educam?*

Pedro Otávio: *Educa. Você aprende um tanto de coisa. Eu faço aula de dança.*

Viviane: *Que mais? Em quais outros lugares vocês vivem?*

João Henrique: *Eu só fico em casa.*

Fábio: *Na rua.*

Augusta: *Na quadra também. No campo.*

Todos começaram a falar juntos.

Viviane: *Vamos combinar uma coisa: tem que falar um de cada vez. Vamos ver o que já falaram: casa, família, igreja, oficinas, Secretaria de Educação, se a gente colocar quadra...*

João Henrique: *É o professor que dá aula na quadra.*

Viviane: *Vocês acham que só o professor que educa?*

Pedro Otávio: *Não, ele aprende também.*

Viviane: *Tem outras pessoas que não são professores que educam?*

Davisson: *Eu educo.*

Pedro Otávio: *Cê educa!*

William e João Henrique começaram novamente a fazer sons para serem gravados.

Viviane: *Gente, depois eu gravo todos os sons que vocês quiserem fazer pra a gente escutar, combinado? Por enquanto, nós vamos gravar só as conversas, tá bom?*

[risos de todos] *Tá bom? Vamos lá. Mais algum lugar que educa?*

João Henrique: *Os livros.*

Pedro Otávio: *Eu pensei nisso, mas era lugar! Internet!*

Viviane: *Os amigos educam? A convivência com os amigos?*

João Henrique: *Alguns sim!*

William: *A Augusta não educa.*

Augusta: *Eu educo muito bem as pessoas.*

Pedro Otávio: *Olha!*

Viviane: *Vocês colocaram Secretaria de Educação, mas não colocaram escola não, né!?*

Todos: *Oh!*

João Henrique: *Na escola, você aprende a conversar.*

Pedro Otávio: *Na escola, você aprende muitas coisas.*

João Henrique: *A matéria.*

Pedro Otávio: *Escrever, falar.*

Augusta: *A gente precisa do estudo é para o futuro.*

João Henrique: *Pro presente também.*

Viviane: *Aqui oh, uma coisa importante que eu vou perguntar. [Eles começaram a conversar]. Olha, a Augusta falou que a gente não aprende para o presente, aprende para o futuro. O nosso futuro depende do que a gente faz no presente? [Todos ficaram calados]. Depende, gente?*

Fábio: *Depeende!* [com voz de preguiça]

Viviane: *Depende, gente? Depende das escolhas que a gente faz no presente?*

Pedro Otávio: *Depende sim.*

Viviane: *Então, os estudos do futuro dependem dos estudos do presente, né?!*

João Henrique: *Existe câmara de congelamento?*

Viviane: *Vamos retomar aqui. Vocês entraram no consenso que vários lugares educam. Hoje nós vamos trabalhar um pouquinho sobre a educação da nossa sexualidade.*

Parei de falar porque o Fábio e o Davisson estavam usando o celular, e, de acordo com o combinado, isso não era permitido.

Viviane: *Gente, vocês ficaram uma semana sem vir, e todo mundo esqueceu a regra do contrato? Vou ter que voltar no contrato de novo? Tá muito chato isso.*

João Henrique: *Lá na escola que é chato, a professora tem que ficar chamando a atenção toda hora.*

Viviane: *Não quero ficar com esse papel de chata não, eu nem sou professora aqui. Não quero ficar com esse papel não. Então, como eu tinha falado, nós vamos trabalhar a questão da educação da sexualidade. Vocês falaram que vários lugares educam. Nós vamos pensar o seguinte: só tem uma menina aqui, mas quem tem irmã?*

Pedro Otávio: *Como é que é o negócio?*

Viviane: *Irmã, quem tem irmã? Quem tem prima? Vocês acham que a educação que é dada para a menina é igual à educação que é dada para o menino?*

Todos: *Não!*

Viviane: *Nós vamos agora, um, dois, três.....nove [contei quantos estavam lá]. Vamos fazer dois grupos.*

Pedro Otávio: *E a menina que você falou que a Augusta ia trazer? [referindo-se a Suelen, uma adolescente que iria passar a fazer parte do grupo]*

Viviane: *Ela não trouxe. Vocês vão anotar em cada fichinha dessa aqui o que as pessoas falam para os meninos ao longo da vida, desde quando ele é criança até a adolescência. Por exemplo, fala uma coisa que vocês cresceram escutando.*

Pedro Otávio: *Não fazer filho.*

João Henrique: *Use camisinha.*

Viviane: *Quando vocês eram crianças? Por exemplo: 'homem não chora', 'você é um homem ou um saco de batata?'. Menina, por outro lado, escuta outras coisas, como por exemplo: 'senta de perna fechada'.*

Augusta: *Nó, era mesmo!*

Viviane: *Vou dar as fichinhas verdes para este grupo, e vocês vão escrever tudo que se fala para o menino desde quando ele é criança até quando ele é jovem. Para este grupo, vou dar a ficha branca para escrever tudo que se fala para a menina.*

João Henrique: *Viviane, ele é do nosso time?*

Viviane: *É time?*

Pedro Otávio: *Vai ser cinco e quatro?*

Viviane: *Isso, tá bom?*

Davisson: *Tem que escrever nisso tudo? [Fez essa pergunta porque dei muitas tirinhas para eles]*

Viviane: *Quanto vocês lembrarem, certo? Algum grupo quer ficar na outra sala?*

Pedro Otávio: *Queremos.*

Cada grupo ficou em uma sala e fez a atividade proposta.

Depois que os grupos terminaram de fazer as frases, propus que um jovem deitasse nas duas folhas de papel kraft que entreguei para cada grupo. Em seguida, um outro jovem fez o contorno do corpo do colega com pincel atômico nessa folha para fixar as frases na parte do corpo relacionada à mensagem.

Quando finalizaram o cartaz, nós nos reunimos novamente em uma sala, para que os cartazes fossem afixados na parede.

Antes de os cartazes serem afixados, perguntei para o grupo que fizera o cartaz sobre o que se fala para as mulheres:

Viviane: *Vocês acham que, no cartaz deles, vai ter mais frases ou menos que o de vocês?*

Augusta: *Mais, porque para mulher fala sempre a mesma coisa.*

Viviane: *Homem escuta muita coisa?*

João Augusto: *Escuta.*

Depois que os cartazes foram afixados, tornei a perguntar ao grupo todo:

Viviane: *O que vocês acham de um lado e do outro lado?*

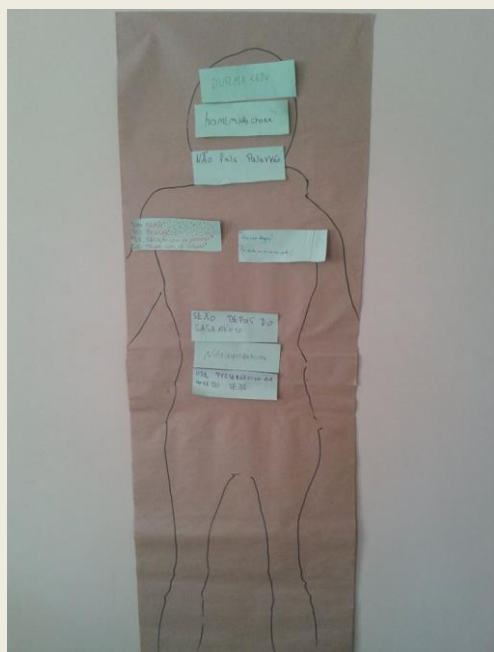


Figura 1- Cartaz com frases que se fala para os homens

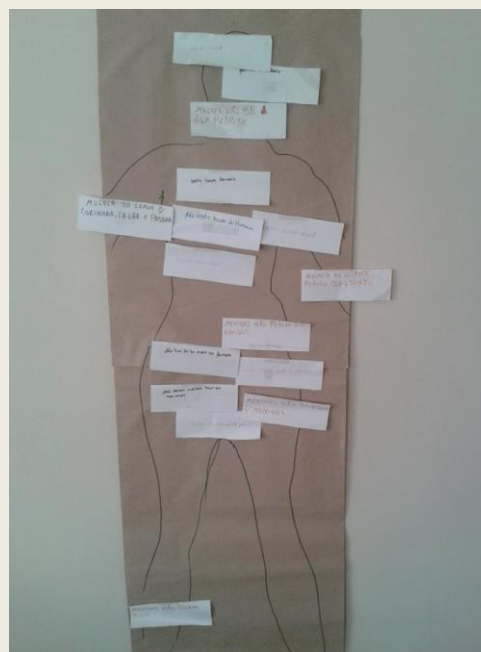


Figura 2- Cartaz com frases que se fala para as mulheres

Fábio: *Aqui parece um corpo de homem e aqui de mulher.*

Viviane: *Sobre as mensagens?*

Augusta: *Dos homens tem pouco.*

Viviane: *Por que vocês acham que ficou assim?*

João Henrique: *Aquele ali [apontando para o cartaz das mulheres] está muito machista.*

Viviane: *Alguém quer ler todas as mensagens?*

João Henrique: *Eu quero.*

Viviane: *Pode ler. Primeiro para as mulheres.*

João Henrique: *Pentear o cabelo, mulher não pode dar palpite, não pode falar*

palavrão, mulher não fica andando por aí, não veste roupa de homem, tem que andar arrumada, não fica no meio de homem, não fica perto de homem, não deixar meninos tocar no seu corpo, transar só com dezoito anos, mulher no volante perigo constante, arrumar a casa, vestir roupa decente, não perder a virgindade cedo, não arrumar filho, não ter amigos, só serve para cozinhar, lavar e passar, fechar a perna, não joga bola, só brinca com boneca.

Viviane: *Dos meninos quem quer ler?*

Augusta: *Eu.*

Augusta: *Homem não chora, não fala palavrão, não usa drogas, se apanhar na rua apanha em casa também, ter educação com as pessoas, não brigar com os colegas, tomar banho diariamente, usar preservativo na hora do sexo, sexo depois do casamento, não mijar na roupa.*

Viviane: *O João Henrique falou que estas falas são machistas [apontando para o cartaz com a frase das mulheres]. A nossa sociedade é machista?*

Augusta: *Agora não mais, né?! Mulher joga bola. Homem também está lavando, passando, cozinhando.*

Viviane: *Então as coisas estão mudando, mas muita coisa a gente continua escutando, não é verdade?*

Ninguém respondeu.

Viviane: *O que vocês acham que isto aqui tem a ver com sexualidade?*

Ninguém respondeu.

Viviane: *O que vocês acham que isto aqui tem a ver com sexualidade? [perguntei novamente]*

Pedro Otávio: *As frases.*

Fábio: *As falas.*

João Augusto: *Pensamento.*

João Henrique: *Os corpos*

Viviane: *Aqui tá falando só de sexo? Não, tá falando de todas as nossas ações na vida. Sexualidade então é sexo?*

João Henrique: *Não.*

Viviane: *Sexualidade é sexo? Só o João Henrique que acha alguma coisa?*

Paulo: *Sexo eu sei o que é, agora sexualidade?!*

Viviane: *Se a gente for construir o conceito de sexualidade, sexualidade é... Hein, gente?*

Augusta: *Sexo masculino e feminino.*

Ninguém falava.

Viviane: *Vocês concordam que sexualidade é sexo? Mas é só sexo?*

Augusta: *Com homem e com a mulher.*

Viviane: *Tem relação com a questão de gênero? Tem a ver como nos comportamos no mundo?*

Todos: *Siiim!*

Fábio: *Fala logo o que é.*

Viviane: *Tô construindo com vocês.*

Pedro Otávio: *Como que a gente se comporta.*

Viviane: *Isso! Tem relação com o modo como nos comportamos com o outro. Então, para finalizar, [li o cartaz que havia escrito enquanto tentava construir o conceito com eles]: sexualidade é sexo, é questão de gênero, é como nos relacionamos com o outro e como nos relacionamos com o mundo. A forma como nos relacionamos com as outras pessoas é construída ao longo da vida?*

Pedro Otávio: *É.*

Viviane: *Então vocês concordam que a sexualidade é construída ao longo da vida? É uma questão social? Na semana que vem, vou trazer uma enfermeira aqui para falar sobre o nosso corpo, como ele é e como ele funciona, que é biológico.*

Fábio: *Ela é bonita?*

Viviane: *Nós já fizemos uma oficina sobre relações, estamos fazendo esta sobre sexualidade, na próxima semana vamos falar sobre o nosso corpo, vamos fazer uma sobre o nosso Projeto de Vida. Então o Peas é muito mais do que falar de sexo; nele nós falamos da vida e do que planejamos para a nossa vida. Então, ampliou o conceito de sexualidade?*

João Augusto: *Ampliou*

Viviane: *Então agora vamos fazer a avaliação. Quantas horas, gente?*

Davisson: *Três e doze*

Pedro Otávio: *A gente ficou mexendo no celular porque pode ser que alguém de casa quer falar com a gente.*

Viviane: *Então, vocês vão pegar o número do telefone fixo do CRAS e dar para a família de vocês. Se alguém quiser falar é só ligar pra cá.*

Pedro Otávio: *Combinado!*

Avaliação das carinhas

Hora do lanche.

Escolhi iniciar esta tese apresentando esse trecho de uma oficina, parte do material empírico que produzi nesta investigação e que, seguindo os padrões acadêmicos de escrita, só deveria aparecer na seção de metodologia ou de análise. Fiz isso para poder mostrar os próprios adolescentes falando deles mesmos, compartilhando com os nossos leitores e as nossas leitoras suas indagações e suas formas de lidar com o mundo, que expressam algo do que pensam sobre a sociedade, sobre a função social da escola e de como se posicionam frente às demandas sociais, às vezes induzidas pelas intervenções da pesquisadora, às vezes a despeito delas.

Nesses modos de lidar com o mundo, eles estabelecem modos de lidar com o conhecimento socialmente valorizado. Minha primeira inquietação como educadora – que me levou a investir quatro anos de estudo até o término desta tese – foi a de conhecer e de fazer com que os profissionais que trabalham com esses jovens que ocupam os bancos escolares possam melhor conhecê-los como sujeitos de direito e de aprendizagem.

Nesse sentido, por meio dessa oficina, demos início ao nosso contato com aqueles que são os principais protagonistas deste trabalho: os jovens do Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo.

Na interação apresentada acima, podemos perceber a vitalidade e o entusiasmo dos jovens frente às possibilidades de se pronunciarem em relação ao que estava sendo discutido naquele contexto e de interagirem com as diferentes propostas e recursos que

aquele ambiente do Projovem Adolescente lhes disponibilizava (“*Que louco!*”; “*Nó!*”; “*Que doidera! Que doidera!*”; “*Legal!*”).

Como profissional da escola, não me passa despercebido que, ao considerarem os espaços que educam (“*família*”, “*rua*”, “*Secretaria de Educação*”, “*CRAS*”, “*igreja*”, “*oficina de Hip Hop*”, “*aula de dança*”, “*quadra*”, “*campo*”, “*livros*”, “*internet*”, “*A convivência com os amigos*”), aqueles estudantes, em sua maioria encaminhados ao CRAS pela instituição escolar que frequentavam, não citem a escola como um desses espaços, mostrando-nos o quanto pode ser limitado um projeto educativo que considere apenas o contexto escolar e os conhecimentos que lá são veiculados como legítimos.

Quando eu faço referência à escola, eles se surpreendem com a própria omissão e admitem sua inserção na lista desses espaços, tomando como parâmetro a função da escola como agência de letramento (“*Na escola, você aprende a conversar*”, “*Na escola, você aprende muitas coisas*”, “*A matéria*”, “*Escrever, falar*”). Como a atividade pede uma reflexão sobre os espaços educativos, os jovens se pronunciam, atribuindo a esses espaços alguma função. Nessa atribuição, eles também avaliam a função da escola na vida deles (“*Lá na escola que é chato, a professora tem que ficar chamando a atenção toda hora*”; “*A gente precisa do estudo é para o futuro*”; “*Pro presente também*”).

Ao realizarem a atividade proposta pela oficina, os jovens do Projovem Adolescente dividem conosco um pouco dos discursos que disciplinaram seus corpos de homem (“*Homem não chora*”, “*não fala palavrão*”, “*não usar drogas*”, “*se apanhar na rua, apanha em casa também*”, “*ter educação com as pessoas*”, “*não brigar com os colegas*”, “*tomar banho diariamente*”, “*usar preservativo na hora do sexo*”, “*sexo depois do casamento*”, “*não mijar na roupa*”), e de mulher (“*Pentear o cabelo*”, “*mulher não pode dar palpite*”, “*mulher não fica dando por aí*”, “*não veste roupa de homem*”, “*tem que andar arrumada*”, “*não fica no meio de homem*”, “*não fica perto de homem*”, “*não deixar meninos tocar no seu corpo*”, “*mulher no volante perigo constante*”, “*arrumar a casa*”, “*vestir roupa decente*”, “*não perder a virgindade cedo*”, “*não arrumar filho*”, “*só serve para cozinhar*”, “*lavar e passar*”, “*fechar a perna*”). Tais discursos produzem verdades sobre modos de ser homem e de ser mulher e sobre aqueles que assumem ou rejeitam tais modos.

Esses jovens escrevem as frases que ecoam discursos e, ao distribuí-las sobre os corpos desenhados nos cartazes, produzem nessa diagramação um novo texto sobre os

corpos. A respeito desses corpos, também fazem análises e inferências: “*Aquele ali está muito machista*”; “*Aqui parece um corpo de homem e aqui de mulher*”; “*Dos homens tem pouco*”; “*Pra mulher, fala sempre a mesma coisa*”.

Para aprofundar o nosso conhecimento sobre esses jovens e sobre tantos outros jovens que, mesmo estando na escola, ainda se encontram excluídos do conhecimento legitimado por ela, poderíamos ter focalizado diferentes aspectos desses sujeitos e tecido nossas análises de diversas maneiras. Porém as 22 interações, que selecionamos dentre as muitas que observei durante os cinco meses em que estive no Projovem Adolescente e que fazem parte do nosso *corpus* de análise, são aquelas em que os sujeitos mobilizam, em seus discursos, ideias ou expressões matemáticas. Ao focalizarmos usos retóricos de conhecimentos matemáticos nas práticas discursivas desses jovens, não queremos avaliar o aprendizado, nem tampouco, inventariar “os conhecimentos que eles detêm”, mas oferecer uma contribuição para as práticas educativas na medida em que damos a conhecer, um pouco mais, os sujeitos aos quais tais práticas se destinam e que a elas conferem sentido. Consideramos que tornar mais conhecidos esses adolescentes, a partir do modo como eles usam o conhecimento matemático, é relevante quando se pretende favorecer o diálogo entre educadores e jovens e desconstruir o discurso da “incapacidade” que marca esses jovens, desvalorizando e interditando suas práticas matemáticas, inclusive aquelas envolvendo a Matemática que a escola tomou como referência.

Ao optar por interagir com esses adolescentes no ambiente do CRAS, para o qual são encaminhados estudantes em situação de vulnerabilidade social, não raro associada ao histórico de fracasso escolar, para que participem de atividades socioeducativas, entre elas, o ProJovem Adolescente, nossa intenção é conhecer esses jovens, não só como estudantes, mas como sujeitos que, imersos numa sociedade que é *grafocêntrica* e *quanticrata*, rebelam-se contra a racionalidade que permeia as relações com a cultura escrita e a cultura matemática veiculada e legitimada pela escola e, por diversas vezes, dizem que não gostam de ler, embora leiam, que matemática não serve para nada, embora a usem.

É sobre esses sujeitos que vamos falar. Vamos analisar práticas matemáticas que eles e elas protagonizam, visto que estão inseridos em uma sociedade na qual as práticas letradas e as relações quantitativas instituem relações de poder que elas e eles intuem e nas quais se inserem. Elas e eles usam seus conhecimentos da língua e seus conhecimentos matemáticos na tensão entre diferentes racionalidades, jogando o jogo

da linguagem, visando causar certos efeitos de sentido, balizando pragmaticamente seu discurso.

A contribuição que esta pesquisa quer dar está no olhar que lança àquelas e àqueles adolescentes, que vemos usar seus recursos linguísticos taticamente e que, como tantos outros jovens, nas relações educativas, também criam suas formas de resistência. Conhecer um pouco mais sobre seus modos de usar a língua e reconhecer, nesses modos, táticas de resistência e questionamento da racionalidade – que rege as relações educativas contra as quais elas e eles, de diferentes maneiras, se rebelam – ajudam-nos a rever nossa aposta nos modos de educar que consagramos e que foram projetados sob um paradigma de exclusão.

O trabalho que desenvolvemos quer nos ajudar a compreender esses sujeitos, que não dão a “resposta adequada”, se avaliada à luz dessa racionalidade, não como sujeitos em falta, mas como sujeitos que, respondendo pragmaticamente, engendram intencionalidades, inserem-se no jogo e ocupam taticamente as posições que lhes são disponibilizadas.

CAPÍTULO 1

NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ENCANTAMENTOS E INQUIETAÇÕES

1.1 Aproximação do objeto e objetivo da pesquisa: *“O ruim da escola é que a gente estuda”*

A experiência profissional que tive no contexto escolar, durante os quatro anos em que ministrei aulas como professora na Educação Básica da rede pública de ensino, e as minhas vivências na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) provocaram em mim vários questionamentos sobre o significado que os alunos atribuíam às atividades desenvolvidas em sala de aula. Em particular, aquelas relacionadas à Matemática por diversas vezes pareciam sem sentido para os estudantes, dificultando seu envolvimento e prejudicando sua aprendizagem.

Esses questionamentos me direcionaram para estudos e reflexões que me ajudassem a entender possibilidades e restrições nos processos de significação do conhecimento escolar vivenciados por aqueles alunos e aquelas alunas que, em decorrência da progressiva universalização da Educação Básica, passaram a chegar à escola ou nela permaneceram por mais tempo e a apresentar a ela novas demandas com as quais não está sabendo lidar.

Após finalizar minha graduação em Pedagogia, matriculei-me na formação complementar, denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de um melhor entendimento da articulação que é feita entre o conhecimento dos alunos da EJA e o conhecimento sistematizado que esses alunos buscam na escola. Para meus estudos, priorizei a articulação desses conhecimentos no ensino da Matemática na EJA.

O desafio de incluir, no contexto escolar, os conhecimentos matemáticos do aluno, pensando no seu papel para a significação dos conhecimentos que a escola veicula, motivou-me a ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Naquele momento, buscava respostas para questões que pudessem ajudar na construção de Práticas Pedagógicas da EJA, que contemplassem os conhecimentos com que os alunos chegam à escola. Pensando nas contribuições desses conhecimentos para o sucesso do aprendizado da matemática escolar, minha proposta pretendia um melhor

entendimento das possibilidades de significação oportunizadas aos alunos jovens e adultos, na prática escolar de ensino da Matemática.

No mesmo período em que eu realizava a minha pesquisa de mestrado, também trabalhava como Supervisora Pedagógica de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de Pedro Leopoldo. Esse trabalho como supervisora me possibilitava o contato diário com os educandos, com suas demandas e suas especificidades. Essas especificidades, a cada dia, mostravam-me a necessidade de conhecê-los e reconhecê-los como sujeitos sociais que produzem conhecimentos dentro e fora da escola e que se posicionam frente a esses conhecimentos.

Essa experiência profissional como pedagoga, associada aos estudos e às reflexões que o desenvolvimento da pesquisa demandava e que tive a oportunidade de compartilhar com o Grupo de Estudos sobre Numeramento¹ (GEN), obrigou-me a proceder a vários deslocamentos. Isso possibilitou-me considerar a mobilização dos conhecimentos das alunas e dos alunos, produzidos em diferentes instâncias sociais, não só como uma ferramenta de ensino da qual a escola poderia se utilizar, mas, acima de tudo, como via de acesso aos modos como esses sujeitos pensam o mundo e nele se posicionam, muitas vezes denunciando e reagindo à insuficiência das práticas escolares para sua formação humana.

Com efeito, a pesquisa que subsidiou a dissertação *Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjadas na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da EJA* encontrou suporte e inspiração na obra de Paulo Freire e em seu compromisso com o resgate da “humanidade roubada”. Ela me possibilitou uma compreensão de possibilidades e limitações do conhecimento escolar e da necessidade do diálogo entre diversos conhecimentos e modos de conhecer na urdidura das redes de significação e na sua construção coletiva, tomado como produto cultural. Segundo Freire (1970, p. 58), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Em abril de 2009, comecei a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Pedro Leopoldo, coordenando as cinco escolas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

¹ Vinculado à linha de pesquisa: *Espaços Educativos, Produção e Apropriação do Conhecimento*, na sublinha *Educação Matemática*, do *Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social* da FaE-UFMG, o Grupo de Estudos sobre Numeramento foi formado em 2005, motivado pela necessidade de uma articulação entre os diversos projetos de pesquisa desenvolvidos no Programa, que tematizam as relações entre *práticas matemáticas e letramento*.

do município. Nessa nova experiência, visitava periodicamente as escolas e tinha a oportunidade de conversar com pedagogas, professores e professoras sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos e das alunas das escolas do município.

Na busca por subsídios para nortear o início deste meu trabalho na Secretaria Municipal de Educação, fiz uma avaliação relacionada a esse nível de ensino, utilizando dois instrumentos: o Relatório Final de 2008² das escolas e uma avaliação diagnóstica, direcionada a alguns alunos e alunas indicados pelas pedagogas das escolas, que tinha como objetivo saber qual era o nível de desenvolvimento desses alunos em relação ao processo de alfabetização. Como referência para esse diagnóstico, foi utilizado o material de Avaliação Diagnóstica da Alfabetização do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/ UFMG – (BATISTA, 2005). Essa avaliação me apontou os seguintes aspectos:

- A existência de alunos que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados, compondo, porém, um número muito menor do que aquele que é comentado no cenário escolar.
- A existência de grande número de alunos alfabetizados nos anos finais do Ensino Fundamental que mostram, entretanto, dificuldade na leitura, produção e interpretação de texto, com uma escrita ortograficamente inadequada.
- Apresentação da Matemática como a disciplina com maior índice de reprovação no município em 2008³.
- Quantidade significativa de alunos com distorção idade/série (entre 15 e 18 anos) nos anos finais do Ensino Fundamental.

As questões relacionadas ao conhecimento dos alunos, em especial os com defasagem idade/série, sempre estiveram presentes nos meus diálogos com os educadores e as educadoras, durante as minhas visitas às escolas. Alguns discursos que habitam seus corredores por diversas vezes me deixavam bastante incomodada e forjaram minhas primeiras inquietações:

“Não podemos mandar esses meninos pra EJA?”

*“Esses alunos não estão alfabetizados, **não sabem nada.**”*

² Documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Pedro Leopoldo e entregue às diretoras das escolas para que elas pudessem anotar dados como: número de alunos, número de alunos reprovados e em quais disciplinas, número de transferências, número de alunos com distorção idade/série, propostas para o próximo ano, etc...

³ Em análise feita nos Relatórios Finais de 2009 e 2010, entregues à Secretaria Municipal de Educação pelas escolas, a Matemática continuou a ser a disciplina com maior índice de reprovação no município.

*“Esses alunos **não sabem nada** de Matemática.”*

“Como esses alunos chegaram até aqui?”

*“Eles só estão atrapalhando na turma, **não fazem nada**.”*

“Os professores mandam esses alunos para a pedagoga o tempo todo!”

Refletindo sobre o diagnóstico feito por mim a respeito desses discursos, percebi que, em especial, os professores com formação específica nas Licenciaturas em Matemática e em Português esperam (e só consideram) sucesso de seus alunos nessas disciplinas escolares quando eles apresentam as respostas pré-definidas como adequadas às atividades. Esses professores se mostram indiferentes às apropriações de práticas de numeramento e de letramento que esses estudantes protagonizam com base em suas vivências em outras instâncias sociais. Essa preocupação desses docentes restringe o espaço para a negociação com essas práticas, numa supervalorização da dimensão individual do conhecimento em detrimento de sua concepção como ação social, significada a partir das relações do sujeito com o mundo, as quais se constituem na linguagem, por meio da qual se estabelecem as redes de significação (CABRAL, 2007).

A etapa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental apresenta para o sistema escolar uma nova demanda de práticas educativas em função de um novo perfil de alunado e de sociedade. Porém, as dificuldades para construir novas práticas levam a escola a continuar desenvolvendo aquelas que já não faziam sentido para os jovens. Com efeito, os significados que eles atribuem à escola, longe da perspectiva de formação ou mesmo de convivência, muitas vezes oscilam entre a indiferença e o sentido negativo da frequência escolar. (DAYRELL, 2005).

Com a minha inserção na Secretaria Municipal de Educação em 2009, tive a oportunidade de conhecer o Programa de Educação Afetivo Sexual (Peas)⁴, que é desenvolvido nas escolas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental do município. Como coordenadora desse nível de ensino, pude acessar o material trabalhado em formações do Peas, realizadas com profissionais da Educação, Saúde e Desenvolvimento Social. Em 2011, eu também participei, durante 60 horas, da Formação Básica do Peas. A metodologia vivencial do programa juntamente com as reflexões sobre juventude ali desenvolvidas ampliaram o meu olhar sobre aquele público jovem, com o qual eu lidava diretamente na minha profissão, de modo a que eu pudesse perceber, sob outra

⁴ Esse Programa será melhor explicado no capítulo 2.

perspectiva, as demandas desse público, tão rotulado pela sociedade e também pelos profissionais que trabalham com ele.

Confesso que me vi encantada pelas possibilidades que aquele programa me disponibilizava para criar um espaço de diálogo com os jovens, na tentativa de conhecê-los melhor e fazê-los se conhecerem melhor (podendo, assim, fazer escolhas que favorecessem seu projeto de vida) e para fundamentar práticas pedagógicas mais adequadas.

Nessa Formação Básica do Peas, também estavam presentes outros profissionais das áreas da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social. Identifiquei, então, nesses diferentes setores, parceiros que atendem aos mesmos jovens a que atendemos nas escolas e que têm a possibilidade de dar um suporte a esses jovens, considerando diferentes aspectos da sua vida social. Dessa forma, passei a perceber o quanto conhecer melhor essas e esses jovens, suas demandas, suas possibilidades de escolhas, enfim seu projeto de vida, faria diferença no meu modo de vê-los e, portanto, de me relacionar com elas e eles. Assim sendo, também avaliei o quanto essas moças e esses rapazes, essas meninas e esses meninos ainda são pouco conhecidos, inclusive por aqueles que lidam diariamente com elas e eles nos diferentes setores da sociedade, inclusive na escola.

Comecei a considerar que hoje, no contexto escolar, temos muitas dificuldades em lidar com essas e com esses jovens. Tais dificuldades nascem do desconhecimento a respeito delas e deles, de como vivem e sentem o mundo onde estão inseridos e de como se relacionam com os conhecimentos, entre eles, os de matemática, dentro e fora da escola.

Esse desconhecimento sobre o que é ser jovem no mundo de hoje foi a minha segunda inquietação – como Coordenadora Pedagógica do município de Pedro Leopoldo – em relação ao público que essa função colocara sob a minha responsabilidade. Isso me faria buscar uma fundamentação teórica que pudesse subsidiar a reflexão sobre minha prática e a criação de novas práticas em minha atuação profissional, para que, dessa maneira, eu pudesse contribuir efetivamente não só no trabalho que é realizado com os adolescentes na rede de ensino onde sou coordenadora, mas também em tantas outras redes de ensino que têm a mesma dificuldade na formação desses jovens.

Foi esse anseio por conhecer mais os jovens e as jovens com quem trabalho no dia a dia e por fazer com que os profissionais que convivem com eles e elas também os conheçam melhor que me motivou à realização deste Doutorado.

Assim, na tentativa de começar a dar respostas aos alunos de 15 a 17 anos, que ainda não estão no Ensino Médio e que, na escola, muitas vezes são apontados como “alunos-problema”, surgiu a necessidade da realização de estudos que considerassem esses jovens se constituindo como sujeitos de direitos e sujeitos de aprendizagem em outros espaços além da escola e que nos possibilitassem maior conhecimentos desses jovens, a partir das relações que eles estabelecem no mundo e com o mundo (Freire, 1970)

Entretanto, ao mesmo tempo em que eu vivenciava as dificuldades da escola, testemunhava sua tentativa de buscar parceiros que a ajudassem no desafio de educar as crianças e os adolescentes que chegam trazendo consigo uma realidade social muito dura, fruto da não garantia de seus direitos à moradia, à alimentação, à saúde e ao afeto: “as trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente” (ARROYO, 2005, p.24).

Nessa trajetória escolar, nem todo aluno que apresenta um baixo desempenho está em situação de vulnerabilidade e risco social, porém muitos dos que revelam esse baixo rendimento e problemas atitudinais não têm seus direitos socioassistenciais garantidos. Demandam – mais do que escolarização – redes sociais de apoio, com políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões (DAYRELL, 2005).

Com efeito, muito se tem falado nas escolas públicas sobre o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)⁵ como um parceiro importante que pode apoiá-las na tentativa de melhorar o desempenho dos alunos, renovando as esperanças de que os seus direitos sejam garantidos, incluindo-se, entre esses, o direito de serem jovens. Essa instituição tem como objetivos:

- Prestar serviços continuados de Proteção Social Básica de Assistência Social para famílias, seus membros e indivíduos em situação de vulnerabilidade social, por meio do Programa de Atenção Integral às Famílias-PAIF tais como: acolhimento, acompanhamento em serviços socioeducativos e de convivência ou por ações socioassistenciais, encaminhamentos para a rede de

⁵Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada ao atendimento socioassistencial de famílias. O CRAS é o principal equipamento de desenvolvimento dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica. Constitui espaço de concretização dos direitos socioassistenciais nos territórios, materializando a política de assistência social. Disponível em <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em 20 de abril de 2011.

proteção social existente no lugar onde vivem e para os demais serviços das outras políticas sociais, orientação e apoio na garantia dos seus direitos de cidadania e de convivência familiar e comunitária;

- Articular e fortalecer a rede de Proteção Social Básica local;
- Prevenir as situações de risco no território onde vivem famílias em situação de vulnerabilidade social apoiando famílias e indivíduos em suas demandas sociais, inserindo-os na rede de proteção social e promover os meios necessários para que fortaleçam seus vínculos familiares e comunitários e acessem seus direitos de cidadania.

(Disponível em <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em 20 de abril de 2011)

Nesse sentido, o CRAS tem sido apontado pela escola como uma alternativa na constituição desses sujeitos de direitos. Por isso, nesta pesquisa, apostei no CRAS como um espaço de constituição de sujeitos de direito e de aprendizagem, acreditando que as atividades lá desenvolvidas nos possibilitariam um maior conhecimento desses jovens.

Silva (2011), em sua pesquisa sobre o Projovem Urbano, nos alerta sobre o desafio de discutir a permanência dos jovens na escola, sendo necessário para isso não só olhar para dentro da escola, mas sobretudo considerar que

o entorno escolar não se trata apenas de características físicas, mas da vida que existe fora dela, das tais condições práticas de vida dos sujeitos que têm insistido, ainda que solitariamente, num grande esforço pessoal, em acorrer à instituição. (SILVA, 2011, p. 29)

Em um artigo que examina as interações entre as formas de educação não escolar e a educação escolar destinada aos pobres no Brasil, Spósito (2008) critica a falta de diálogo entre a escola e as iniciativas de educação fora dos seus muros, apontando a dificuldade de ambas as partes para que isso aconteça. Nesse artigo, a autora assume a perspectiva de análise empreendida por Manuela Du Bois Reymond:

A reflexão sobre a educação não formal é também, por definição, uma reflexão sobre a educação formal. Todas as medidas e políticas concernentes à educação não-formal afetarão no longo prazo a educação formal, ou seja, as duas modalidades de oferta educativa de algum modo estão em processo de interação mesmo que ações muitas vezes privilegiem apenas um dos pólos. (REYMOND, 2003 *apud* SPÓSITO, 2008, p. 84).

Diante da necessidade de pensar nos jovens, para tentar mudar a perspectiva de fracasso que se instaurou no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e minimizar o desconforto da escola e dos alunos que permanecem no ensino regular, é que propus a minha pesquisa de Doutorado, cujo foco inicial de investigação era buscar um maior conhecimento desses jovens que cursam o ensino regular por meio dos processos de apropriação de práticas de letramento (dentre elas, destacando as de numeramento) protagonizados por eles nas atividades do Projovem Adolescente vivenciadas no CRAS.

O destaque concedido à apropriação de práticas de numeramento estava associado ao Programa de Pesquisa do Grupo de Estudos sobre Numeramento que, considerando a relevância das práticas letradas, em especial daquelas que envolvem quantificações, seus registros e suas relações, numa sociedade da qual se pode dizer que é grafocêntrica e quanticrata, reconhece as/usufrui das possibilidades que a análise dos processos dessa apropriação oferecem à compreensão das perspectivas com as quais os sujeitos se relacionam entre si e com o conhecimento:

Nas sociedades urbanas hegemônicas, as marcas da cultura escrita se impõem em praticamente todas as instâncias de relação entre pessoas ou instituições, mesmo quando não se mobilizam objetivamente as tecnologias de escrita para registro, memória ou operacionalização das práticas. A cultura escrita permeia essas instâncias e, se não faz do registro seu principal meio ou objeto, estabelece-se como idealização, intimidação ou validação, ainda que a atitude assumida em relação a ela não seja de obediência ou veneração, mas de questionamento, negação ou desdém.

Não podemos, porém, desprezar o fato de que as situações sociais de uso da leitura e da escrita que ocorrem em sociedades grafocêntricas demandarão e tenderão a supor a mobilização de conhecimentos diversos, com seus conceitos, seus procedimentos e suas representações. Entre esses conhecimentos, destacam-se aqueles conhecimentos matemáticos identificados com os valores dominantes. Isso porque são justamente esses conhecimentos matemáticos que dão suporte a grande parte das relações sociais que se estabelecem nessas sociedades, em geral, tão apegadas aos argumentos quantitativos quanto o são à expressão escrita.

Com efeito, as práticas sociais envolvendo quantificação, medição, orientação, ordenação ou classificação 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 das sociedades grafocêntricas, é, em geral, permeada também por princípios calcados numa mesma racionalidade, que forja ou parametriza essas práticas matemáticas e que é por elas reforçada. (FONSECA, 2013, p.8-9)

Assim, as práticas de numeramento, observadas nesta pesquisa, nos ajudariam a conhecer um pouco sobre os sujeitos, seus modos de vida, o modo como eles operam com os conhecimentos, em especial com os conhecimentos matemáticos socialmente valorizados, e os usos que fazem deles.

Embora, no início das investigações que subsidiaram esta tese, buscássemos ver o conhecimento matemático sendo colocado em ação para resolver problemas práticos, o que nossas análises relacionadas àquilo que observei no campo nos apontaram são os conhecimentos matemáticos sendo usados com propósitos

discursivos, ou seja, mobilizados na intenção de produzir certos efeitos de sentido. Assim, fomos identificando táticas retóricas que se valem das relações que os sujeitos estabeleciam com os conhecimentos matemáticos, que ora conferiam ao discurso um tom de comicidade, ora lhes forneciam argumentos, ora salpicavam enunciados com interjeições e outros modos de dar ênfase, legitimidade ou provocar escândalo.

Em especial, percebíamos que, se a Matemática (escolar) permeia a racionalidade da sociedade, os jovens do CRAS vão fazer uso dessa Matemática para tensionar a racionalidade dominante. Por mais que falem mal da Matemática Escolar, eles usam essa matemática porque sabem que ela compõe os modos de empregar a língua competentemente em uma sociedade grafocêntrica e quanticrata.

À medida que conviviam com aqueles adolescentes, eu me dava conta de que as práticas matemáticas por eles vivenciadas ou narradas nos casos contados durante as atividades do Projovem Adolescente não nos falavam apenas das relações desses sujeitos com a Matemática, de como eles fazem cálculos, medições ou exercícios escolares: eles partilhavam comigo um modo de vida.

Na escola, a Matemática é a disciplina que parece menos considerar o modo de vida dos alunos. O discurso escolar defende a necessidade de cumprir o programa e a justifica pelo modo impessoal com que aborda conhecimentos ora amparados numa suposição da neutralidade das ciências, ora valendo-se do alibi da exiguidade de tempo e espaço, que não permite que se conheçam os alunos e sejam reconhecidos como sujeitos sociais na relação com os conhecimentos. Não obstante, quando nos aproximamos dos sujeitos, eles revelam como a vida deles muitas vezes demanda operações matemáticas, mesmo que, naqueles momentos, não estejam preocupados em falar de Matemática, mas, sim, em contar a sua vida. Dão exemplos de como operam matematicamente, com uma racionalidade e critérios diferentes daqueles que são tomados como referência pela cultura dominante.

Buscamos discutir semelhanças e tensionamentos nessas práticas discursivas, caracterizando-as pelos diferentes usos desses recursos retóricos que as racionalidades que as permeiam disponibilizam às diversas formas de vida. Como educadoras, interessa-nos compreender esses usos, identificando não só as aproximações que nos permitam encontrar vias de comunicação e troca, como também os tensionamentos que nos provocam a nos abirmos à novidade do outro, o que só é possível se permitimos e nos permitimos conceber a existência e a legitimidade de outras racionalidades.

O objetivo geral desta pesquisa foi, pois, conhecer melhor os jovens e as jovens que participam do Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo, a partir da análise da apropriação que fazem de práticas de numeramento, focalizando-as como modos de usar a língua permeados por relações matemáticas mobilizadas no discurso como táticas retóricas.

1.2 Um olhar sobre a juventude: “MC Fábio está no ar, *podes crer, podes crer, câmbio!*”

Adolescência e juventude

Infância, adolescência, juventude, maturidade e velhice são palavras que designam períodos diferentes da vida. A distinção entre cada uma delas, entretanto, não é feita apenas pela obediência a uma cronologia supostamente definidora da “natureza humana” (NOVAES, 2009a). Por isso, os termos adolescência e juventude “ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens” (FREITAS, 2005, p.6).

Para Dayrell (2010), os jovens podem ser compreendidos de diferentes maneiras de acordo com as visões sobre juventude, que podem variar de uma visão romântica, que ressalta a juventude como tempo de liberdade, prazer e comportamentos exóticos, até a visão, que é a mais arraigada na sociedade, que vê a juventude na sua condição de transitoriedade, destacando-a, muitas vezes, na sua negatividade. É necessário reconhecer as dificuldades existentes na própria categorização da juventude, uma vez que se pode caracterizá-la pelas mudanças no desenvolvimento físico e psicológico em uma determinada faixa etária, que é chamada de adolescência, e, também, que se pode optar por uma caracterização mais associada a fatos sociais e, nesse caso, as formas de caracterizá-la vão variar muito, já que dependem do modo como cada grupo social vai lidar com essa fase da vida.

Na nossa investigação com os jovens do Projovem Adolescente de Pedro Leopoldo, por diversas vezes usamos como sinônimos os termos juventude e adolescência e os termos jovem e adolescente. Não desconsideramos, no entanto, as especificidades de cada termo; apenas buscamos a convergência entre eles de forma a tornar coerentes as análises que fizemos das interações desses sujeitos e que foram observadas durante o trabalho de campo.

Juventude e adolescência são categorias construídas pelos adultos e carregam os significados que diferentes sociedades, em diferentes tempos históricos, atribuíram a elas. Nesse sentido, tornam-se difíceis de ser definidas. Os próprios sujeitos da pesquisa nomeavam-se adolescentes (“*a gente gosta de dançar porque nós é adolescente*”; “*fico emburrado porque sou adolescente*”), até mesmo ecoando a designação que lhes era conferida nas atividades propostas durante as oficinas do Programa de Educação Afetivo Sexual (Peas), que, em sua proposição e justificativa, chamavam os participante de adolescentes e, recorrentemente, tematizavam a adolescência e sua condição de adolescente (**Adolescentes precisam de...; Adolescentes gostam de...; Adolescência é...; Adolescentes não gostam de...**).

Ao considerar como jovens esses sujeitos que tinham entre 13 e 18 anos, procuramos, entretanto, compreendê-los não pelo que eles serão, mas, sim, por aquilo que eles já são, pensando essa fase da vida por uma ótica positiva. Assim, quando incluímos a adolescência na categoria juventude, buscamos reflexões teóricas que têm sido feitas sobre essas categorias, não para estabelecer uma definição, mas para evitar incorrer numa simplificação ou num reducionismo, que restringissem nossas possibilidades de análise ao invés de ampliar o nosso olhar sobre esses “sujeitos jovens”.

As abordagens de juventude e da adolescência podem ser desenvolvidas por diferentes perspectivas. Para Viana (2013), o modo como a Organização Mundial da Saúde (OMS) conceitua adolescência e juventude associa o caráter social e histórico ao caráter biológico da adolescência.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) conceitua a adolescência como um processo de caráter biológico e responsável pela consolidação da cognição e da personalidade, situando-se na faixa etária entre 10 e 19 anos. Dentro desse recorte, apresenta dois períodos: a pré-adolescência (intervalo compreendido entre 10 e 14 anos), e a adolescência propriamente dita que abarcaria o período restante, entre os 15 e 19 anos.

A concepção do termo juventude fundamenta-se nos aspectos sociológicos e históricos, não podendo o indivíduo ser dissociado de suas articulações relacionais com a sociedade em que se inscreve tanto no plano familiar quanto profissional. A sua faixa etária está definida pelo intervalo entre os 15 e 24 anos (VIANA, 2013, p.19).

León (2005) destaca que se tem utilizado "a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre 15 e 29 anos

de idade” (LEÓN, 2005, p.13) mas ressalta que há países⁶ que antecipam ou prolongam a faixa etária que designa a juventude.

No Brasil, a Lei 11.129, de 30/06/2005, que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), estabeleceu a faixa etária de 15 a 29 anos para uma pessoa ser considerada jovem (BRASIL, 2005).

Já a Lei 11.692, de 10 /06/2008, que institui o Projovem Adolescente, delimita como seu público-alvo os jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos. A própria manutenção do termo “Projovem” para o programa já indica que os elaboradores da política pública que o sustenta estabelecem uma relação de inclusão da adolescência em no que diz respeito à juventude. O Projovem Adolescente, entretanto, não define seu público alvo apenas pela delimitação etária, mas estabelece, ainda, um parâmetro social: “jovem em situação de risco social⁷”.

León (2005) retoma a síntese das teorias sobre adolescência formulada por Delval (1998), que identifica três posições teóricas na reflexão sobre adolescência: a Psicanalítica, a Sociológica e a *Teoria de Piaget*. Como Psicanalítica, Delval identifica a posição teórica que “concebe a adolescência como resultado do desenvolvimento que ocorre na puberdade e que leva a uma modificação do equilíbrio psíquico”; para a posição teórica nomeada como Sociológica, “a adolescência pode compreender-se primordialmente a partir de causas sociais externas ao sujeito”; e a *Teoria de Piaget* “ênfatisa as mudanças no pensamento durante a adolescência, a adolescência sendo o resultado da interação entre fatores sociais e individuais” (LEÓN, 2005, p. 12).

De certa forma, a abordagem discursiva que foi feita neste trabalho se vale dessas três posições, talvez com um maior apelo à perspectiva sociológica, embora reconheçamos que, ao elaborarmos nossas reflexões, seria difícil evitar que fôssemos capturadas por diversos discursos que se originam ou se desenvolvem nessa, mas também nas outras perspectivas. Assim, quando optamos por considerar, como Abramo (2005, p.26), a juventude como o “momento posterior à infância que envolve a adolescência e a juventude propriamente dita” e, desse modo, focalizar os participantes do Projovem Adolescente, do CRAS Norte de Pedro Leopoldo, como jovens, não queremos desconsiderar as especificidades da adolescência que constituem aqueles

⁶ El Salvador designa a juventude entre 7 e 18anos; Colômbia entre 12 e 26 anos; Costa Rica entre 12 e 35 anos; México entre 12 e 29anos; Argentina entre 14 e 30 anos; Chile, Cuba, Espanha, Panamá e Paraguai entre 15 e 29.

⁷ Disponível em: (<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/ProjovemAdolescente>). Acesso em 31/07/2014

sujeitos jovens, mas pretendemos compreendê-los como sujeitos sociais constituídos na tensão entre diversas perspectivas que conformam seus modos de ser jovem.

Dayrell (2010) destaca que a juventude é uma categoria produzida socialmente, não podendo estar presa a critérios rígidos, mas devendo ser compreendida como parte de um processo que “ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2010, p.65). A noção de juventude é evidenciada no plural, enfatizando a diversidade de modos de ser jovem, já que “não há tanto uma juventude, e sim, jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (DAYRELL, 2010, p.65).

A análise elaborada pela socióloga Helena Abramo (2005), a partir dos dados quantitativos provenientes da pesquisa nacional "Perfil da Juventude Brasileira", desenvolvida por uma parceria entre o Instituto Cidadania, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Instituto de Hospitalidade, chama a atenção para a indeterminação do termo "juventude" e investiga os *sentidos* (no plural) *da atual condição juvenil*, levando em conta suas diferenças e desigualdades. A autora critica a concepção que pensa a juventude como mera fase de vida transitória entre a infância e a fase adulta, enfatizando a necessidade de considerar os atributos socioculturais desse período.

Por conseguinte, o estudo de Schneider (2010) nos ajuda a refletir sobre o uso da palavra juventude no singular, que limita a juventude, forjando um padrão que não contempla a diversidade de modos e de possibilidades de vivenciar “uma certa fase da vida na qual nos vemos e somos vistos como pessoas jovens” (SCHNEIDER, 2010, p.17).

Novaes (2009a) também destaca a importância de usarmos a palavra juventude no plural, considerando a forma desigual como é vivida a condição juvenil na sociedade brasileira, que é constituída por uma grande parcela de população jovem: conforme projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2005), os jovens brasileiros entre 15 e 29 anos somavam 51,1 milhões de pessoas, 27,4% da população total. A diversificação da condição juvenil no nosso país está relacionada com a origem social, os níveis de renda, as disparidades socioeconômicas entre campo e cidade e entre regiões do país, com as desigualdades de gênero, os preconceitos e as discriminações, a

orientação sexual, o gosto musical, os pertencimentos associativos, religiosos⁸, políticos.

Leão (2005) aponta para a historicidade na construção do conceito de juventude, ressaltando que esse período da vida é “determinado pelo modo como historicamente as sociedades organizam seus ciclos de vida” (LEÃO, 2005, p.74). O autor alerta que esse período compreende demandas específicas, com centralidade na inserção social dos jovens. Especialmente para os jovens pobres, a inserção social se torna cada vez mais difícil, impondo desafios para a escola, que precisa pensar ações referendadas no seu público real e não no que ela idealiza.

É preciso pensar a juventude inserida em uma sociedade, para compreendermos a juventude como um conceito histórico-cultural. Muitas vezes, quando falamos da juventude atual, uma certa nostalgia vem à tona com a inevitável comparação entre os jovens de hoje e os universitários dos anos 1960, identificados como politizados, engajados, combativos, etc. Porém, não podemos esquecer que os jovens estudantes militantes daquela época não representam estatisticamente os jovens brasileiros de então⁹. Novaes (2008) nos alerta sobre o cuidado que devemos ter ao comparar uma minoria do passado com a totalidade de jovens do presente. Como lembra Abramo (*apud* NOVAES, 2008), atualmente é muito mais diversificada a face social dos jovens (dos mais distintos segmentos sociais) que se mobilizam, tendo em vista que até 1970 apenas os estudantes de classe média eram considerados como atores juvenis.

Ao nos referirmos à juventude contemporânea é preciso falar do mundo de hoje, refletindo sobre os impactos da sociedade na juventude atual. De certa forma, a juventude atual configura-se como um tempo de “moratória social”, que “é entendida como um crédito de tempo concedido ao indivíduo para que ele proteja sua entrada na vida adulta, favorecendo suas experiências e experimentações, formação educacional e aquisição de treinamento” (NOVAES, 2010, p.2).

É nessa perspectiva que o termo adolescente acaba ganhando força para designar um subgrupo da juventude, no qual os jovens atendidos pelo Projovem

⁸ No artigo de Regina Novaes “**Os jovens sem religião**”: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos **sícretismos**, a autora cita a pesquisa realizada pelo IBGE em 2000 na qual a pergunta: qual é a sua religião? foi respondida de 35 mil formas diferentes

⁹ O fato de serem universitários já os coloca numa minoria uma vez que o acesso à universidade era ainda mais restrito do que é hoje.

Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo se inserem, porque se compreendem ainda vinculados a práticas e valores que a vida adulta os levaria a abandonar.

Jovens: sujeitos de direitos

A noção de direito personificou e sintetizou a promoção de igualdade na cultura política moderna: todo ser humano, reconhecido como cidadão, passou a ser um portador de direitos. Segundo o Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (*apud* NOVAES, 2009b), são considerados direitos sociais os direitos à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à cultura, à segurança, à proteção à mortalidade e à assistência aos desamparados.

A ideia de “jovem como sujeito de direitos” é muito recente. Novaes (2009b) nos lembra sobre a importância de considerar a reapropriação da Declaração dos Direitos Humanos, já que grandes encontros internacionais de jovens e sobre juventude se encarregam de torná-la instrumento de negociação nas lutas e ações pela inclusão social. Assim sendo, a ideia de direitos humanos funciona como uma “chave de leitura”, para compreender processos históricos e lidar com tensões geopolíticas mundiais.

Essa disposição de assumir os jovens como sujeitos de direitos ganha sentido com a expansão da área de interseção entre noções de direitos de cidadania e de direitos humanos. Nessa interseção, têm destaque os valores de justiça, igualdade, diversidade cultural, auto-estima e solidariedade.

Segundo Novaes (2009b), ao se considera os jovens como “sujeitos de direitos”, não somente evitam-se generalizações frágeis que produzem o entendimento de que a juventude é uma faixa etária problemática, como também se evita a idealização da juventude como o único grupo capaz de mudanças, em uma interpretação heróica do seu papel.

Um dos direitos assegurados aos jovens no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA foi o direito à educação. Embora o processo de universalização do ensino que vem ocorrendo desde 1990 tenha possibilitado a inserção na escola da maioria dos jovens brasileiros, ainda permanecem as dificuldades relacionadas à grande frequência de trajetórias escolares irregulares. Tais trajetórias, marcadas pelas idas e vindas das interrupções e dos retornos, pela permanência infrequente, pelas reprovações e promoções automáticas, e, enfim, pela própria evasão, chamam a nossa

atenção para o fato de que “o que parece estar dado, como direito, instituído e instituinte – o direito à educação para todos –, não reflete, necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos jovens brasileiros” (ANDRADE e NETO, 2007, p. 56).

Desse modo, considerados como “sujeitos de direitos”, os jovens não apenas reproduzem a dinâmica da sociedade, como também a desafiam para a elaboração e a implementação de políticas públicas de juventude.

Novaes (2007, p. 257) define política pública como “ações cujo traço definidor é a presença do aparelho público estatal em sua definição, acompanhamento e avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram parcerias”. Segundo a autora, as políticas públicas para a juventude nascem no momento em que ela entra como pauta no cenário político com o aumento do desemprego e da violência. A questão da juventude vem para a cena pública quando os jovens passam a formar o segmento mais vulnerável frente às mudanças sociais que acontecem no mundo hoje.

Já a partir dos anos 1980, proliferaram no mundo os debates e as iniciativas governamentais e não governamentais voltados para a inclusão econômica, societária e cultural de segmentos juvenis. No Brasil, é a partir de 1990 que o debate ganha força e coloca, em evidência, vulnerabilidades, demandas e potencialidades dos jovens (NOVAES, 2007). A explicitação dessas vulnerabilidades, demandas e potencialidades estabelece um contexto discursivo, e, como tal, social e político, no qual os jovens vão deixando de ocupar o papel de “estado de coisas” para fazer parte da agenda política do país.

Segundo Rúa (*apud* SILVA, 2011, p. 20), “estado de coisas são as situações que geram incômodo, insatisfação, injustiça ou perigo e se mantêm por mais um tempo, mas não chegam a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas”. No entanto, o reconhecimento das demandas da juventude como grupo social leva à produção de ações políticas, como a instituição por meio da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A consolidação do ECA como um marco legal bem como a aprovação de novas propostas de políticas e programas favoreceram um novo olhar sobre a juventude promovendo a inclusão dos adolescentes¹⁰ como “sujeitos de direitos”.

No início, as políticas propostas para a juventude não compunham ações públicas articuladas e ancoradas em um diagnóstico sobre a condição juvenil,

¹⁰ O ECA estabelece a adolescência etariamente entre os 12 e os 18 anos incompletos.

desconsiderando suas demandas específicas. Só no século XXI, a partir do governo Lula¹¹, anuncia-se uma política que tem o objetivo de garantir aos jovens o exercício de direitos universais da cidadania e de atender às demandas específicas dessa geração, considerada em suas desigualdades e diversidades. A secretária adjunta da Secretaria Nacional de Juventude no período 2005-2007 justifica assim a proposição de políticas públicas específicas para a juventude:

As políticas surgem no momento em que uma geração tem problemas diferentes de outras. Trata-se de uma fase da vida que já não é mais a infância, sob a proteção dos pais, nem ainda uma nova família. Esse momento de passagem exige direitos universais e direitos específicos que dizem respeito a esta faixa etária. As políticas públicas têm que somar estas duas coisas: os direitos universais (o acesso à educação, ao trabalho etc.) e os específicos. As políticas públicas têm que pensar então numa nova interface entre escolaridade e preparação para o mundo do trabalho. O Estado tem que ter o compromisso de fazer as suas políticas macro, mas tem que fazer isto com a sociedade civil para que cada um participe, transformando a política de juventude numa política de Estado, não de Governo. O que tentamos fazer hoje é colocar duas palavras na roda: direitos e oportunidades. (NOVAES, 2009c, s/p)

Segundo Novaes (2009c), todos os brasileiros de 15 a 29 anos são potencialmente beneficiários da Política Nacional de Juventude, que inclui a lei 11.129 de 30/06/2005, que criou a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional da Juventude (Conjuv) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

Quando criada, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJUV) foi vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, tendo como tarefa principal articular e supervisionar os programas e ações voltados para os jovens. Novaes (2007) cita os nove principais desafios que são colocados para essa secretaria com base em diagnósticos nacionais:

- 1) Ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade
 - 2) Erradicar o analfabetismo entre jovens
 - 3) Preparar para o mundo do trabalho
 - 4) Gerar trabalho e renda
 - 5) Promover vida segura e saudável
 - 6) Democratizar acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia de informação
 - 7) Melhorar a qualidade de vida dos jovens do meio rural e nas comunidades tradicionais
 - 8) Promover direitos humanos e políticas afirmativas
 - 9) Estimular a cidadania e a participação social
- (NOVAES, 2007, p.276)

¹¹ O presidente Luis Inácio Lula da Silva assume a presidência da República em 2003, governando até 2010, quando foi sucedido pela presidenta Dilma Rouseff.

O Conselho Nacional da Juventude (Conjuv) tem caráter consultivo, sendo sua principal tarefa fomentar estudos e propor diretrizes para as políticas públicas endereçadas à juventude. Destacando a importância do diálogo intergeracional que o Conjuv oportuniza, Novaes (2007) enfatiza o papel desse conselho como espaço de confluência entre a sociedade civil e o poder público e a necessidade de que suas ações incidam "sobre as relações entre os jovens e os adultos que se encontram nas famílias, na escola, no mundo do trabalho, nos espaços públicos de cultura e de lazer, nas instituições de abrigo e carcerárias etc..." (NOVAES, 2007, p. 257-258).

A autora adverte que tais relações entre jovens e adultos, que ocorrem em diferentes espaços sociais, podem ser simétricas ou assimétricas, mas alerta para a importância de dar aos jovens oportunidades de ouvir os adultos, mas também de os adultos (e aqui destacamos entre esses os educadores) ouvirem os jovens, para que se possa aprender o que é ser jovem com os jovens de hoje, uma vez que nós fomos jovens em outro momento histórico.

Certamente, escutar os jovens é imprescindível porque toda a experiência geracional é inédita (só sabe o que é "ser jovem hoje", quem é jovem no mundo de hoje). Deste ângulo, os adultos têm muito a aprender. Mas, em uma situação dialógica, os adultos também têm o que dizer. Isto por dois motivos. Em primeiro lugar, porque a conquista dos "direitos dos jovens" não pode ser desvinculada de outras conquistas históricas das quais participaram muitos daqueles que são hoje adultos. Em segundo lugar, porque o diálogo intergeracional visa a uma aliança ancorada em valores de justiça social. Uma aliança que se faz em contraposição à sociedade do espetáculo e do consumo que, cotidianamente, disputa o coração e as mentes dos adultos e, sobretudo, dos jovens de hoje. Em resumo, os adultos que trabalham com jovens são portadores de valores e experiências que, cotejadas e atualizadas, serão importantes para a consolidação da Política Nacional de Juventude (NOVAES, 2007, p.258).

O Projovem Adolescente e as práticas letradas

Voltado para jovens de 18 a 24 anos, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) foi criado pela lei 11.129 de 30 de junho de 2005 e tinha um caráter emergencial e experimental. O Programa objetivava a elevação do grau de escolaridade desses jovens, visando à conclusão do Ensino Fundamental e à qualificação profissional.

A lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, dividiria, entretanto, o Projovem em quatro modalidades:

Art. 2º O Projovem, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades:

I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo;

II - Projovem Urbano;

III - Projovem Campo - Saberes da Terra;

IV - Projovem Trabalhador. (BRASIL, 2008) ¹²

Diferentemente das outras três modalidades, que têm sua gestão no Ministério de Educação (MEC) e realizam um trabalho de escolarização e certificação dos participantes, o Projovem Adolescente é gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Conforme rege o Art.9º daquela lei, o Projovem Adolescente tem como objetivos:

I - complementar a proteção social básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária; e

II - criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. (BRASIL, 2008)

O artigo 10 dessa lei estabelece ainda a faixa etária e as condições que tornam o adolescente público-alvo desse Programa:

Art. 10. O Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo destina-se aos jovens de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos:

I - pertencentes a família beneficiária do Programa Bolsa Família - PBF;

II - egressos de medida socioeducativa de internação ou em cumprimento de outras medidas socioeducativas em meio aberto, conforme disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

III - em cumprimento ou egressos de medida de proteção, conforme disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;

IV - egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI; ou

V - egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração sexual.

Parágrafo único. Os jovens a que se referem os incisos II a V do *caput* deste artigo devem ser encaminhados ao Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo pelos programas e serviços especializados de assistência social do Município ou do Distrito Federal ou pelo gestor de assistência social, quando demandado oficialmente pelo Conselho Tutelar, pela Defensoria Pública, pelo Ministério Público ou pelo Poder Judiciário. (BRASIL, 2008)

¹² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm. Acessado em 31/07/2014.

Com esses objetivos, conforme divulgado no sítio eletrônico do MDS, o foco do Projovem Adolescente é o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino. Segundo essa mesma divulgação, isso seria feito por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho.

O público-alvo presumido seria, portanto, constituído em sua maioria de jovens cujas famílias são beneficiadas pelo Bolsa Família, estendendo-se também aos jovens em situação de risco pessoal e social encaminhados pelos serviços de Proteção Social Especial do Suas ou pelos órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O que queremos destacar, ao apresentar os objetivos e o foco desse programa, é a preocupação com a vulnerabilidade social de seu público-alvo. Essa vulnerabilidade, além das condições socioeconômicas que engendra, envolve tensões culturais que, no contexto escolar, se explicitam nos modos conflituos em que se estabelecem as relações com os conhecimentos. É com essa preocupação que Leão (2005) adverte que as diversas demandas trazidas pelas juventudes atuais evidenciam a necessidade de se pensar o conhecimento desses jovens na sua dimensão social e cultural na busca da “construção de vínculos entre os jovens, os professores e os processos de escolarização” (LEÃO, 2005, p.75).

Com efeito, muitas das tensões nas relações entre estudantes, docentes e conhecimentos são permeadas ou mesmo se instauram através do pouco conhecimento que a escola tem sobre os jovens que hoje ocupam os bancos escolares, e também da não consideração do caráter cultural dos conhecimentos que, como tal, provocam modos culturais de estabelecerem relações com os estudantes. Por isso, desde o início deste estudo, optamos por procurar compreender a apropriação que os jovens, que focalizamos, fazem de práticas letradas socialmente valorizadas num contexto que não fosse o escolar, mas que nos desse oportunidades de flagrar relações com conhecimentos, inclusive com os que na escola se veiculam.

Assim, ao tomarmos as atividades desenvolvidas no âmbito do Projovem Adolescente que se realiza no CRAS Norte de Pedro Leopoldo, não nos interessa produzir um inventário de habilidades vinculadas ao campo das disciplinas do currículo escolar que seriam exibidas pelos sujeitos. Interessa-nos, sim, compreender processos de apropriação de práticas letradas socialmente valorizadas (entre as quais destacamos

as práticas de numeramento) na intenção de aprender (e ajudar outros educadores a aprenderem) um pouco melhor o que é ser jovem com os jovens de hoje.

Na análise da constituição dos modos de ser jovem, este trabalho considera a importância da relação que os jovens estabelecem com os conhecimentos e como se configuram como sujeitos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, esta investigação se integra aos estudos que se têm ocupado em compreender como o conhecimento, tomado como produção cultural, manifesta-se nas/institui as práticas sociais de grupos marcados pela cultura escrita e parametrizadas pela quantificação: os chamados estudos sobre letramento e sobre numeramento.

1.3 Práticas de letramento e de numeramento: “*Ai ai ai. Tenho identidade, uso o mesmo número e falo que é o da carteira de motorista*”

Chamando nossa atenção para o momento histórico em que as práticas de leitura e escrita emergem como questão fundamental simultaneamente em diferentes países, Magda Soares (2008) fala da necessidade de reconhecê-las e nomeá-las considerando o seu caráter social. Assim é que, em meados dos anos de 1980, se dá a “invenção do *letramento* no Brasil” (SOARES, 2008, p.24), para nomear fenômenos distintos daquele denominado de *alfabetização*. Nesse contexto, diversos estudos serão desenvolvidos para discutir o conceito de letramento, confrontando-o com o conceito de alfabetização (cf. KLEIMAN (1995); SOARES (1998, 2003); entre outros)

Nesses estudos, focaliza-se a alfabetização como o “processo de aquisição da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita” (SOARES, 2003, p.91). Já o conceito de letramento é mobilizado quando se quer dar destaque ao fato de a escrita trazer “conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda usá-la” (SOARES, 1998, p.17). Ou seja, foi à medida que um número crescente de pessoas aprendeu a ler e a escrever e que as sociedades se organizaram de forma cada vez mais centrada na escrita, que se tornou necessário compreender o estabelecimento de complexas práticas sociais de leitura e de escrita e cunhar um nome para tal fenômeno: o letramento.

Conforme adverte Soares (2004), não há como definir o letramento de maneira universal e única, e, tampouco a alfabetização, pois, segundo ela, esses fenômenos se revestem de múltiplas facetas, podendo ser pensados com base em uma variedade de dimensões e analisados por diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Ao considerar a aprendizagem escolar, Soares (2003) ressalta a importância de que a escola promova a alfabetização em uma perspectiva do letramento. Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas que não podem ser separadas, já que o ideal seria ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Interessa-nos destacar aqui o surgimento do conceito de letramento associado à necessidade, estabelecida em um momento histórico, de se estudar o fenômeno da leitura e da escrita para além da análise das capacidades individuais das pessoas, buscando construtos teóricos que considerassem os usos da leitura e da escrita em sua dimensão sociocultural marcada pelas contingências contextuais. Num processo semelhante, temos visto aumentar a incidência de pesquisas, que buscam compreender e explicitar a dimensão sociocultural dos usos de conhecimentos matemáticos, inclusive em sua relação com as práticas de leitura e escrita (MONTEIRO 1998; MENDES 2001, 2007; BAKER, STREET & TOMLIN 2003; FARIA 2007; SOUZA 2008; SOUZA, FONSECA 2010; FONSECA 2009, 2010; SILVA 2013; ADELINO, FONSECA, 2014; MENDONÇA 2014), para isso mobilizando o conceito de numeramento.

Nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Numeramento, o conceito de numeramento se apresenta como uma ferramenta fértil para as análises que fazemos, por destacar o caráter sociocultural da produção, dos usos e da circulação dos conhecimentos matemáticos. Para evitar a relação estrita que a expressão "práticas matemáticas" poderia estabelecer com as práticas que envolvem exclusivamente a lida com a matemática escolar, temos usado a expressão "práticas de numeramento", que nos permite não apenas contemplar modos de lidar com quantificações, medições, classificações, organização do espaço e das formas em diferentes contextos, mas também tratá-los como ação social.

Souza (2008) destaca que a compreensão do numeramento como fenômeno cultural obriga-nos a tomá-lo como um conceito relacional: as práticas de numeramento se configuram nas relações entre pessoas e entre grupos e nas relações dessas e desses com conhecimentos que associamos à matemática.

Por isso, nos estudos desenvolvidos pelo GEN, aos quais esta pesquisa se integra, quando nos dispomos a reconhecer práticas de numeramento configurando-se nas relações entre pessoas e entre grupos e na sua relação com os conhecimentos que associamos, por seu objeto, métodos ou intencionalidades, àquilo que aprendemos a identificar como matemática, consideramos tais relações marcadas pelas concepções *de* e *sobre* matemática, mobilizando valores que se atribuem à(s) matemática(s) em um dado contexto social, seja(m) essa(s) matemática(s) escolarizada(s) ou não escolarizada(s). Tais práticas implicam, pois, “ações de poder, de legitimação ou de recusa de determinados modos de fazer matemática, conferindo maior valor social a quem domina e mobiliza esse ou aquele modo, e não outros, de pensar, falar, produzir e utilizar matemática” (FONSECA, 2010, p.329).

Entretanto, se vivemos em sociedades tão marcadas pelas culturas escritas, e, principalmente, se nossos estudos mantêm sempre uma preocupação em trazer contribuições para as práticas escolares, ainda que não se desenvolvam nesse contexto, parece-nos produtivo considerar uma relação de inclusão das práticas de numeramento num amplo conjunto das práticas de letramento, assim como o fazem autores como Barwell (2004, p. 21, tradução nossa¹³), segundo o qual “se letramento é o processo social de produzir significado com um texto, então numeramento é o processo social de produzir significado com texto numerado”.

Como na perspectiva adotada por Street (2003) para a análise de práticas de letramento, em nossos estudos também nos tem parecido adequado focalizar as práticas de numeramento, considerando os modelos sociais de letramento que os participantes dessas práticas mobilizam quando nelas se inserem e a elas conferem significados.

Além disso, como tais práticas se manifestam inevitavelmente “na adoção de recursos das linguagens (escritas e ou orais) que as moldam diferentemente para pessoas e ou grupos” (FONSECA, 2010, p.329), nossa investigação busca caracterizá-las como práticas discursivas, a exemplo do que se faz em diversos estudos que se voltam para os tensionamentos das relações entre práticas de numeramento cotidianas e escolares (FARIA, 2007; CABRAL, 2007; SOUZA, 2008; FERREIRA, 2009; SIMÕES, 2010; VASCONCELOS, 2011).

No caso dos estudos desenvolvidos pelo GEN, o uso da expressão "práticas de numeramento" e sua inclusão entre as práticas de letramento favorecem a explicitação

¹³ *If literacy is the social process of making meaning with text, then numeracy is the social process of making meaning with numerate text.* (BARWELL, 2004, p.21)

de nossa intenção de focalizar a estreita relação dessas práticas com os modos de usar a língua numa sociedade grafocêntrica. Ou seja, os estudos que fazemos investigam as relações entre práticas e condições de letramento e a mobilização de conceitos, procedimentos ou princípios associados a conhecimentos matemáticos, tomados como produção sociocultural (FONSECA, 2007). Ao nos valermos dessa compreensão das práticas de numeramento como práticas de letramento, consideramos, enfim, que

a apropriação da cultura escrita não poderia prescindir da constituição e/ou da mobilização de certas práticas de numeramento, não só porque representações matemáticas aparecem nos textos escritos, mas porque a própria cultura escrita que permeia e constitui tais práticas é também permeada por princípios calcados numa mesma racionalidade que forja ou parametriza as práticas ditas numeradas e que é por elas reforçada. (FONSECA, 2009, p. 55)

1.4 Apropriação de práticas, táticas retóricas e o tensionamento de racionalidades: "Agora nós tamo aprendendo um negócio de razão com letras"

Na análise dos processos de apropriação das práticas de letramento, em especial as de numeramento, tomamos como referência o conceito de apropriação discutido no trabalho de Smolka (2000), que desenvolve um estudo sobre apropriação de práticas sociais, não estritamente ligadas ao constructo de *internalização*, mas relacionadas principalmente ao problema da significação.

Tendo Vigotsky como aporte teórico, a autora utiliza a tese sobre mediação dos signos no desenvolvimento humano, ao considerar as funções mentais superiores como relações sociais internalizadas. Em trabalho anterior (SMOLKA, 1992), a autora havia citado as diferentes perspectivas teóricas que tratam do fenômeno da internalização, com sutis distinções conceituais, designando os modos como o indivíduo “adquire, desenvolve e participa das experiências culturais” (SMOLKA, 1992, p.328).

Entretanto, Smolka (2000) destaca a importância de se considerar o termo apropriação como uma possibilidade de pensar para além do conceito de internalização, que pressupõe algo “lá fora” a ser tomado pelo indivíduo. Nesse trabalho, a autora reitera que apropriar-se de algo não é simplesmente internalizar, pois se relaciona ao problema da significação, o que supõe considerar o caráter sociocultural dos sujeitos:

Esse deslocamento encontra-se ancorado na concepção de mediação do signo no desenvolvimento humano, na centralidade e no estatuto teórico do signo na teoria Vigotskyana. Aqui, vale lembrar os esforços de Vygotsky para compreender e explicar a emergência e o funcionamento dos processos psicológicos de um ponto de vista histórico-cultural. (SMOLKA, 2000, p. 29)

Considerando que, em sua formação, o indivíduo se desenvolve a partir das suas interações com o outro e que se constitui pelos signos e sentidos produzidos nessas interações, Smolka (2000, p.30) assume que “todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos na relação”.

O conceito de apropriação de práticas de letramento e de numeramento no âmbito desta pesquisa surge de modo a nos permitir ampliar o campo de reflexão em torno das relações que os jovens estabelecem entre os conhecimentos de diferentes instâncias sociais, pois que tais relações, flagradas em eventos de letramento, especificamente os de numeramento, forjam práticas e nelas se constituem. Dessa forma, a compreensão desses processos e das intrincadas relações que os envolvem pode nos ajudar a conhecer melhor esses sujeitos e mesmo contribuir para a construção de práticas educativas mais dialógicas voltadas para esse público.

Considerando o caráter sociocultural da apropriação, apostamos na possibilidade de conhecermos melhor as especificidades dos jovens do Projovem Adolescente, quando analisamos o lugar de onde e as intenções pelas quais seus discursos, em especial os *de* e *sobre* conhecimentos matemáticos, são proferidos nas interações observadas durante os 21 encontros que vivenciei no CRAS Norte de Pedro Leopoldo. Tendo testemunhado e participado de várias de suas intervenções nas interações como apropriação de práticas de numeramento, compreendemos que essas enunciações, embora permeadas por ecos de tantos interdiscursos, não são simplesmente uma repetição de outras falas, porém um novo exercício de significação que convoca não só suas experiências de vida e os sentidos que atribuem a elas, bem como suas intenções de provocar efeitos de sentido naquelas interações.

No livro “Artes de fazer: a invenção do cotidiano”, Michel de Certeau (1994) informa, já no início da obra, a sua intenção de apresentar a paisagem de uma pesquisa, definindo-a como *composição de lugar*, conceito esse central em sua investigação, para “indicar os pontos de referência entre os quais se desenrola uma ação”(CERTEAU, 1994, p.35). De forma semelhante, na investigação que aqui se propõe, a análise de

interações, ocorridas nas atividades do Projovem Adolescente, precisa considerar a influência que o “lugar”, onde esses discursos são produzidos, tem na constituição dos sujeitos que os proferem apropriando-se de práticas de letramento, em especial, de práticas de numeramento.

Na apresentação desse mesmo livro, Luce Giard afirma que o texto de Certeau tem a tarefa teórica de “esboçar uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído as maneiras de fazer” (GIARD, 1994, p.17). É também do ruído que ouvimos nas práticas discursivas dos jovens com quem convivi no CRAS Norte de Pedro Leopoldo, nas quais se mobilizam conhecimentos matemáticos, que se busca aqui compreender seus modos de relação com a língua, as matemáticas, o conhecimento e também as instâncias educativas.

Certeau (1994) lança o desafio de uma travessia até o outro que não nos tome como modelo, nem busque mensurar a distância entre nós ou definindo esse outro pela ausência, mas sim pelo que ele produz. Essa produção – a que Certeau chama de tática – não nos permite, porém, distinguir o outro como “totalidade visível”. A tática “se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância” (CERTEAU, 1994, p.47). Assim, não pretendemos identificar uma disposição sistemática de uso intencional e premeditado de conhecimentos (ideias, expressões, conceitos, cálculos, critérios) matemáticos na composição dos discursos. Como adverte Certeau, a tática “não dispõe da base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias” (CERTEAU, 1994, p.47). Flagramos usos esporádicos desses conhecimentos nas enunciações protagonizadas por esses sujeitos, usos que parecem inserir-se em seus discursos “vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho” (CERTEAU, 1994, p.47).

Por isso os tomamos como táticas:

O que ela ganha não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas... Mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião” (CERTEAU, 1994, p. 47).

A atenção para tais usos não se estabeleceu para nós *a priori*, mas foi se constituindo no desenrolar de minha inserção no campo e das reflexões que fazíamos sobre o que lá vivíamos.

No início da nossa investigação, buscávamos ver, no cotidiano dos Jovens do Projovem Adolescente, a mobilização feita por eles do conhecimento matemático

escolar para resolver seus problemas diários. Nesse sentido, julgávamos que poderíamos flagrar um certo engajamento dos jovens nas estratégias estabelecidas pela racionalidade na qual a matemática escolar se baseia e que essa matemática instrumentaliza. Porém, um maior contato com os jovens nos obrigou a uma mudança de olhar. Ao invés de identificar o uso de conhecimentos matemáticos pelos jovens do Projovem Adolescente para resolver problemas cotidianos que envolvem cálculos ou medições, o que nos pareceu possível e relevante flagrar foram usos desses conhecimentos como táticas retóricas, que expressavam não necessariamente um engajamento de adesão, mas que eram permeadas por tensões entre diferentes racionalidades.

Também considerando as práticas discursivas no âmbito das táticas, Certeau afirma:

A retórica e as práticas cotidianas são igualmente definíveis como manipulações internas a um sistema – o da língua ou ao de uma ordem estabelecida. “Torneios” (ou tropos) inscrevem na língua ordinária as astúcias, os deslocamentos, elipses etc. que a razão científica eliminou dos discursos operatórios para constituir sentidos “próprios” (CERTEAU, 1994, p. 85).

Certeau (1994, p.13) observa, ainda, que as alterações retóricas “são indicadores de consumo ou de jogos de força”. Nesse sentido, reconhecer as táticas retóricas dos jovens do Projovem Adolescente como jogos de força entre diferentes racionalidades e não como erro, equívoco ou falta na relação que estabelecem com as práticas letradas propicia contribuir para uma aproximação com esses e tantos outros jovens que, muitas vezes, têm suas vozes silenciadas porque vivem e interpretam o mundo através de uma racionalidade que não é aquela tomada como referência para as práticas educativas (especialmente as escolares). Nesse sentido, constituem-se como oportunidades para “rastrear as modalidades específicas de práticas enunciativas, analisadas como manipulações de espaços impostos” (CERTEAU, 1994, p.13).

Ao tomarmos esses usos como táticas relativas a situações particulares, queremos pois abrir-nos à possibilidade de

analisar o imenso campo de uma “arte de fazer” diferente dos modelos que reinam (em princípio) de cima para baixo da cultura habilitada pelo ensino (do superior ao primário) e que postulam, todos eles, a constituição de um lugar próprio (um espaço científico ou uma página branca para escrever), independente dos locutores e das circunstâncias, onde construir um sistema a partir de regras que garantam a sua produção, sua repetição e verificação.” (CERTEAU, 1994, p. 86)

Ao falar sobre a linguagem ordinária, Certeau (1994) cita Wittgenstein destacando a intenção e as contribuições desse filósofo ao “trazer a linguagem do seu uso filosófico de volta ao seu uso ordinário” (CERTEAU, 1994, p. 68). Essa disposição põe em cheque a hierarquia entre as linguagens, uma vez que o que é dito não se constitui como uma verdade em si, mas como verdades validadas a partir do lugar de onde a linguagem passa a ser significada.

Como nos propomos a analisar as interações discursivas dos jovens em episódios selecionados do material empírico produzido no campo, não poderíamos nos furtar à reflexão sobre questões de linguagem ao tratarmos dos diferentes usos que esses jovens fazem do conhecimento matemático. Nosso exercício de análise nos permitiu identificar a mobilização de conhecimentos matemáticos para estabelecer *parâmetros de relevância*, conferir ênfases ou causar escândalo ao se produzirem *quantificações hiperbólicas*, *precisão exagerada*, *metáforas estatísticas* e *metonímias numéricas*, e para assumir posições em relação à escola, à matemática da escola e aos modos que lhes são disponibilizados para constituírem-se como sujeitos. A identificação das "astúcias" dessa mobilização é que nos faz reconhecer *usos táticos* dos conhecimentos matemáticos que produzem seus significados nas interações.

Condé (2004) destaca que, para o Wittgenstein das *Investigações Filosóficas*¹⁴, “as significações surgem do uso das palavras, mediadas por regras, a partir das nossas práticas sociais, dos nossos hábitos, na nossa forma de vida” (CONDÉ, 2004, p.52). É nesse sentido que compreendemos que os diferentes usos linguísticos dos conhecimentos matemáticos que aqueles jovens efetuam durante as atividades do Projovem Adolescente determinam as significações atribuídas por eles a esse conhecimento nos jogos de linguagem que são jogados naquelas formas de vida.

Condé nos alerta que, entre diferentes formas de vida, podem existir relações harmoniosas e conflitantes. Dessa forma, ao tomarmos os usos retóricos dos conhecimentos matemáticos pelos jovens do Projovem Adolescente como objeto de pesquisa, reconhecemos a relevância de considerarmos os sistemas de referências de suas formas de vida que, por sua vez, estabelecem os parâmetros das racionalidades que convocam para pautar seu discurso. O confronto entre diferentes racionalidades que

¹⁴ Alguns estudiosos da obra de Wittgenstein caracterizam as *Investigações Filosóficas* como uma obra inteiramente oposta ao *Tractatus*. Desta forma, chamam o Wittgenstein das *Investigações Filosóficas* como o Segundo Wittgenstein.

vimos permear aqueles usos levou-nos a considerar, em nossas análises, baseando-nos em Wittgenstein, que toda

significação emerge da pragmática da linguagem no contexto de uma forma de vida. A pragmática da linguagem estabelece nossos parâmetros de racionalidade levando em consideração tudo que está envolvido na forma de vida (CONDÉ, 2004, p.67).

Muitas manifestações dos adolescentes que acompanhamos (“*só vai no passeio da escola quem for comportado, eu não achei isso certo*”; “*lá na escola é chato, a professora tem que ficar chamando a atenção toda hora*”; “*eu não leio na escola, vou ler aqui*”; “*vou ficar em recuperação em tudo*”) nos sugerem a existência de um distanciamento entre as racionalidades que esses jovens assumem e a racionalidade que a escola escolheu como legítima. Em especial, esse distanciamento é explicitado quando se remete ao conhecimento matemático escolar referenciado na racionalidade da Matemática acadêmica, que toma seus jogos de linguagem como únicos e universais. Condé (2004) nos alerta que “a elaboração de um modelo de racionalidade não pode ser feita de modo inteiramente aleatório, sem levar em consideração a forma de vida que a engendrou com seus usos, regras, práticas sociais, etc” (CONDÉ, 2004, p.67).

Nesse sentido, não é surpreendente que, no material empírico selecionado, identifiquemos o estranhamento dos sujeitos em relação à lógica da escola, ao mesmo tempo em que eles parecem nela encontrar pontos de referência para se apoiarem na apropriação de práticas escolares e para protagonizarem práticas letradas socialmente valorizadas.

Convivência e confronto entre diferentes racionalidades são o que, em nossas análises do material empírico, desencadeiam as táticas retóricas empreendidas pelos jovens que participam desta pesquisa, quando usam ideias, expressões, critérios matemáticos para causar certos efeitos de sentido nas interações discursivas que acontecem nas atividades do Projovem Adolescente no CRAS Norte de Pedro Leopoldo. Por consequência, ao analisarmos esses usos de conhecimentos matemáticos, buscamos promover uma discussão que considere essa tensão entre racionalidades que permeia aquelas atividades como também as que se realizam no âmbito escolar e cujo enfrentamento exige “abandonar o “encantamento” da linguagem que, entre outras coisas, conduziu à crença de que a razão é uma estrutura 'natural” (CONDÉ, 2004, p.2).

Parece-nos oportuno, nesse momento em que a escola acolhe em suas salas de aula grupos sociais de referências culturais diversas daquelas em que ela se pauta, que

estudos no campo educacional nos ajudem a “conceber a racionalidade como uma 'invenção', uma 'construção” (CONDÉ, 2004, p.2). Nesse sentido, nosso estudo quer também contribuir para que a escola e, em especial o ensino de matemática que ali se realiza, reconheça a legitimidade das múltiplas racionalidades, abandonando “a ilusão que nos prendia a essa estrutura abstrata e ideal que, por isso mesmo, não mais nos permite caminhar” (CONDÉ, 2004, p.2). Como outros trabalhos do Grupo de Estudo sobre Numeramento – GEN, esta investigação se dispõe a contribuir para que nos aventuremos a “voltar ao atrito do solo áspero (I.F §107) das práticas sociais e aí estabelecer os critérios de nossa racionalidade” (CONDÉ, 2004, p.2).

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Constituindo o campo da pesquisa

Em 2012, quando escolhi as atividades desenvolvidas no Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo como campo desta investigação, procurei a Secretária Municipal de Desenvolvimento Social da época para que ela assinasse o documento que integraria o Projeto de Pesquisa submetido à avaliação do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social e ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG para a realização de minha pesquisa, em fevereiro de 2013, conversei com os novos gestores da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Pedro Leopoldo (já que a eleição de 2012 havia provocado mudanças no quadro de funcionários da prefeitura) para informá-los sobre a investigação que eu pretendia desenvolver no município e para repassar os documentos que autorizavam a mesma. Naquela oportunidade, aventei a possibilidade de dar início ao trabalho de campo no Projovem Adolescente do CRAS Norte¹⁵, uma vez que esse Centro acompanha as famílias dos alunos de quatro das cinco escolas nas quais desenvolvo meu trabalho como Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

O espaço físico do CRAS Norte é constituído de estrutura que compreende uma recepção ampla, dois banheiros (um masculino e um feminino), uma sala pequena (onde é desenvolvido o Projovem Adolescente) uma sala grande (onde são desenvolvidas oficinas de pintura, karatê, capoeira, artesanato, circo, ginástica, etc.), uma sala onde trabalham duas assistentes sociais, uma sala da psicóloga e uma quadra que é dividida com o Projeto Curumim. O CRAS Norte fica no bairro Teotônio Batista de Freitas (mais conhecido como Bairro da Lua¹⁶), que nasceu a partir de doações de lotes feitas a pessoas carentes pela Prefeitura de Pedro Leopoldo. Logo quando foi fundado em

¹⁵ A cidade possui o CRAS Centro-sul e o CRAS Norte que atendem aos jovens da região sul e norte respectivamente.

¹⁶ Conta a história popular que César Julião de Sales, quando candidato a prefeito de Pedro Leopoldo, prometeu doar lotes para as pessoas se ganhasse a eleição. Na época, um de seus adversários políticos na cidade teria dito, ironizando a promessa, que ele só daria esses lotes se fosse na lua. Tendo o candidato vencido a eleição e doado os tais lotes, o novo bairro ficou conhecido como Bairro da Lua.

1988¹⁷, não havia energia elétrica, sistema de água e nem ruas nesse bairro. Muitas casas foram construídas por meio de mutirão das pessoas que receberam os lotes. No ano de 1996, um único ônibus levava as pessoas até o centro de Pedro Leopoldo, saindo do bairro às 7:00 horas e retornando às 16:00 horas, fazendo com que o bairro se isolasse do restante da cidade. Atualmente, pode-se dizer que esse bairro apresenta uma infraestrutura mais evoluída: possui três escolas (uma municipal de Educação Infantil e série iniciais do Ensino Fundamental, uma municipal que se dedica às séries finais do Ensino Fundamental e à EJA e uma estadual de Ensino Médio), um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), dois postos de saúde, farmácia, comércios, indústrias e a linha de ônibus, que leva ao centro da cidade, oferece algumas alternativas de horários. Porém, os moradores do "Bairro da Lua" vivenciam uma situação de alta vulnerabilidade social, com sérios problemas de tráfico de drogas e de violência. Em geral, os seus moradores são vistos de forma preconceituosa pelos moradores "da cidade", se se levar em consideração a história de sua formação e os problemas sociais enfrentados recentemente.

Quando revelei aos funcionários da Secretaria de Desenvolvimento Social minha intenção de desenvolver a pesquisa no CRAS Norte, fui informada de que o Projovem Adolescente não estava funcionando porque o contrato dos orientadores sociais havia acabado e um novo processo seletivo seria realizado para a escolha desses profissionais. Assim sendo, eu deveria aguardar o início de suas atividades no CRAS Norte.

Entretanto, nesse ano de 2013, ficou mais fácil acompanhar as informações sobre o início do Projovem Adolescente, pois meu trabalho na Secretaria Municipal de Educação, em diversos momentos, demandou uma maior interação minha com as assistentes sociais do CRAS Norte, pela necessidade constante de encaminhamento de estudantes que cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de suas famílias para um atendimento naquele serviço, na tentativa de que os direitos constitucionais daqueles adolescentes (saúde, alimentação, moradia, educação...) pudessem ser garantidos. Mesmo assim, fiquei aguardando, durante os meses de março e abril, a contratação dos novos orientadores sociais, sempre buscando notícias de que em breve aconteceria a contratação do novo orientador social.

Muitos alunos que cursam o ensino regular (entre 15 e 17 anos) são atendidos no CRAS em oficinas do Projovem Adolescente, que tratam de "temas que perpassam os

¹⁷ Conf. Documentário "Os Lunáticos do Teotônio Batista de Freitas: as pessoas que acreditam no impossível viável".

eixos estruturantes, denominados temas transversais, abordando conteúdos necessários para compreensão da realidade e para a participação social”¹⁸. Nesse sentido, essas oficinas integram os propósitos do Projovem Adolescente que,

por meio da arte-cultura e esporte-lazer, visa a sensibilizar os jovens para os desafios da realidade social, cultural, ambiental e política de seu meio social, bem como possibilitar o acesso aos direitos e a saúde, e ainda, o estímulo a práticas associativas e as diferentes formas de expressão dos interesses, posicionamentos e visões de mundo dos jovens no espaço público¹⁹.

Ademais, a dinâmica das oficinas contribui para o desenvolvimento de habilidades gerais, tais como a capacidade comunicativa e a inclusão digital, de modo a orientar o jovem para a escolha profissional consciente, prevenindo a sua inserção precoce no mercado de trabalho.

Nessas oficinas, os jovens são organizados em grupos, denominados coletivos, compostos por no mínimo 15 e no máximo 30 participantes²⁰. O coletivo é acompanhado por um orientador social e supervisionado por um profissional de nível superior do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), também encarregado de atender às famílias dos jovens, por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif).

Entretanto, o processo seletivo do orientador social apresentava problemas jurídicos. Porém as escolas que eu coordenava vinham demandando, como estratégia pedagógica a ser adotada no caso de alguns de seus alunos adolescentes, sua inclusão no Projovem Adolescente, já que esse programa desenvolve atividades que estimulam a convivência social, a participação cidadã e a formação geral para o mundo do trabalho, além de dar uma ocupação para os jovens no turno em que eles não frequentam as aulas. Por isso, fiz a proposta ao Gerente da Secretaria de Desenvolvimento Social de iniciar eu mesma as atividades do Projovem Adolescente no CRAS Norte de Pedro Leopoldo, até a contratação dos orientadores sociais. Essa proposta surgiu pelo fato de eu estar pensando na contribuição que poderia dar aos alunos que necessitavam desse serviço, ao CRAS Norte, e considerando que essa inserção me abria as portas para o desenvolvimento de meu projeto, possibilitando o início da minha pesquisa de campo.

¹⁸ Disponível em :<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/projovem>. Acessado em 31/07/2014

¹⁹ Disponível em :<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/projovem>. Acessado em 31/07/2014

²⁰ Esses parâmetros são definidos pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. No entanto, como veremos na experiência em tela e como ocorre em outras iniciativas, nem sempre esse número é atingido.

Como, no município de Pedro Leopoldo, as Secretarias de Educação, de Desenvolvimento Social e de Saúde já desenvolvem o Programa de Educação Afetivo Sexual (Peas), achei pertinente desenvolver esse programa no Projovem Adolescente, pois havia participado das seguintes formações²¹: Formação Básica do Peas (60 horas), formação para compor a Equipe Técnica²² do Peas de Pedro Leopoldo (32 horas), Supervisão²³ (60 horas), ministrando a Formação Básica de uma turma de 22 profissionais da Saúde, da Educação e do Desenvolvimento Social.

Minha proposta foi aceita pelo Gerente da Secretaria de Desenvolvimento Social, que me autorizou a procurar a assistente social do CRAS Norte, para combinarmos o início das oficinas do Peas, que seriam desenvolvidas por mim com os jovens do Projovem Adolescente no CRAS Norte de Pedro Leopoldo até que os orientadores sociais fossem contratados.

2.2 Programa de Educação Afetivo Sexual (Peas) - Pedro Leopoldo

O Programa de Educação Afetivo Sexual em Pedro Leopoldo é uma parceria entre o Instituto Camargo Corrêa, a InterCement, o Comitê de Desenvolvimento Comunitário de Pedro Leopoldo e a Prefeitura de Pedro Leopoldo, representada pelas Secretarias Municipais de Educação, de Saúde e de Desenvolvimento Social. Esse programa é apoiado pela Fundação ArcelorMittal e executado pela Integrar – Consultoria em Educação, Saúde e Desenvolvimento Social Ltda.

O Peas tem como objetivo geral o desenvolvimento pessoal, social e produtivo de adolescentes e jovens por meio de ações de caráter educativo e participativo, focalizadas nas questões da sexualidade, da ética e da cidadania e implementadas nas instituições e entidades que promovem políticas públicas de juventude. Esse programa estimula a solidariedade, a cidadania e a participação, além de contribuir para a diminuição dos índices de gravidez não planejada, de doenças sexualmente transmissíveis, do uso abusivo de drogas, da violência e de problemas de relacionamento na adolescência. Seus marcos de referência estão em consonância com o

²¹ Formações realizadas pela consultora Andréa Righi da empresa Integrar – Consultoria em Educação, Saúde e Desenvolvimento Social Ltda.

²² Equipe de referência do Peas, que tem a função de promover a sustentabilidade do programa no município.

²³ Ministrei a Formação Básica do Peas sob a supervisão da consultora Andréa Righi.

que é proposto nos documentos de referência do Projovem Adolescente em seus propósitos de não só sensibilizar os jovens para os desafios da realidade social, cultural, ambiental e política de seu meio social, bem como possibilitar o seu acesso aos direitos e à saúde. Por isso, o Peas é um programa adequado para ser realizado no Projovem Adolescente, como já havia acontecido no município no ano de 2009.

A proposta metodológica do Peas pretende uma prática participativa e dialógica. Por isso, utiliza como estratégia oficinas temáticas que são desenvolvidas com os jovens e contemplam diferentes assuntos e objetivos. Segundo o Guia de Oficinas Temáticas do Peas (2010), “a metodologia participativa é aquela que permite a atuação efetiva dos participantes no processo educativo, ao invés de simplesmente transmitir informações e conhecimentos” (VIANA *et al.* , 2010, p.5).

De acordo com o mesmo guia, as oficinas são divididas em quatro momentos:

- 1) Momento inicial: prepara o grupo para o trabalho a ser realizado.
- 2) Momento intermediário: o grupo se envolve nas atividades.
- 3) Momento de sistematização: permite que o grupo visualize sua produção enquanto “grupo de trabalho”
- 4) Momento do encerramento: é o tempo de avaliar o trabalho, que pode ser por meio de uma técnica ou da expressão verbal dos participantes. (VIANA *et al.* , 2010, p.6)

O Peas em Pedro Leopoldo teve início em outubro de 2008 com a realização de duas Formações Básicas (60 horas), que tiveram a participação de 42 profissionais da Educação, da Saúde, do Desenvolvimento Social e dos Conselhos Municipais. Nos anos de 2009 e 2010, parte desses profissionais desenvolveram o Peas com os jovens em suas instituições (CRAS, escolas municipais e postos de saúde), participaram de Encontros de Formação Complementar – para aprofundamento de temas, socialização de experiências e encaminhamentos necessários à continuidade do Programa e de reuniões de planejamento e avaliação – com o objetivo de facilitar o trabalho em rede, o registro das ações planejadas e realizadas e fazer encaminhamentos necessários de acordo com a demanda para a implementação do Programa no município.

Em 2011, mais uma Formação Básica foi promovida para 22 profissionais que atuavam junto aos jovens do município. Também foi constituído o Grupo de Planejamento formado por um representante de cada instituição que desenvolvia o Peas em Pedro Leopoldo, com a finalidade de planejar novas atividades, socializar ações já desenvolvidas e avaliar o programa.

Nesse mesmo ano, o Peas foi incorporado, como Projeto Institucional Interdisciplinar, no documento referencial (proposta pedagógica) da Secretaria Municipal de Educação, como uma tentativa de garantir o Programa como política pública de Educação para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos). Essa garantia, no entanto, não se efetivou da mesma forma para todos os educandos: o que ocorreu foi muito mais um engajamento individual de parte dos facilitadores para a efetivação do Peas do que um esforço institucional para sua realização. Ainda que os educadores, em geral, justifiquem a não inserção das atividades do Peas na sua rotina de trabalho, pela dificuldade de inclusão dos temas do Programa na grade de conteúdos da sua disciplina a serem trabalhados nesse nível de ensino, podemos observar que as restrições também (ou mesmo principalmente) se referem às dificuldades ou reservas à instauração de uma dinâmica dialógica em suas atividades, o que não só está no ideário do Programa, como também se constitui em sua metodologia.

Ocorreu, no início do ano de 2012, a formação da Equipe Técnica Local do Peas²⁴, constituída por oito profissionais, que tinha como funções²⁵: contribuir para a sustentabilidade do Programa, formando novos facilitadores no município; monitorar e supervisionar as ações (encontros, seminários, oficinas, etc); registrar e divulgar as ações junto à comunidade e aos gestores públicos; construir a memória do Peas em Pedro Leopoldo e mobilizar os gestores públicos para a importância do respaldo institucional na implementação do Programa, garantindo a apropriação do projeto em Política Pública Local.

Ainda em 2012, no segundo semestre de 2012, eu e mais duas integrantes da Equipe Técnica Local do Programa fizemos a Formação Básica do Peas da quarta turma de facilitadores do município, sob a supervisão da Andréa Righi Viana. Dessa forma, recebemos a certificação que nos habilitou como formadoras do Peas.

Na semana de 17/06 a 21/06/2013 e nos dias 3/07 e 4/07/2013, realizei, juntamente com a consultora Andréa Righi Viana, a Formação Básica do Peas da quinta turma de facilitadores do município, da qual participaram 22 profissionais, entre eles sete profissionais da Secretaria de Desenvolvimento Social, inclusive os dois orientadores sociais do CRAS Norte (Eunice e Welton), que passariam a desenvolver as oficinas do Peas no Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo.

²⁴ Por ter participado da Formação da Equipe Técnica Local do Peas, faço parte dessa equipe.

²⁵ Conforme relatório entregue pela consultora Andréa Righi Viana à Secretaria Municipal de Educação de Pedro Leopoldo em dezembro de 2011.

Em 2014, o Programa continuou fazendo parte das ações das Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, com encontros bimestrais do Grupo de Planejamento e a realização de oficinas com grupos de jovens.

Infelizmente, no segundo semestre de 2014 o Programa não foi realizado, e o mesmo vem acontecendo neste primeiro semestre de 2015, tendo ocorrido tão somente algumas atividades pontuais.

2.3 A produção do material empírico

Para nortear o nosso olhar no trabalho de produção de material empírico que subsidiaria as reflexões demandadas por esta investigação, buscamos desenvolver um diálogo com o referencial teórico-metodológico da etnografia interacional (CASTANHEIRA *et al.*, 2001), pois a articulação que é feita nesse referencial entre a antropologia, a sociolinguística interacional e a análise crítica do discurso nos ajudariam na empreitada de fazer uma investigação interpretativa de processos coletivos que aconteceram durante as atividades do Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo durante os 21 encontros de que participei, no período de maio a setembro de 2013, às terças e quintas-feiras, de 14:00 às 16:00 horas.

A abordagem realizada por Gee e Green (1998), que toma a sala de aula como contexto de investigação, considerando que o discurso tem papel central como mediatizador da construção de significados, fornece subsídios para se pensar como a vida na sala de aula é construída discursivamente pelos participantes. Dessa maneira, essa abordagem nos ajudaria a refletir sobre os significados que os jovens do Projovem Adolescente produzem no uso de conhecimentos matemáticos, incorporados a seu discurso na forma de alusão a ideias ou de utilização de expressões que remetem a termos, procedimentos ou critérios da Matemática Escolar.

Com essa perspectiva, usamos como referência a proposta desses autores em utilizar uma abordagem combinada de análise do discurso e etnografia na análise que realizamos dos usos que os jovens do Projovem Adolescente fizeram de ideias e referências matemáticas, como tática retórica para provocar certos efeitos de sentido nas interações que observamos nas atividades de que participaram.

As oficinas e atividades, que se constituíram como uma oportunidade para a produção do material empírico desta pesquisa, aconteceram durante os encontros de que participei no Projovem Adolescente no CRAS Norte de Pedro Leopoldo. Essas oficinas

e atividades seguiram “itinerário pedagógico”²⁶, que eu defini a partir do conjunto de temáticas que constam no Guia de Oficinas do Peas (2010): 1. Por dentro do Peas; 2. Não tenho mais a cara que eu tinha; 3. Quem sou eu?; 4. Quero falar com você; 5. Tecendo as minhas redes de relações; 6. Sexualidade; 7. Isso é uma questão de gênero; 8. Vulnerabilidade: gravidez, DST, uso abusivo de drogas, violências; 9. Participação juvenil; e 10. Projeto de vida.

Apostamos que o referencial teórico da etnografia interacional nos ajudaria a conhecer os jovens do Projovem Adolescente, por nos aproximar dos significados que atribuíam aos conhecimentos matemáticos que vimos circular nos discursos proferidos e evocados naqueles encontros no CRAS Norte, considerando que “é através do outro que o pesquisador aprende e apreende os significados das tradições culturais do grupo, construindo um conhecimento sobre e com a comunidade pesquisada” (CÂNDIDO, 2012, p. 572).

Do dia 02 de maio até o dia 11 de junho de 2013, todas as atividades realizadas no Projovem Adolescente do CRAS foram planejadas e desenvolvidas por mim com a ajuda da assistente social do CRAS (Madalena²⁷). Nesse sentido, foi necessário buscar referências teóricas e operacionais também nas metodologias que propõem uma observação participante como modo de produção de material empírico em pesquisas qualitativas. Baseando-se em Vianna (2003), Cândido (2012) destaca a intensidade das interações sociais entre pesquisador e pesquisado, que caracteriza o período em que se realiza a observação participante. A pesquisadora adverte, entretanto, que esse instrumento pressupõe

objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático, verificação da validade do processo e da confiabilidade dos resultados e é também uma técnica valiosa para coletar dados de natureza não verbal. (CÂNDIDO, 2012, p.571)

Pode-se dizer que as oficinas que coordenei e mesmo aquelas de que participei em parceria com os orientadores sociais que mais tarde assumiriam a condução das atividades do Projovem Adolescente no CRAS Norte de Pedro Leopoldo cumpriam, do ponto de vista da intervenção pedagógica, os requisitos destacados por Cândido. Do ponto de vista das intenções de pesquisa, entretanto, seria necessário ponderar as

²⁶ O Itinerário Pedagógico é a seleção das oficinas e atividades que serão trabalhadas em sequência de acordo com o planejamento e os objetivos pensados para o trabalho com um determinado grupo.

²⁷ Madalena é o nome fictício da assistente social do CRAS Norte que já havia participado da Formação Básica do Peas de 60 horas no ano de 2012.

diretrizes desse procedimento metodológico com uma certa disponibilidade para o acontecimento no campo que a etnografia supõe, incentiva e possibilita.

A etnografia é um processo dinâmico, que envolve uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo. Nesse processo, questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos, assim como coletas de dados e análises, são feitas à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam atenção. (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005, p. 48).

A partir do dia 27 de junho de 2013, após sua participação na Formação Básica do Peas, os orientadores sociais Eunice e Welton iniciaram o planejamento e o desenvolvimento das atividades no Projovem Adolescente. Entretanto, não se pode dizer que eu apenas observava essas atividades, fazendo gravações e anotações em caderno de campo. Com frequência, minha intervenção era solicitada, quer pelos orientadores sociais, quer pelos jovens, quer pela própria dinâmica das atividades ou por minhas intenções de pesquisadora ou meu compromisso de educadora, e eu não me furtava a prestá-la.

Através de um processo interativo ou responsivo, recursivo por natureza, o etnógrafo avalia o que os membros precisam saber, produzir, entender e prever, a fim de participar como um membro desse grupo. (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005, p. 28).

Foi com essa perspectiva que participei das atividades do Projovem Adolescente no período de maio a setembro de 2013, desenvolvendo sete oficinas²⁸ do Peas com os jovens, promovendo uma conversa sobre Métodos Contraceptivos com a enfermeira Fabiana do Programa Saúde da Família (PSF) do Bairro da Lua e projetando um filme. Também acompanhei outras doze atividades que foram desenvolvidas pelos orientadores sociais, entre elas um passeio no zoológico de Belo Horizonte, oferecido pela Secretaria de Desenvolvimento Social, e uma oficina de HIP HOP promovida pela prefeitura de Pedro Leopoldo.

No final do mês de agosto, realizei entrevistas semiestruturadas com oito dos onze jovens²⁹ que participam do Projovem Adolescente e finalizei as observações no campo no início do mês de setembro. Tanto esses jovens como seus responsáveis autorizaram a realização da pesquisa.

²⁸ Essas oficinas foram adaptadas do Guia de Oficinas Temáticas: Programa de Educação Afetivo Sexual (Peas), Curso de Formação Básica: Manual para a Equipe Técnica Local e Curso de Formação Básica: Manual de Capacitação Peas Pedro Leopoldo.

²⁹ Nesse período, três jovens já haviam saído do Projovem Adolescente, sendo que um estava trabalhando, o outro participando de um curso no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de Pedro Leopoldo e uma jovem estava no período neonatal.

Com a finalização do trabalho de campo, procedi à transcrição das gravações de todas as atividades. A partir das transcrições e dos apontamentos do caderno de campo, elaborei um breve relato de cada um dos encontros com os adolescentes nas atividades do Projovem Adolescente. Esses relatos se encontram na seção 2.5 deste capítulo e foram nela inseridos para dar a conhecer aos leitores um pouco mais da dinâmica das atividades e dos sujeitos que delas haviam participado.

Segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005), o pesquisador que pretende desenvolver uma pesquisa numa perspectiva etnográfica deve valer-se de diversos procedimentos para produzir o material empírico. Assim, o pesquisador

registra notas de campo, coleta e analisa artefatos produzidos pelos membros do grupo social, entrevista participantes acerca de suas interpretações sobre o que está ocorrendo (sempre que possível) e, caso seja possível, faz gravações de áudio e vídeo das ações observadas (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005, p. 18).

Procurando reunir um conjunto de materiais que contribuíssem para as reflexões que nos propusemos nesta investigação, constituímos um "banco de dados" que incluiria: anotações no diário de campo e gravações em áudio realizadas durante as atividades do Projovem Adolescente; gravação de entrevista semiestruturada com os jovens do Programa; registros escritos produzidos pelos sujeitos da pesquisa nas atividades; registro no diário de campo de conversas informais com os jovens e, eventualmente, seus familiares e outros educadores, em diferentes contextos da vida social desses sujeitos.

Reunido todo esse material, seria necessário nos debruçarmos sobre ele para tentar identificar possibilidades que ele nos trazia de conhecer algo da perspectiva sob a qual os jovens participantes do Projovem Adolescente se relacionavam com conhecimentos matemáticos, considerando que admitíamos que a análise dessa perspectiva nos faria conhecê-los um pouco melhor.

Essa primeira abordagem do material empírico que até ali tínhamos produzido orientou a composição do *corpus* de análise desta pesquisa com base na seleção das interações em que os jovens utilizam ideias e expressões matemáticas em suas intervenções. Foram elaboradas as narrativas dos episódios em que essas interações se inserem, às quais, ainda que preservando a transcrição das falas dos sujeitos envolvidos, foram acrescentadas observações sobre o contexto das interações e sobre os sujeitos que dela participaram.

Tais observações se basearam nas anotações do caderno de campo, nas entrevistas que eu havia realizado, nos registros que os sujeitos fizeram durante as atividades, nas conversas não gravadas e em outras oportunidades de convivência com aqueles e aquelas adolescentes (por exemplo, quando visito a escola em que estudam, quando os encontro na cidade, nos momentos que antecediam ou sucediam às atividades do Projovem Adolescente, etc), em que pude conhecer um pouco mais do que é ser jovem, com aqueles que hoje vivenciam sua juventude. Essas oportunidades de convivência me permitiram também elaborar uma apresentação desses sujeitos, que se encontra na seção 2.4 deste capítulo, com a finalidade de trazer um pouco dos modos de ser jovem que esses sujeitos foram constituindo ao longo do período em que com eles convivi de maneira mais intensa.

Apresentamos, no quadro abaixo, a listagem dos episódios selecionados, organizados aqui na ordem cronológica do seu acontecimento. Em nossa análise, todavia, eles aparecerão conforme convocados pelas discussões que desenvolvemos.

Episódio	Data	Nome
1	27/05/2013	“Tamo ferrado, tá gravado doze minutos e cinquenta e dois segundos.”
2	11/06/2013	“Vou querer um mil por cento.”
3	11/06/2013	“Nada é cem por cento.”
4	11/06/2013	“Pode ser cara, mas no desespero!”
5	05/07/2013	“Tá vendo como a gente ganha dinheiro?”
6	05/07/2013	“Não tem essa de reclamar não, uai. Ela tá precisando.”
7	05/07/2013	“Você nadou no brejo!”
8	05/07/2013	“Meu irmão não vende droga não.”
9	05/07/2013	“Minha mesada já acabou no começo do mês.”
10	05/07/2013	“Quando eu puder, não vou gastar dinheiro com isso não.”
11	11/07/2013	“O ruim da escola é que a gente estuda.”
12	11/07/2013	“Dro-gas: Dissílaba.”
13	11/07/2013	“Matemática com isso aí é bom!”
14	16/07/2013	“Por isso não posso vir hoje: vou ganhar vinte reais!”
15	16/07/2013	“Corta como? Quadrado, retângulo, triângulo?”

16	06/08/ 2013	“Um, sete, um é mentiroso!”
17	13/08/ 2013	“Eu vou pra Disney, China e comprar um cachorro robô.”
18	13/08/ 2013	“O que não falta é dinheiro!”
19	13/08/ 2013	“Tem de cinquenta centavos, um real e dois real.”
20	27/08/ 2013	“Não posso ser pedreiro, não posso ser nada.”
21	27/08/ 2013	“Duas, cinco, mil!”
22	27/08/ 2013	“Eu sou o mais inteligente da oitava.”

Quadro 1: *Episódios selecionados para análise*

2.4 Sujeitos da pesquisa

Os jovens que participavam do Projovem Adolescente no CRAS Norte de Pedro Leopoldo, no período em que realizei a pesquisa de campo, juntamente com os orientadores sociais (Eunice e Welton), a enfermeira³⁰ (Fabiana), constituem-se nos sujeitos das interações analisadas neste estudo. Esses jovens³¹ serão apresentados por ordem de entrada no Projovem Adolescente.

Avalio a elaboração deste texto – Sujeitos da pesquisa – como aquela que me deu mais alegria, pois, para apresentar cada um desses jovens, selecionei anotações, que fiz ao longo de todo o trabalho de campo e, depois, na escuta das gravações. Retomei a descrição das suas principais características observadas durante o trabalho de campo, acrescentei as informações mais relevantes colhidas durante as entrevistas que realizei individualmente com eles, analisei registros das atividades que demandavam deles uma maior reflexão sobre si mesmos e também considerei fatos ocorridos em encontros que tive com eles em oportunidades fora da programação da pesquisa. Para falar de muitos deles, pude contar ainda com informações obtidas quando visitava, a serviço da Secretaria Municipal de Educação, a escola onde estudavam. Todo esse levantamento me possibilitou "conviver" novamente com esses adolescentes, diminuindo a saudade daqueles com quem compartilhei os cinco meses de trabalho de campo. Esses jovens –

³⁰ Os verdadeiros nomes dos orientadores sociais e da enfermeira foram substituídos por nomes fictícios.

³¹ Apesar da disposição dos jovens para serem identificados, optamos por substituir seus nomes verdadeiros por nomes fictícios considerando os acordos éticos estabelecidos, inclusive, no protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) e o fato de se tratar de adolescentes.

mais do que sujeitos da minha investigação – passaram a ser, ao final dela, pessoas com as quais eu construí um vínculo de amizade.

Participar um pouquinho da vida de cada um foi mais um aprendizado que esta investigação me proporcionou. Agora, passo a escrever sobre eles, que, de forma individualizada, estão presentes nas minhas lembranças e que, de forma coletiva, fortaleceram a vontade que eu tinha, desde o início da pesquisa, de conhecer um pouco mais sobre o que é ser jovem. Conhecer para, dessa maneira, tentar fazer a diferença na vida daqueles adolescentes, que, como tantos outros, se mostraram cheios de vida e de vontade viver, cheios de conhecimentos e de vontade de conhecer.

Davisson

Davisson tinha 15 anos quando o conheci no meu primeiro dia de trabalho de campo no Projovem Adolescente. Ele e seu amigo Fernando eram os únicos jovens que participavam do programa até então. A minha presença no Projovem Adolescente, no nosso primeiro encontro, deixou-o um pouco tímido, característica que não condizia com o que eu iria observar ao longo da pesquisa de campo, pois, em todos encontros, ele se mostrou um menino falante e participativo.

Já no primeiro dia, Davisson deixou clara sua paixão pelo “Galo³²”, seu time do coração. Na atividade que solicitava que eles fizessem um desenho que melhor os representasse, o jovem desenhou o escudo do Clube Atlético Mineiro. Tal paixão, naquela oportunidade, era motivo de muita felicidade para ele, considerando que, naquele ano, o Atlético participava do campeonato “Libertadores da América”, tendo feito excelentes partidas na primeira fase (que ocorreram nos primeiros meses do trabalho de campo) e tido vitórias heroicas na segunda fase, sagrando-se campeão daquele certame, pela primeira vez na história do clube.



Figura 3: Desenho feito pelo Davisson durante uma atividade que propunha que eles

³² "Galo" é como os torcedores se referem ao time de futebol "Clube Atlético Mineiro".

fizessem um desenho que melhor os representasse.

Davisson morava com a avó, e, segundo ele, ela era a pessoa mais importante da sua vida.

Pude acompanhar um pouco da história do Davisson porque ele estudava na escola municipal do bairro, uma das cinco escolas as quais, como Coordenadora Pedagógica do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Pedro Leopoldo, eu visitava periodicamente. Davisson cursava pela segunda vez o 8º ano do Ensino Fundamental e já havia sido reprovado anteriormente em outros dois anos escolares. Ao falar de suas reprovações, ele mesmo as atribuía à bagunça que fazia e à sua agitação na sala de aula. Isso, de certa forma, ecoava o discurso da escola, que "justificava" aquele comportamento pela sua hiperatividade e pelo uso que fazia de remédio controlado.

Porém, o Davisson que pude observar no Projovem Adolescente parecia não ser o mesmo caracterizado pela escola, pois, nas atividades que observei, era bem participativo e à sua agitação correspondia uma disposição de atender às demandas que tais atividades lhe exigiam. Segundo ele, o que mais apreciava no Projovem Adolescente era "*conversar*" e as atividades que "*ajudam nas coisas do dia a dia*".

Quando, em visita a sua escola, eu tinha a oportunidade de encontrá-lo pelos corredores, ele fazia questão de colocar um sorriso no rosto e, com uma carinha de "sapeca", fazendo questão que os seus colegas me vissem cumprimentá-lo. E eu também gostava de vê-lo por lá, pois sentia que aquele Davisson tão participativo no Projovem Adolescente e o Davisson "mal visto" na escola eram a mesma pessoa. Por isso, eu acreditava que ele também seria capaz de conseguir na escola o mesmo sucesso que tinha na realização das atividades no Projovem Adolescente.

Aos poucos, fui percebendo através das atividades do Projovem Adolescente que ele tinha dificuldades na escrita e na leitura, dificuldades essas, inclusive, relatadas por ele mesmo na entrevista. O jovem considerava que *não* usava a leitura e a escrita em seu dia a dia: "*só escrevo em mensagens no celular, e-mail e facebook*".

Mesmo afirmando que, no seu cotidiano usava ainda menos a Matemática do que a escrita e a leitura, por acreditar que ela atualmente ainda não o ajudava em nada, durante a entrevista, ele fez uma análise que mostra que não só conhece ferramentas

disponíveis para resolver cálculos matemáticos, mas que opta pragmaticamente pelas práticas mais eficazes em diferentes situações: “quando preciso ajudar minha avó nas contas grandes, uso a calculadora do celular, mas pras contas pequenas conto nos dedos”.

Davisson relatou que, em suas horas de lazer, costuma assistir à televisão e a filmes e ir a *shows*. Solicitado a desenhar sua mão e escrever em cada dedo uma qualidade sua, Davisson registrou: “educado, feliz, amigo, animado e esperto”.

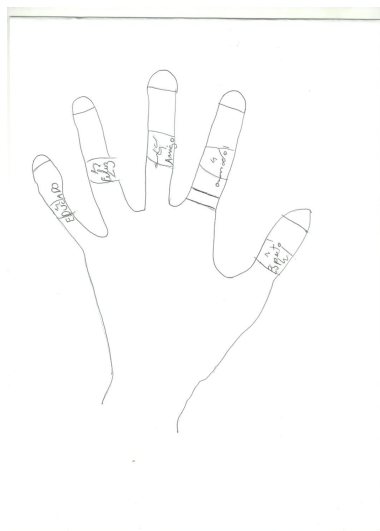


Figura 4³³: Desenho feito por Davisson durante uma atividade que propunha que cada um desenhasse a sua mão e escrevesse, em cada dedo, uma característica de sua personalidade.

Fernando

Fernando era um menino de 15 anos, muito calado, que gostava de desenhar e realmente fazia desenhos muito bonitos. Muito amigo do Davisson, os dois sempre se sentavam perto um do outro. Ele falava pouco, mas estava constantemente com um sorriso discreto no rosto, quando Davisson fazia alguma “gracinha”. Morava com a mãe e com dois irmãos mais novos, e, segundo me informou a assistente social Madalena, a família passava por muitas dificuldades.

Ele estudava no 9º ano do Ensino Fundamental na escola municipal do bairro e tinha sido reprovado no 3º ano onde havia estudado anteriormente, justificando essa reprovação porque “fazia bagunça na sala e não respeitava a professora”. Chamou

³³ Anexo 15

muito a minha atenção ouvi-lo dizer que “*detesto ir para a escola*”, mas apesar desse sentimento tão forte de rejeição, disse, que gostava muito das aulas de Educação Física.

Mesmo sendo um menino muito calado, o seu rosto era muito expressivo. Eu podia notar quando ele estava triste porque a sua fisionomia mudava completamente e, também, quando ele estava feliz, porque seus olhos brilhavam de uma forma diferente.

Em relação às atividades do Projovem Adolescente, dizia apreciar mais “*o negócio do Peas, daquele negócio afetivo sexual*”. O assunto que julgou ter sido mais importante para ele estava relacionado aos “*remédios*”, referindo-se à conversa com a enfermeira sobre os métodos anticoncepcionais.

No dia da oficina de Hip Hop, Fernando parecia não estar gostando da atividade. Perguntei se ele queria permanecer na igreja ou preferiria ir embora. Decidiu ficar e desconfiei que era por causa do lanche que seria oferecido. Após sair da oficina, fui para o CRAS e a Assistente Social me mostrou a caixa de pão de queijo que havia chegado para o Lanche do Projovem Adolescente. Comentei com ela a respeito da reação de Fernando e, Madalena me relatou que, na casa dele, a alimentação era restrita. Decidimos, então, oferecer-lhe a caixa com os pães de queijo. No encontro seguinte, Fernando se aproximou de mim com um sorriso no rosto e olhos brilhando e me agradeceu. Eu lhe expliquei que aquele lanche havia sido programado pelo o CRAS.

Quando já havia terminado o trabalho de campo no Projovem Adolescente, encontrei-me com Fernando e sua mãe no SENAC, em um dia que eu estava participando de uma reunião representando a Secretaria Municipal de Educação. Ele havia comparecido à instituição para fazer sua matrícula em um curso para o qual conseguira vaga através do CRAS. Quando me viu, sorriu tímidamente, mas seus olhos expressaram alegria em me ver. Fui cumprimentá-los, elogiei-o e parabenizei a mãe pelo filho educado que tinha e cumprimentei-o porque ia fazer o curso no SENAC. Olhando-me sem graça, mas com aquele sorriso de alegria, agradeceu-me. Muito feliz por vê-lo e torcendo para que tudo desse certo para ele nessa nova oportunidade, despedi-me do meu jovem amigo.



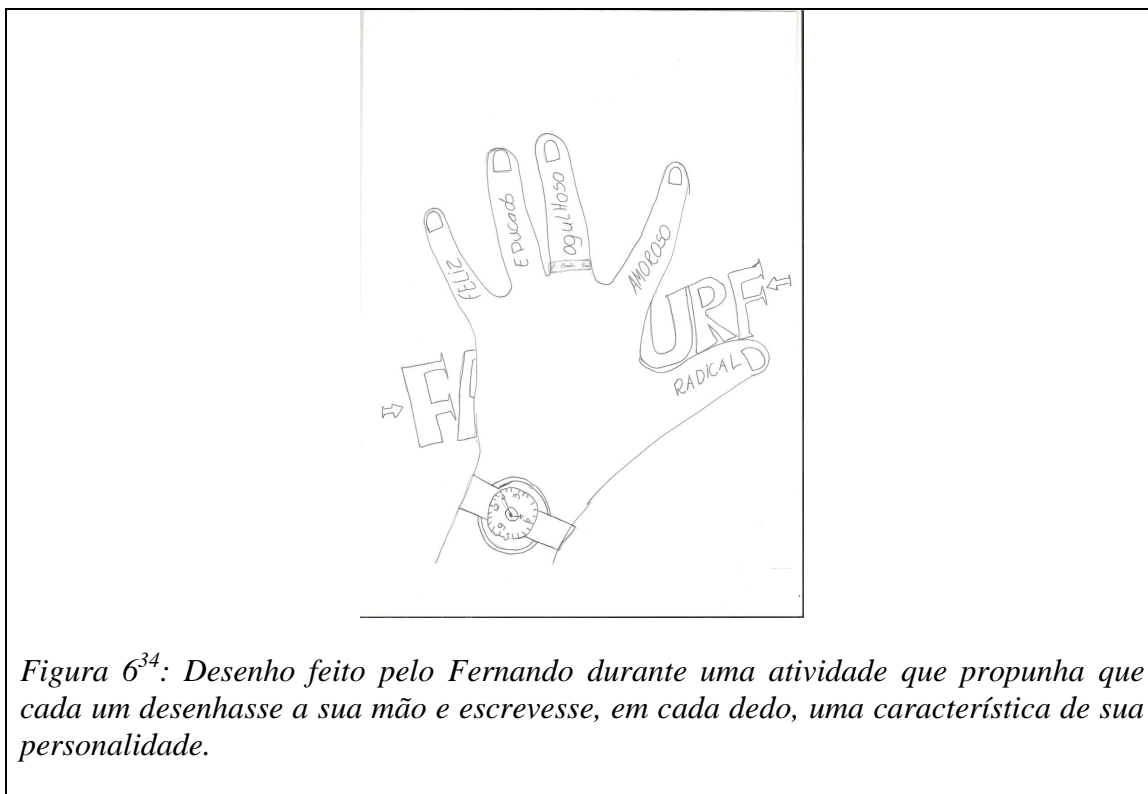
Figura 5: Desenho feito pelo Fernando durante uma atividade que propunha que eles fizessem um desenho que melhor os representassem.

Na entrevista, ele afirmou que lia e escrevia com alguma dificuldade. A leitura representava pra ele uma distração, sendo que o único tipo de revista que lia era a masculina. Em relação à escrita, disse que só escrevia mensagens no celular e que não utilizava o computador.

De acordo com Fernando, a Matemática está presente só na escola, e ela é muito difícil porque tem “*aqueles números com X, Y e conta de divisão*”. Ele esclarece que, quando precisa fazer pequenas contas, usa os dedos e que, para contas grandes, usa a calculadora (sem ser a do celular). Segundo ele, no seu dia a dia fora da escola, não pensa na Matemática que aprende nela porque essa Matemática não o ajuda em nada, “*mas um dia vai ajudar quando eu aprender a dividir*”.

Fernando me contou que, em suas horas de lazer, joga bola, anda de bicicleta, joga baralho e solta pipa. Mas disse que gostava de ficar em casa.

No desenho em que deveria escrever suas qualidades, registrou: “*feliz, educado, orgulhoso, amoroso e radical*”.



Augusta

Augusta era uma menina de 15 anos que conheci no meu segundo dia de pesquisa de campo no Projovem Adolescente. Ela chegou meio sem graça, parecendo não saber se ficava para a atividade ou se ia embora. Eu a convidei para participar do encontro, e ela aceitou sorridente. Quando chegou, confesso ter ficado impressionada com o *short* e a blusa que ela usava, pois deixavam o seu corpo bem à mostra e isso causava certa agitação nos meninos que estavam lá para participar das atividades do Projovem Adolescente. Ela parecia perceber o/gostar do impacto que isso causava nos meninos, o que, no início, me incomodou um pouco e tive a impressão de que ela era bem mais experiente do que eles. Porém, no convívio com a Augusta, ela foi se mostrando uma jovem com muitos questionamentos e que não tinha alguém para ajudá-la nas decisões que precisava tomar no seu dia a dia.

Na escola onde ela estudava, localizada no mesmo bairro do CRAS Norte, e na qual ela havia repetido o 6º ano do Ensino Fundamental e agora cursava o 8º ano, ouvi comentários sobre o modo como Augusta se relacionava com os rapazes, o que causava muita “fofoca” com o seu nome. As pedagogas da escola solicitaram que, no Projovem

³⁴ Anexo 16

Adolescente, lhe fosse dada alguma orientação em relação à prevenção de gravidez e de Doenças Sexualmente Transmissíveis, o que, de fato, veio a acontecer com a palestra da enfermeira Fabiana. Nessa atividade, Augusta participou ativamente fazendo perguntas bem elementares sobre a anatomia do corpo feminino, a relação sexual e as prevenções necessárias para evitar uma gravidez não planejada e Doenças Sexualmente Transmissíveis, mostrando seu desconhecimento sobre o assunto. Nas várias interações que testemunhei, pelo contrário, Augusta parecia querer que todos pensassem que ela sabia "tudo" sobre esse assunto. A jovem ficou de ir ao posto de saúde para conversar em particular com a enfermeira, mas tive notícias de que ela não compareceu.

Augusta sempre nos (a mim, aos orientadores sociais e aos jovens do Programa) contava sobre suas saídas noturnas com amigos que, segundo ela, tinham *“muito dinheiro e carrão”*, e presenciei, por diversas vezes, os orientadores sociais conversando com ela sobre essas saídas, na tentativa de orientá-la e não permitir que ela ficasse em alguma situação de vulnerabilidade. Mas Augusta parecia não dar ouvido ao que eles diziam e, atestando seu fascínio por indicadores de riqueza, afirmava, com frequência, que queria *“ganhar muito dinheiro para poder comprar muitas roupas”*. Sua relação com o dinheiro volta e meia era contemplada nos casos que contava e foi tematizada na entrevista em sua resposta à pergunta que fiz sobre o uso que fazia da Matemática em sua vida no dia a dia, ao lado da preocupação com suas medidas: Augusta afirmou usar Matemática no seu emprego na VIVO, quando comprava roupa (*“porque sempre divido em três vezes”*), quando se pesava na balança e quando media sua cintura com a fita métrica (*“pra ver o quanto tô emagrecendo e quanto tô engordando”*) e para fazer compras para sua mãe. Explicou as compras que realizava para a sua mãe da seguinte maneira:

“Quando vou comprar as coisas pra a minha mãe, compro o mais barato e fico com o troco pra mim. Se minha mãe manda eu comprar cinco reais de carne moída, eu compro quatro e fico com um real. Quando chego em casa, eu conto pra ela porque o papel fica colado”.

“Quando quero comprar alguma coisa pra mim e minha mãe tem dinheiro, mas é para comprar as coisas lá pra casa, ela diz

pra eu fazer milagre e se sobrar eu compro pra mim. Aí eu uso a calculadora e faço o milagre”.

A vontade que tinha de ter dinheiro a impulsionava ao trabalho, porém a análise dos seus empregos a fazia desistir deles, pois achava que aquele salário, fruto do seu trabalho, não era o suficiente frente ao cansaço que eles lhe causavam e pela exploração pela qual ela avaliava estar passando: *“Saí do meu emprego na VIVO porque tinha que andar muito e só recebia uma vez pelo que vendia, enquanto a empresa recebia todo mês, porque o povo ia pagando por mês”*; *“também já fui acompanhante de uma senhora, dormia na casa dela todas as noites, aí cansei de dormir naquele sofá”.*

Refletir aqui sobre minha convivência com Augusta me faz encarar meu próprio preconceito, levando-me a julgamentos já nos primeiros contatos com a jovem, estranhando seu modo de se vestir e as posturas que assumia. Essas primeiras impressões, no entanto, foram sendo confrontadas pelos comentários da adolescente sobre a influência que sua vivência no Projovem Adolescente exercia em sua tomada de decisões (*“Quando vou fazer alguma coisa errada, penso no que a professora falou no Projovem, penso bem e não faço as coisas ruins e faço as boas”*), o que foi corroborado pelas informações que tive da escola onde ela estudava de que ela estava com uma postura mais responsável na escola depois da sua inserção no Projovem Adolescente. Com efeito, o modo como Augusta se envolvia nas atividades propostas no programa sugeriam que ela encontrava ali acolhida para suas indagações, e esse envolvimento e até mesmo a autocrítica na elaboração da justificativa (ainda que um tanto reducionista) que deu sobre a sua reprovação no 6º ano do Ensino Fundamental (*“bagunça, conversa e falta de respeito com o professor”*) me fizeram repensar as minhas primeiras impressões sobre a adolescente, reconhecendo ali a vivência de uma disposição de reflexão sobre si mesma, que, confesso, não esperava encontrar quando a conheci.

O que ela falou de si mesma na entrevista me ajudou a conhecer um pouco mais aquela jovem que, mesmo afirmando só usar a leitura e a escrita na escola, disse, durante a entrevista, utilizar no seu cotidiano: calendário, bíblia, dicionário, livro de receita (*“porque gosta de cozinhar”*), livro de histórias infantis (*“quando não tenho nada para fazer”*) e agenda de telefone (*“quando meu pai quebra o chip do celular e eu fico*

sem a agenda que tava nele”). Costumava escrever: letras de músicas, poesias, *e-mails*, no diário íntimo, mensagem de celular e no *facebook*. Dizia, porém, que, quando precisava planejar uma atividade, não escrevia no papel porque “*não quero que ninguém leia*”. Nas suas horas de lazer, gostava “*de ouvir rádio, ir no cinema, shows, soltar papagaio e jogar futebol*”.

Fiquei um tanto impressionada quando Augusta contou que ficava sem a sua agenda quando seu pai “*quebrava o chip*” do telefone dela. Recuperei esse comentário da adolescente quando analisei seu registro na atividade que solicitava que os jovens mapeassem sua rede de relações, colocando o nome das pessoas mais perto ou mais distante de seu próprio nome, de acordo com a intensidade dessa rede. Augusta havia colocado o nome do seu pai bem no canto da folha, bem distante do seu; o meu nome e os dos seus colegas do Projovem Adolescente estavam mais perto do nome dela do que o de seu pai.

Quando Augusta me via, fosse no CRAS, na escola ou na rua, sempre me cumprimentava com abraço e um sorriso de quem estava encontrando alguém querido e eu retribuía da mesma maneira.

No último dia de atividade do Projovem Adolescente antes das férias de julho, ela ainda estava trabalhando na VIVO e foi até o CRAS para justificar sua saída do programa porque o horário não era compatível com as suas atividades no emprego. Na minha chegada ao CRAS, ela estava do lado de fora me esperando. Naquele momento, vi uma Augusta bem diferente daquela que conheci no primeiro dia em que ela foi ao Projovem Adolescente. Estava com uma postura mais séria e se mostrou sentida por não poder participar mais do programa. Confesso que eu também fiquei muito triste com a sua saída, pelo vínculo que me ligava a ela e por achar que deixar o Projovem Adolescente traria perdas para a sua formação.

Após duas semanas, Augusta saiu do emprego, mas não voltou a participar das atividades do Projovem Adolescente. Algum tempo depois, tive notícias de que havia abandonado a escola e que morava com um jovem do bairro sobre o qual pairavam suspeitas de que estaria envolvido com o tráfico de drogas. Depois não tive mais notícias da Augusta.

Fábio

Fábio era um jovem de 16 anos, alto, que conferia a seu andar um jeito entre malandro e desengonçado, jogando os braços de um lado para o outro. Gostava de falar piadinhas, sempre tinha uma gracinha pronta; apreciava muito dançar e, por diversas vezes, começava a rodopiar no meio da sala, ainda que o espaço ali fosse insuficiente para essa atividade. Enquanto dançava, ele também emitia sons que acompanhavam seus movimentos corporais e, ao final dessas *performances* de dança, ele dizia: “*eu sou bonito e lindo*”.

Quando ele ficou sabendo que eu trabalhava na Secretaria de Educação, pediu-me que lhe conseguisse uma vaga na EJA, porque queria trabalhar durante o dia e o fato de estar cursando o 9º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã, em uma escola regular, não possibilitava isso. Sempre que me via, perguntava: “*E a vaga lá na EJA, professora?*”. Ele também reclamava muito por não estudar na escola do bairro e, sim, em outra escola municipal em um bairro próximo. Isso porque ele tinha morado perto de sua escola, mas, naquela ocasião, estava residindo com os tios e primos no Bairro da Lua. Tendo sido reprovado no 5º ano do Ensino Fundamental, justificava tal reprovação dizendo que “*não tinha muita aprendizagem*”. Ele queria conseguir um novo emprego, porque já havia trabalhado durante um ano como ajudante em um supermercado. Como eu não consegui para ele a vaga na EJA, a orientadora social Eunice estava tentando uma oportunidade para ele no Rotativo Social³⁵.

Ele era um jovem realmente muito engraçado. Sempre que alguma coisa que alguém falasse o deixava sem graça, Fábio saía logo com um: “*Nó' Senhora*”. Ele era um jovem católico e frequentava semanalmente a igreja.

Minha primeira impressão, diante do seu tamanho e do seu jeito desengonçado, foi a de que ele seria uma pessoa agressiva. Essa impressão, porém, foi logo desfeita: era um menino muito educado e alegre. Participava das atividades do Projovem Adolescente, mas, quando a atividade demandava habilidade de leitura, ficava constrangido e dizia que “*não gosto de ler alto para os outros*”. Aos poucos, fui percebendo que aquele “*não gostar de ler*” estava relacionado à sua grande dificuldade na leitura e, por isso, tivemos o cuidado de não explicitar essa dificuldade para o grupo de colegas. Segundo

³⁵ Rotativo Social é um programa de profissionalização juvenil para adolescentes maiores de dezesseis anos de idade do Município de Pedro Leopoldo, MG.

ele, o que mais gostava nas atividades do Projovem Adolescente era de falar e, no seu dia a dia, dizia que sempre pensava no que aprendia no Programa “antes de fazer alguma coisa errada”.

Mesmo dizendo que não apreciava ler, na entrevista relatou que lia revistas em quadrinhos para a sua prima e que não tinha dificuldade com a escrita: gostava de escrever “cartinhas de amor”. Em uma das atividades no Projovem, ele mostrou uma “cartinha de amor” que estava na sua carteira, o que provocou um alvoroço na sala porque todos queriam ver o conteúdo da carta, mas ele não mostrou para ninguém.

Ele se referiu à sua dificuldade em relação à Matemática e afirmou que “quando a gente é pequeno é mais fácil, agora já tem conta do tamanho da metade do caderno”. Afirmou, ainda, acreditar que a Matemática que se aprende na escola o ajudava a conferir os trocos que recebia e que não aceitava receber troco errado: “hoje o trocador me deu o troco errado e eu reclamei com ele”.

Contou que, em suas horas de lazer, costumava assistir à televisão e ouvir rádio, mas o que mais apreciava fazer era soltar papagaio e ir para o campo jogar bola.

No desenho em que lhe foi solicitado escrever suas qualidades, ele registrou: “alegre, feliz, bonito, trabalhado e jovem”.



Figura 7³⁶: Desenho feito pelo Fábio durante uma atividade que propunha que cada um desenhasse a sua mão e escrevesse, em cada dedo, uma característica de sua personalidade.

³⁶ Anexo 17

João Augusto

João Augusto tinha 14 anos, cursava o 9º ano do Ensino Fundamental da escola do bairro e nunca havia repetido nenhum ano. Ele era um menino muito interessante: dizia que não gostava das atividades do Projovem Adolescente, reclamava muito delas e fazia questão de mostrar a sua insatisfação. No entanto, mesmo reclamando, participava de todas as atividades, tendo frequentado o Projovem Adolescente durante todo o período da pesquisa de campo. Frequentemente ele pedia que houvesse atividade na quadra, o que não acontecia, porque, no horário das atividades do Projovem Adolescente, a quadra era ocupada pelos alunos do Projeto Curumim, que dividia o espaço físico com o CRAS.

Cheguei a pensar que a sua resistência às atividades se devia ao fato de ele ser evangélico e frequentar a igreja todo final de semana, pois os assuntos que eram tratados nas oficinas poderiam, de alguma maneira, entrar em conflito com aquilo que sua religião recomendava. Eu percebia que ele sempre queria deixar claro que aqueles assuntos o estavam “chocando” de alguma maneira. Embora se mostrando assustado em relação a algumas falas proferidas durante as interações, por diversas vezes, escutei conversas dele com os colegas do Projovem Adolescente com teor bem mais “picante” do que o das conversas que eram travadas no contexto das atividades.

Na avaliação do encontro do dia 9 de maio, propunha que eles completassem as frases: eu sinto que o dia foi... e eu sugiro..., ele fez a seguinte avaliação:

- EU SINTO QUE O DIA FOI *muito ruim*.
- EU SUGIRO *não perguntar da vida dos outros*.

Ele era um jovem muito esperto e falante. No período em que estive acompanhando as atividades, faltou duas vezes: no primeiro dia, porque estava trabalhando como ajudante de pedreiro na casa do pastor e, no segundo, estava vendendo Icegurt. Nessa última função, João Augusto ficou só uma semana porque, segundo ele, era "*muito cansativa*".

João Augusto disse que lia a Bíblia para se distrair, mas afirmava não gostar de ler. Em sua avaliação, considerava que lia e escrevia com dificuldade.

Esse jovem disse ainda que achava a Matemática ruim ("*não entendo nada, tem que prestar atenção na primeira explicação e eu não presto porque os meninos da minha*

sala não deixam”) e que não fazia uso dela no seu cotidiano, porém confessou acreditar que ela vai ajudá-lo no futuro. Durante a entrevista, esclareceu que utilizava em sua casa: relógio, vasilha graduada, calculadora e fita métrica, opções que se encontravam entre as mencionadas para os entrevistados a fim de que indicassem quais desses instrumentos eles utilizavam.

O jovem contou que, em suas horas de lazer, assistia à televisão, “dormia”, usava o computador, jogava bola e brincava na rua. Disse, igualmente que gostava de dançar e seu estilo de música preferido era o pagode.

Sentia se bem quando estava na igreja, mas detestava estar na escola. Seu lugar preferido, contudo, era a sua casa.

Nesse desenho em que deveria registrar suas qualidades, escreveu: “*feliz, alegre, inteligente, xato (chato) e feio*”.

Ele foi o único jovem que, nessa atividade, escreveu características negativas (chato e feio). Todos os outros só citaram características positivas.



Figura 8³⁷: Desenho feito pelo João Augusto durante uma atividade que propunha que cada um desenhasse a sua mão e escrevesse, em cada dedo, uma característica de sua personalidade.

³⁷ Anexo 18

William

William era um jovem de 16 anos que cursava o 1º ano do Ensino Médio em uma escola estadual do bairro. Morava com seus pais e irmãos, sendo um deles o Pedro Henrique, que também participava do ProJovem Adolescente. Assim como o irmão, ele também fazia sucesso com as meninas do Programa. Porém, sua postura mais brincalhona parecia desagradar a elas, que evitavam ficar perto dele.

Durante as atividades do Projovem Adolescente, principalmente na presença das meninas, ele exagerava nas brincadeiras e, algumas vezes, precisávamos ter uma postura mais rígida com ele, lembrando-lhe o contrato que havia sido construído pelo grupo, pois, algumas vezes, seu comportamento atrapalhava o desenvolvimento das atividades propostas. Para ele, todos os encontros deveriam ter música, e o seu estilo musical preferido era o Hip Hop.

William gostava de jogar futebol, dançar e brincar. Vangloriava-se de suas qualidades de bom dançarino (“*eu danço muito*”), de sua perfeição (“*eu sou perfeito*”) e beleza (“*eu sou lindo*”).

No desenho feito durante a atividade que solicitava que eles desenhassem sua mão e nela escrevessem cinco qualidades, ele escreveu: “esperto, inteligente, sabido, feliz e alegre”.

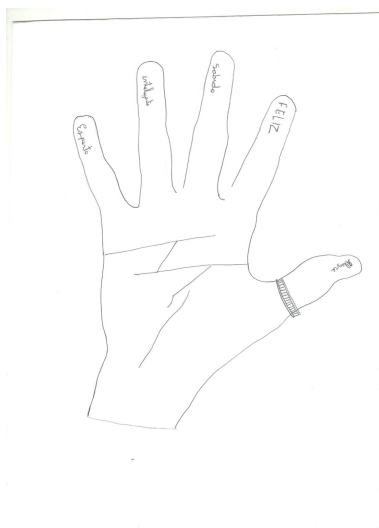


Figura 9³⁸: Desenho feito pelo William durante uma atividade que propunha que cada um desenhasse a sua mão e escrevesse, em cada dedo, uma característica de sua personalidade.

³⁸ Anexo 19

William deixou de participar do Projovem Adolescente antes que a minha pesquisa de campo terminasse porque a assistente social do CRAS lhe conseguiu uma vaga no curso no SENAI de Pedro Leopoldo.

João Henrique

João Henrique tinha 13 anos. Ele e Suelen eram os mais novos do grupo. Cursava o 8º ano do Ensino Fundamental na escola do bairro e nunca havia repetido de ano. Tendo ficado de recuperação em Matemática, atribuiu a causa dessa recuperação ao fato de eles não ser “*muito bom*” nessa disciplina. Era o único jovem que eu já conhecia antes de ele entrar no Programa, do qual ele passou a participar por indicação minha a pedido da psicóloga da Secretaria Municipal de Educação de Pedro Leopoldo, que o havia encaminhado para o Projovem Adolescente mesmo não tendo atingido ainda a faixa etária à qual o Programa se destina. Na avaliação dela, as atividades desenvolvidas pelo Projovem Adolescente seriam positivas para ele: na escola, ele estava sendo excluído pelos colegas que diziam que ele era homossexual e porque sua postura frente ao grupo era arrogante.

Num primeiro momento, sua presença no Projovem Adolescente causou certo desconforto para o grupo, que já frequentava aquele espaço, por causa de sua "postura escolarizada" nas atividades propostas (sempre citando a escola e os conhecimentos que nela aprendia) e de seus comentários relativos ao corpo feminino e à sua relação com as mulheres, parecendo querer afirmar sua orientação heterossexual. Porém, aos poucos o grupo, passou a conviver com ele de forma mais solidária e respeitosa, e ele, também, tornou-se mais comedido nos seus comentários e brincadeiras.

Ao preencher seu estado civil na folha da entrevista, colocou “*namorando a Taiane*”.

A cada encontro, João Henrique parecia se desarmar um pouco mais, deixando-nos conhecer um menino carinhoso e atencioso que, no início, não se deixava mostrar.

Todos os dias, ele chegava ao CRAS antes mesmo do início do Projovem Adolescente. Segundo ele, as atividades de que mais gostava de participar eram aquelas em que “*a gente fica em grupo e compartilha ideias*”. Para ele, os assuntos tratados nesse programa o ajudariam porque “*na hora de coisas particulares, já vou saber o que*

fazer, tipo fazer sexo, usar camisinha, coisas do tipo”.

Durante uma das atividades do Projovem, fez menção ao pai que “*é andarilho e que usa drogas*”, deixando claro seu descontentamento em relação a ele. Lembrava-se da sua mãe com carinho, apesar de, por diversas vezes, deixar claro que o diálogo entre eles era difícil. Tive a oportunidade de conhecê-la – em uma visita que fiz a sua escola quando lhe fui apresentada pela diretora. Ao dizer de suas preocupações em relação à orientação sexual do filho, deixou claro seu orgulho por ele ser um “*menino muito inteligente*”.

Mostrava-se muito disposto a trabalhar, mas ninguém lhe dava emprego: “*sempre quis trabalhar, mas na minha idade não consigo*”.

Para demonstrar o seu gosto pela leitura, por diversas vezes, chegou ao CRAS com livro. Dizendo-se católico, revelou que tinha o hábito de ler a bíblia: “*quando tenho tempo, mas não para me distrair*”.

Ao ser questionado em relação ao uso da Matemática em alguma situação do seu dia a dia, afirmou que “*só na escola e para comprar*” e que ele desgostava da Matemática porque “*não me dou bem com ela, não sei porquê*”. Quando lhe perguntei como ele procedia para fazer o cálculo de pequenas contas, disse-me que era por escrito ou com o uso da calculadora ou com a ajuda de outra pessoa. Para as contas grandes, ele esclareceu que usava a calculadora.

Nas suas horas de lazer – relatou – costumava assistir à televisão, ouvir rádio, ir a exposições e feiras e conversar com os amigos. Na entrevista, confessou, com pesar, nunca ter ido ao cinema.

Pedro Otávio

Pedro Otávio era um rapaz de 18 anos, e havia participado do Projovem Adolescente em épocas anteriores, que deixara de frequentar para trabalhar. Voltou ao Projovem Adolescente, porém, antes do término da minha pesquisa de campo, foi obrigado a afastar-se do programa novamente por ter conseguido emprego em uma sorveteria no centro de Pedro Leopoldo. Nesse emprego ele permaneceu somente dois meses, mas não voltou a participar das atividades do Projovem Adolescente.

Era um rapaz alto, forte, que se destacava dos demais pela sua aparência física, e pelo

bonito sorriso que estampava sempre no rosto. Augusta e Suelen ficavam agitadas em sua presença, tentando conversar com Pedro Otávio e aproximar-se dele. Ele levava na brincadeira e não correspondia àquele assédio, sempre deixando claro que tinha uma namorada que morava perto da sua escola, onde cursava o 2º ano do Ensino Médio. “Obviamente” o fato de o rapaz não poder frequentar o programa foi motivo de tristeza para as meninas. Ele gostava de dançar e participava do grupo de dança da sua escola. Era um jovem muito educado e, apesar de gostar de fazer brincadeiras, sabia o momento oportuno para fazê-las.

Estela

Ao conhecer Estela, não percebi, no primeiro momento, que ela estava grávida. Somente quando alguém do grupo falou da sua gravidez é que pude perceber sua barriga de 5 meses. Tinha uma carinha de criança, que os seus 14 anos justificavam. Mesmo assim, a jovem mantinha sempre o sorriso no rosto e parecia alegre com aquela gestação. Ela morava com seus pais e continuava namorando o pai da criança. Estela faltava bastante ao Projovem Adolescente e dizia que sentia sono e preguiça. Acabou não participando mais das atividades do Projovem Adolescente por causa do nascimento da sua filha, mesmo antes do término da minha pesquisa de campo.

No passeio que fizemos no zoológico de Belo Horizonte, Estela participou de todas as atividades com muita alegria, e os demais a tratavam com bastante naturalidade, mesmo porque conviver com uma adolescente grávida é comum na vida deles.

Quando engravidou, estava cursando o 7º ano do Ensino Fundamental, mas já havia sido reprovada duas vezes em anos anteriores. Por causa da gravidez, também faltava muito às aulas e fui informada de que, após o nascimento de sua filha, ela fora transferida para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, logo depois, parou de frequentar as aulas na EJA.

Suelen

A primeira vez que vi a Suelen foi na porta do salão da Igreja, no dia em que fui acompanhar o grupo para participar da Oficina de Hip Hop. Depois de me ser apresentada por Augusta, eu convidei Suelen para participar do Projovem Adolescente

e, vendo que ela nada sabia desse programa – dedução minha a partir do seu sorriso meio sem graça – eu lhe expliquei sobre ele e ela prometeu comparecer. Depois desse dia, quando já realizávamos o nosso terceiro encontro, Suelen passou a participar do programa, mas com frequência irregular. Ela justificava sua ausência pelas visitas que precisava fazer a sua irmã que acabara de lhe dar uma sobrinha. Sua justificativa, no entanto, era criticada pelos demais participantes do Projovem Adolescente que sabiam dos seus passeios pelo centro de Pedro Leopoldo.

Quando estava presente no programa, Suelen apresentava uma postura ativa e participava de todas as atividades. Era uma menina bonita, que, a cada dia, aparecia com um corte de cabelo diferente e com cores chamativas. Numa tentativa de autoafirmação, fazia questão de contar seus casos de namoro e de falar do sucesso que tinha junto aos meninos, mencionando suas experiências amorosas, que, muitas vezes, me pareciam precoces para uma jovem de 13 anos. Afastou-se das atividades do Projovem Adolescente antes do término da minha pesquisa de campo, e a própria família não sabia do seu paradeiro. Depois, tive notícias de que ela havia voltado para casa, estava ajudando a mãe no trabalho e frequentava a escola do bairro regularmente. Nessa escola, ela cursava, pela segunda vez, o 7º ano do Ensino Fundamental.

Durante a entrevista, Suelen relatou que as atividades de que ela mais gostava no Projovem Adolescente eram aquelas que envolviam escrever e ler textos. Apenas o espaço desse programa e o da escola eram utilizados por ela para a leitura e a escrita em seu dia a dia. Porém, na mesma entrevista, contou que é costume seu ler a bíblia, livros de histórias infantis, revistas em quadrinhos e, uma vez por semana, jornal e revista.

Ela se considerava boa em Matemática e o que aprendia na escola servia-lhe de ajuda para fazer conta em outros lugares. Segundo Suelen, quando precisava fazer pequenas contas usava os dedos; as contas grandes, ela as realizava por escrito. Para me dar um exemplo de como era boa em Matemática, Suelen me contou uma passagem que acontecera na sala de aula de Matemática.

Suelen: *Amanhã tenho recuperação de Religião.*

Viviane: *Você ficou em recuperação em Ensino Religioso?*

Suelen: *Fiquei.*

Viviane: *E em Matemática?*

Suelen: *Não, Matemática eu sou boa. A professora ensinou o valor de X, e eu comecei a conversar. Então, ela disse: você já sabe, então vem fazer no quadro. Aí, eu fui lá e*

fiz e ela ficou toda sem graça.

Walesca

Walesca era uma menina de 15 anos. Como morava há pouco tempo em Pedro Leopoldo e cursava o 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de outro bairro da cidade, não conhecia os colegas do Projovem Adolescente nem mesmo os que frequentavam a mesma igreja evangélica que ela, antes de começar a participar dos encontros.

Ela era uma menina meiga, tímida e muito educada. Nas atividades do Projovem Adolescente, demonstrava muita seriedade e o que ela mais apreciava no era “*falar sobre respeito, fazer passeios e atividades na quadra*”. Algumas vezes, parecia estar constrangida não só por ser a única jovem que não tinha celular no grupo, como também pelo fato de, por ser mais recatada, sentir-se deslocada pela presença de Augusta e Suelen, jovens que tinham comportamento muito expansivo, inclusive com os meninos. Mas, com o passar do tempo, pude perceber que, mesmo com aquele jeitinho mais reservado, ela já tinha se socializado com o grupo. Quando da programação do nosso lanche coletivo, prontificou-se a fazer o bolo para esse lanche e disse que era costume seu cozinhar para sua família porque apreciava muito a culinária. Chegou até a iniciar um namoro com João Henrique.

Logo depois do término da minha pesquisa de campo, tive notícia de que ela e sua família se mudaram novamente e voltaram para o município onde haviam morado anteriormente.

A jovem relatou, na entrevista, que participava das atividades da sua igreja, dos grupos de música e de teatro da sua escola e que, nas suas horas de lazer, costumava assistir à televisão, ouvir rádio, ir a *shows* e ao teatro e alugar filmes em locadora.

Ao avaliar suas habilidades de leitura e escrita, afirmou que tinha algumas dificuldades em relação às duas, mas gostava muito de ler revistas e a bíblia e, para se distrair, revista em quadrinho. Na entrevista, relatou ainda que, em sua casa, faz uso de: calendário, álbum de família, livro de receita, livro didático, catálogos, livro de literatura, manuais de instrução e agenda de telefone.

Walesca declarou que, na escola, faz conta de cabeça porque não pode usar calculadora, mas, em casa, usa esse instrumento para calcular o valor total das contas: a

Comentei com eles sobre a importância de construirmos um contrato⁴⁰, para que as atividades fossem interessantes e não apresentassem problemas futuros. Dei algumas sugestões para o início do contrato e eles foram completando.

Contrato

- *Pode conversar*
- *Horário de início: 14:00 horas*
- *Horário de término: 16:00 horas*
- *Fazer bagunça não pode*
- *Não atender o celular*
- *O que conversamos aqui vai ficar aqui*
- *Respeitar um ao outro*
- *Não usar apelidos*
- *Não gritar*

Expliquei-lhes a “Técnica do Concorde/Discorde”, informando-lhes que de um lado da sala, eu colocaria a palavra concordo e do outro, a palavra discordo. Feita a leitura de algumas afirmativas, eles deveriam escolher um dos lados da sala para se posicionarem, considerando sua opinião sobre as afirmativas. Madalena participou da técnica, pois, caso contrário, o número de participantes ficaria reduzido. Conversamos, em seguida, sobre as escolhas que fazemos na vida e, aos poucos, eles começaram a emitir suas opiniões.

Fiz alguns esclarecimentos sobre o Peas e expliquei que as oficinas eram atividades do programa, cuja siglas escrevi numa outra folha com letras grandes e coloquei em cima do cartaz com os objetivos.

Informei-lhes que, ao final de toda oficina, seria feita uma avaliação do dia, para refletirmos sobre os pontos positivos e negativos das atividades para que elas pudessem melhoradas. Entreguei um papel em branco e pedi que escrevessem ou desenhassem algo que representasse aquele dia.

Fernando escreveu: “*O nosso encontro foi bom e muito importante, interessante.*” Ele também fez o desenho de uma mulher com um livro na mão e, como achei que a figura feminina estava parecida comigo, perguntei-lhe se era eu e ele riu.

“*O nosso dia foi legal, nós falamos de educação e sexo e foi interessante*” – Essas foram as palavras de Davisson.

Finalizando o encontro, agradei a presença deles e disse que os esperava na quinta-feira e pedi-lhes que convidassem amigos para participar do Projovem Adolescente.

Todos os dias, após as oficinas, era oferecido um lanche para o grupo. Nesse dia, o lanche foi pão com queijo e suco. Como só dois jovens haviam comparecido, eles puderam comer a vontade.

⁴⁰ Na dinâmica metodológica do Peas, contrato é um conjunto de regras que construímos com o grupo para que as oficinas possam acontecer sem interrupções e de maneira respeitosa.

2º Dia 07/05/2013 Oficina: Não tenho mais a cara que eu tinha⁴¹

Participantes: Fernando, Davisson, João Augusto, Fábio, William, Augusta

Facilitadoras: Viviane e Madalena

Eu e Madalena recepcionamos os participantes e nos mostramos felizes porque um número expressivo de jovens havia comparecido ao Projovem Adolescente.

Para realizar a atividade “Acróstico com nome e qualidades”, cada um dos presentes recebeu uma folha onde deveriam escrever o seu primeiro nome. Adiante de cada letra, eles deveriam colocar uma de suas qualidades. Como eles sentissem dificuldades para achar uma palavra que se iniciasse pela letra do nome, eu expliquei que essa letra poderia estar no meio da palavra e não necessariamente só no começo dela. No entanto, como todos já haviam escrito o nome bem próximo da margem do papel, não tiveram como usar esse recurso e ficaram tentando fazer o acróstico usando as letras de seu nome como iniciais das palavras. Eu e Madalena ajudamos os que estavam com mais dificuldade: Fábio, William e Davisson.

Em seguida, fiz a leitura dos objetivos da oficina:

1) *Promover a discussão sobre as transformações biológicas e sociais da adolescência.*

2) *Compreender a adolescência como uma construção sócio-histórica e cultural*

Li o contrato que tínhamos feito no encontro anterior e perguntei se alguém queria acrescentar algum dado. A resposta foi negativa.

Para que eles circulassem entre os cartazes e completassem as frases já iniciadas, afixei cartazes na parede. Cada um recebeu um lápis e teve a liberdade para escrever o que quisesse.

Adolescentes precisam de...

Adolescentes não gostam de...

Adolescência é...

Adolescentes gostam de...

No final da atividade, foi feita a leitura das frases que eles haviam escrito. Pedi-lhes que pensassem sobre o conceito de adolescência e de como a adolescência está relacionada com a história de vida de cada um.

Tracei, no quadro, uma linha da vida e refleti com eles sobre as transformações que vivemos em todos os momentos da vida. Pontuei que não podemos considerar apenas a adolescência como uma fase de transformação, mas que todas as fases da vida operam transformações.

Voltando aos cartazes que eles completaram, escondi a palavra adolescente e reli as frases substituindo a palavra adolescente pela palavra adulto, o que os levou a perceber que as características por eles atribuídas aos adolescentes também eram apropriadas para os adultos.

Adolescentes precisam de... *trabalha* (trabalhar), *dinheiro*, *brincar*, *dormir*, *respeito*,

⁴¹ O roteiro usado para a condução desta oficina encontra-se no ANEXO 3.

carro, moto, casa, fama e mulher

Adolescentes gostam de... *comer*(2⁴²), *conversar*(2), *internet, mulher*

Adolescência é... *futebol, inteligente, sinselo* (sincero), *vagabundo*

Adolescentes não gostam de... *homem, de trabalha* (trabalhar), *mulher, andar, converçafiada* (conversa fiada)

Na avaliação final, pedi que eles traduzissem em uma palavra o que tinha significado o encontro para eles.

Terminada as atividades do encontro, lanchamos.

3º Dia 09/05/2013

Oficina: Quem sou eu?⁴³

Participantes: Fernando, Davisson, João Augusto, Fábio, William

Facilitadora: Viviane

As atividades propostas para este dia exigiram um maior volume de leitura e escrita, o que faz com que o grupo desanimasse.

Aproveitei para ler para eles os objetivos dessa oficina: oferecer oportunidade ao adolescente de conhecer a si mesmo e ao outro; desenvolver a habilidade de se expressar diante do grupo; fortalecer o sentimento de singularidade pessoal.

Escutamos a música “Não vou me adaptar⁴⁴” e depois conversamos sobre a letra dessa música. Eles disseram que não conheciam os Titãs e o ritmo da música que eles haviam escutado pareceu-lhes ser ritmo de “música de velho”.

Desenvolvi com eles a “Técnica do Desenho⁴⁵”, propondo que cada um desenhasse a sua mão e escrevesse em cada dedo uma característica de sua personalidade. Depois a atividade foi comentada.

Em seguida, apresentamos “Técnica Escrita”, na qual, a partir de um roteiro, eles construiriam um novo documento de identidade que deveria conter dados que mostrassem o tipo de pessoa que eles eram.

Usando a técnica “Pensamentos/Sentimento”⁴⁶, fiz a avaliação do dia.

Percebendo que eles se sentiriam mais à vontade para falar de si mesmo, eu procurei participar sempre das avaliações, o que me aproximava mais deles. Essa aproximação era muito importante para o trabalho que eu desenvolveria com o grupo, pois um dos objetivos do Peas é a construção de um vínculo positivo entre os integrantes do grupo.

4º Dia 14/05/2013 Oficina: Quero falar com você⁴⁷

Participantes: Augusta, João Henrique, João Augusto, William, Fábio, Pedro Otávio e Davisson.

⁴² Numeral correspondente à quantidade de vezes que a palavra apareceu no cartaz.

⁴³ O roteiro usado para a condução desta oficina encontra-se no ANEXO 4.

⁴⁴ Ver anexo 5.

⁴⁵ As produções dos adolescentes motivadas pela Técnica do Desenho e pela Técnica da Escrita foram utilizadas para fundamentar a descrição que fizemos dos jovens do Projovem Adolescente na seção 2.4 intitulada “Sujeitos da Pesquisa”.

⁴⁶ Ver anexo 6.

⁴⁷ O roteiro usado para a condução desta oficina encontra-se no ANEXO 7

Facilitadora: Viviane

Observadores: orientadores sociais Eunice e Welton.

Nesse dia, compareceram ao Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo os orientadores sociais Eunice e Welton. Apresentei-os aos jovens e disse que, no momento oportuno, caberia a eles desenvolver o trabalho com o grupo do qual eu participaria tão somente como pesquisadora.

Pretendendo maior participação e criatividade do grupo, planejei atividades que promovessem esses objetivos.

Realizamos a “Técnica do carteiro”⁴⁸, que propõe que cada pessoa tire de dentro de uma caixa uma tira de papel onde está escrita uma expressão que ela deve usar para completar a frase: *O carteiro trouxe uma carta e nesta carta estava escrito que eu sou...* Eles participaram ativamente da atividade e se mostram bem felizes com as frases que lhes caíram por sorte.

Levantei uma chuva de ideias com o grupo perguntando como as pessoas se comunicam. Eles respondiam e eu anotava em uma cartolina.

<i>Telegrama Nextel</i>	<i>Fax</i>	
<i>Pombo-correio</i>	<i>Expressão corporal</i>	
<i>Dialogar/ oral</i>	<i>Bate-papo</i>	<i>Mensagem/SMS</i>
<i>Cartas</i>	<i>Internet</i>	<i>Obra de arte</i>
<i>Sinais (libras)</i>	<i>Fumaça</i>	
<i>Facebook</i>	<i>Lanterna</i>	
<i>MSM</i>	<i>Placas</i>	
<i>E-mail</i>	<i>Orkut</i>	
<i>Telefone</i>	<i>Expressão facial</i>	
<i>Blog</i>		

Propus que produzissem um cartaz, em grupo, com colagens de figuras de revistas para comunicar a todas as pessoas que visitavam o CRAS como eram os jovens do Projovem Adolescente. Esse cartaz tinha a intenção de mostrar a “cara” do Projovem Adolescente.

Para divisão dos dois grupos, usei balas de duas cores.

Depois que fizeram os cartazes, nós os colocamos na parede da sala.

A proposta da avaliação do dia foi resumir, em uma palavra, como havia sido o encontro.

Mais uma vez, falei-lhes sobre a pesquisa cuja realização depende da aprovação escrita deles para que eu pudesse comentar sobre o que eles faziam no Projovem Adolescente e sobre o que eles falavam. Eu disse que não usaria o nome deles para que não fossem identificados. Mas todos afirmaram que queriam que o nome⁴⁹ deles fosse usado.

Informei lhes que também seus pais precisariam autorizar, por escrito, a participação deles.

⁴⁸ Ver anexo 8.

⁴⁹ Conforme explicamos na seção 2.4, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios nesta pesquisa

5º Dia 16/05/2013 Oficina Tecendo as minhas redes de relações⁵⁰

Participantes: Fernando, Davisson, João Augusto, Fábio, William, Pedro Otávio, João Henrique, Estela, Augusta, Eunice e Welton

Facilitadora: Viviane

Iniciamos as atividades do dia com a “Técnica do arco-íris”⁵¹ com o objetivo de integrar os jovens e sensibilizá-los para o trabalho em grupo.

Propus aos participantes que ficassem sentados em círculo e fiz o seguinte comando: cantar a música “Batata quente, quente, quente...”, batendo palmas e passando a “batata quente” (caixa com as perguntas) até que o orientador social, que estava de costas para o grupo, dissesse: “PARE”. A pessoa que estava com a “batata quente” nas mãos tirava da caixa uma frase/pergunta e completava e/ou comentava, podendo ser ajudada pelo restante do grupo.

- **Namorar é ...**
- **Ficar é ...**
- **Família é...**
- **Relacionar é....**
- **Namorar é mais do que ficar?**
- **Existem regras para o ficar e para o namorar?**
- **Existem regras na convivência familiar?**
- **Namorar e ficar são experiências vividas do mesmo modo por homens e mulheres?**
- **Gostaria que o(a) meu(minha) namorado(a)/ ficante fosse ...**
- **Gostaria que a minha família fosse...**
- **Além da família, namorado(a) e amigos(as), que outras pessoas são importantes na minha vida?**

Terminada a atividade, fiz alguns questionamentos sobre essa atividade. Os participantes disseram que se sentiram um pouco envergonhados, mas que foi agradável poder compartilhar com o grupo algumas experiências.

Pedi que cada um escrevesse o seu nome ou a palavra “Eu” em uma folha e que, em seguida, colocasse em volta o nome das pessoas com as quais ele se relaciona (relações afetivas mais próximas seriam indicadas pela proximidade com o nome das pessoas) .

A avaliação do dia relacionada às atividades do Projovem Adolescente foi feita com o uso da técnica “Sinal de trânsito oral”. Nessa técnica, cada um deles indicaria o que precisava mudar (vermelho), o que precisava de atenção (amarelo) e o que podia continuar (verde).

Segue-se o resultado dessa avaliação:

VERMELHO⁵²: celular na sala, ter esporte no Projovem Adolescente, sala está com muito barulho que vem de fora, sala pequena, fazer atividade no ar livre, ter atividade

⁵⁰ O roteiro usado para a condução desta oficina encontra-se no ANEXO 9.

⁵¹ Ver anexo 10.

no computador, ter filme.

AMARELO: *conversa paralela, risos, brincadeiras.*

VERDE : *amizade, lanche, sabedoria, respeito, compromisso, alegria, divertido.*

6º Dia 21/05/2013

Oficina HIP HOP

Nesse dia, cheguei ao CRAS onde estavam somente Fernando e João Henrique porque o restante do grupo já tinha se dirigido à oficina de HIP HOP do Festival de Verão de Pedro Leopoldo. A oficina seria realizada no salão da igreja, que fica no mesmo bairro do CRAS. Como o Welton (orientador social) iria participar da oficina, propus que fôssemos juntos para lá. Embora Fernando não se tenha mostrado animado com o convite, acompanhou-nos juntamente com João Henrique.

Foi a primeira vez que circulei pelo bairro e confesso que fiquei um pouco apreensiva, mas, ao mesmo tempo, achei importante conhecer melhor o bairro onde moram os sujeitos da minha pesquisa e os alunos das escolas das quais sou supervisora.

Na porta do salão, estava Augusta com uma amiga. Ela me abraçou e depois que eu fui apresentada a jovem, convidei-a para participar do Projovem Adolescente.

Quando o *rapper* chegou, expliquei-lhe o motivo de minha presença e pedi sua autorização para observar a atividade.

Saí, porém, antes que a oficina terminasse, tendo em vista que estava ficando demasiado tarde e não seria adequado eu andar sozinha pelo bairro.

7º Dia 23/05/2013

Filme: As melhores coisas do mundo

Participantes: João Henrique, Fernando e Davisson

A atividade planejada para o dia 23 foi assistir ao filme “As melhores coisas do mundo”, que aborda alguns temas relacionados à vida dos adolescentes como virgindade, uso de preservativo, relação professor/ aluno, relação com a família, orientação sexual e homofobia.

Nesse dia, o restante da turma estava participando de um jogo de futebol na quadra da escola.

8º Dia 27/05/2013

Oficina: Corpo, Sexualidade e Gênero⁵³

Participantes: Fábio, William, Pedro Otávio, Davisson, João Henrique e Augusta.

Facilitadora: Viviane

O objetivo da oficina “Corpo, Sexualidade e Gênero” era “ampliar o conceito de corpo, sexualidade e relações de gênero e refletir sobre o processo da construção da sexualidade e o papel do corpo nessa construção”.

⁵² Entenda-se que os alunos pretendem que o Projovem Adolescente promova: atividade ao ar livre, atividade no computador, assistência a filmes, pratica de esporte. E gostariam que fosse proibido o uso de celular na sala e que pudessem trabalhar em uma sala mais confortável e mais isolada.

⁵³ O roteiro usado para a condução desta oficina encontra-se no ANEXO 11.

Iniciamos os trabalhos do dia com a técnica de integração “Canto das vogais”. Comentei com o grupo sobre a importância do nosso nome e propus que cada um cantasse as vogais do seu nome e que, ao mesmo tempo, fizesse um gesto. Assim que cada um cantava as vogais do seu nome, o restante do grupo repetia o canto e o gesto. Ao final, solicitei que os componentes do grupo externassem seus sentimentos para que todos pudessem compartilhar deles.

Depois, iniciei a técnica “Chuva de Ideias” perguntando ao grupo: Quais os espaços em que a gente convive que educam? Eles respondiam, e eu anotava as respostas em um cartaz. A essa primeira pergunta sucederam-se outras pretendendo que eles pensassem sobre a questão feita no início da técnica.

Os jovens, em seguida, foram divididos em dois grupos e expliquei que entregaria fichas verdes e brancas. Nas fichas verdes, eles fariam um levantamento das frases que têm sido ditas para os meninos desde a sua infância até a juventude. O outro grupo receberia as fichas brancas e faria um levantamento das frases que têm sido ditas para as meninas desde a sua infância até a juventude. Feito isso, cada grupo deveria fazer o traçado de um corpo na folha de papel kraft e colar as fichas na região do corpo que tinha relação com o que estava escrito na ficha.

No final da “construção” dos corpos, fizemos a socialização dos cartazes, e o grupo pôde analisá-los e refletir sobre o resultado da atividade.

Fechando a oficina, foi feita a avaliação dessa oficina usando a “Técnica de Carinhas”, que propõe que se desenhe uma carinha feliz, se o encontro foi bom; carinha indiferente, se o encontro foi regular; carinha triste, se o encontro foi ruim.

9º Dia 06 /06/ 2013

Oficina: Isso é uma questão de gênero⁵⁴

Participantes: Pedro Otávio, Suelen, Augusta, Davisson, William, João Henrique, João Augusto, Davisson, Fábio

Facilitadora: Viviane

Pretendendo utilizar a técnica “O que penso dos homens e das mulheres”, pedi a todos do grupo que ficassem de pé e formassem um círculo. Em seguida, expliquei que cada um dissesse o seu nome e o que pensava sobre ser mulher ou ser homem na sociedade atual.

Tive que explicar mais de uma vez a técnica porque eles sentiram muita dificuldade para realizar a atividade

Em seguida, os participantes foram divididos em três grupos de três pessoas que deviam registrar, em uma folha, o que os homens e as mulheres fazem pela manhã, à tarde e à noite.

Grupos	Mulher	Homem
Fábio e Fernando	<p>Manhã</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalha - Arruma casa -Faz café <p>Tarde</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leva as crianças para (a) 	<p>Manhã</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalha, escola - Estudo - Lavo as vasilhas <p>Tarde</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ver filme

⁵⁴ O roteiro usado para a condução desta oficina encontra-se no ANEXO 12.

	<i>escola</i> - Arruma casa - Almoça e arruma a casa Noite - Prepara o jantar - Igreja - Dorme	- Almoça - Mechendo (mexendo) no facebook Noite - Dormi (dorme) - Encontra com a família - Acisto (assisto) TV
Suelen e William	Manhã - Vou para (a) escola... - Trabalhar - Arrumar casa - Toma banho Tarde - Fico a tarde inteira em casa... - Arrumar casa - Assistir televisão - Tomar banho Noite - Durmo - Vai para igreja - Toma banho	Manhã - Acorda - Escova os dentes - Toma café - Vai para a escola - Trabalhar Tarde - Amoça (almoça) - Trabalha - Estuda Noite - Descansa - Dorme - Joga vídeo - Festa
João Henrique, Pedro Otávio e Davisson	Manhã - Come (escovar os dentes) - Trabalho ou escola - Fofocar - Facebook - Banho Tarde - Almoça - Arruma casa - Volta ao trabalho - Banho Noite - Janta - Vai a balada - Faz sexo - Comentando no facebook	Manhã - Come (escova os dentes) - Trabalha (escola) - Malha - Toma banho Tarde - Trabalha - Dorme - Come - Arruma a casa Noite - Come - Namora - Balada - Escova os dentes - Dorme - Toma banho - X box

Depois, cada grupo socializou, em plenária, as conclusões relacionadas às reflexões sobre o papel do homem e da mulher.

Naquele dia cada um avaliou com uma palavra a sua participação na oficina.

10º Dia

11/06/2013 Conversa com a enfermeira Fabiana

Participaram: João Henrique, João Augusto, Augusta, Suelen, Fernando, Davisson, Pedro Otávio, Fábio

A enfermeira Fabiana trabalhava no Posto de Saúde perto do CRAS Norte e ela já havia

participado da Formação Básica do Peas (60 horas). Ela foi convidada por mim para falar aos jovens sobre os métodos contraceptivos, tendo em vista que, nas nossas conversas, eles demonstravam algumas dúvidas em relação à prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e à gravidez. Por diversas vezes, já tinham deixado explícito que já tinham uma vida sexual ativa.

Toda a tarde foi destinada a essa atividade da qual os adolescentes participaram ativamente.

11º Dia 27 /06/2013 Atividade DST

Participantes: João Henrique, Augusta, Suelen, Estela, Fábio, William, João Augusto, Pedro Otávio, Fernando.

A atividade DST foi a primeira a ser desenvolvida pelos orientadores sociais, Welton e Eunice e tinha como objetivo retomar o assunto tratado na palestra da enfermeira Fabiana. Eles pediram aos jovens que formassem dois círculos concêntricos e girassem ao ritmo de uma música. Quando a música parasse, cada um formaria dupla com o colega do outro círculo que estivesse à sua frente. As duplas deveriam trocar ideias sobre as questões que a orientadora social propunha.

- 1) *O que é DST?*
- 2) *Como se pega uma DST?*
- 3) *Como evitar uma DST?*

Em seguida, conversaram em plenária sobre as questões propostas na atividade.

12º Dia 05/07/ 2013 Passeio ao Zoológico de Belo Horizonte

Participantes: João Henrique, Augusta, Suelen, Estela, Fábio, William, João Augusto, Pedro Otávio, Fernando.

Os orientadores sociais organizaram o passeio ao Jardim Zoológico de Belo Horizonte. A Secretaria de Desenvolvimento Social de Pedro Leopoldo disponibilizou o ônibus para que os jovens do CRAS Norte, do CRAS Sul e as crianças do Karatê Social pudessem participar da excursão juntamente com os orientadores sociais de cada grupo.

No bilhete eles receberam do CRAS Norte, estava mencionado erradamente o horário de saída da excursão.

Foi oferecido um lanche no ônibus, porém, eles não aceitaram porque “já não aguentavam” o bolinho e o suco que lhes era sempre oferecido.

O grupo chegou ao Zoológico por volta de 10:00 horas e se dividiu em três grupos para fazer o passeio: CRAS Norte, CRAS Sul e Karatê Social.

No horário do almoço, todos se encontraram no restaurante para o almoço oferecido pela Secretaria de Desenvolvimento Social.

Durante o passeio, tiraram muitas fotos, ouviram música no celular e dançaram.

13º Dia 09 /07 /2013 Registro dos dados pessoais

Participantes: João Henrique, Walesca, Augusta, Davisson, Fernando, Pedro Otávio,

Fábio, William.

O encontro começou com a proposta de que cada um fizesse a avaliação do passeio relacionando-o com um animal e explicasse a escolha.

Viviane: *O passeio para mim foi como um passarinho, porque no passeio tivemos oportunidade de aumentar nossos laços de amizade, tivemos liberdade para dançar, conversar e passarinho para mim expressa liberdade.*

João Henrique: *Uma girafa porque é grande e alta. Teve as horas de alegria, teve as horas de tristezas.*

Viviane: *Ah! Então teve seus altos e baixos?*

João Henrique: *É!*

Paulo: *Passa para Augusta.*

Augusta: *Pra mim foi igual um elefante, porque eu gostei muito do elefante, sabe! Porque o passeio foi grande de alegria.*

Fernando: *Papagaio, porque ele é verde e não sei mais não.*

Viviane: *Achei que você ia falar que foi porque falamos demais na sua cabeça para tirar foto! [risos]*

Fábio: *O macaco, porque nós corremos, subimos na árvore.*

Eunice: *Queria um animal exuberante porque a confiança que depositamos em vocês foi cumprida.*

William: *Um tigre porque ele tava dormindo e tinha algumas pessoas que queriam dormir depois do almoço.*

Pedro Otávio: *Até agora eu não pensei em nenhum animal. Vi poucos animais, eu tava mais curtindo as pessoas. Os pássaros por causa da liberdade.*

Welton: *Depois vamos fazer um passeio ao museu.*

Fábio: *Depois vamos no Parque Ecológico para soltar pipa?*

Welton: *Não vai dar tempo.*

Fábio: *Então, não vamos no museu.*

No dia do passeio ao Zoológico, os orientadores sociais precisaram avisar que o horário do bilhete estava errado, mas, como não tinham o número do celular de todos, tiveram problemas para entrar em contato com os jovens. Então, esse dia foi utilizado para fazer o registro dos jovens do Projovem Adolescente, solicitando que cada um deles escrevesse seu nome completo, os dos pais, o endereço, o telefone, o número da Carteira de Identidade e do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF).

Nesse momento, a turma ficou muito agitada porque a maioria deles não sabia nem o número da Identidade e nem o do CPF. Porém, o número do celular, claro, todos sabiam.

14º Dia 11/07/2013 Conversa sobre drogas

Participantes: Fernando, Fábio, Davisson, Pedro Otávio, Walesca e William

Como o grupo estava sempre reclamando do lanche oferecido pelo CRAS, eu e os orientadores sociais combinamos de trazer salgados e refrigerantes para o lanche.

Eunice pediu que todos andassem em círculo e fizessem o que ela solicitasse: andar na ponta dos pés, na chuva, na poça da água, na superfície quente, de costas, em câmera lenta, dando a mão a uma pessoa, a duas pessoas, num abraço coletivo. No final, perguntou-lhes o que haviam sentindo fazendo a atividade.

A seguir, ela propôs a “Técnica Batata Quente Sobre Drogas” e explicou que a pessoa que estivesse com a batata, quando a música era interrompida, teria que responder a pergunta que estava dentro da caixa: Como se classificam as drogas? Qual o conceito de drogas? Como as drogas agem no organismo? Quais são as drogas mais usadas?

Na hora do lanche, o grupo ficou empolgado com a caixa do lanche e quis saber a quantidade de salgados que havia dentro dela. Fiz vários desafios envolvendo conteúdo matemático para que eles adivinhassem a quantidade de salgados da caixa. Eles entraram na onda e arriscavam suas respostas com muito entusiasmo.

Pediu-se aos participantes que o encontro do dia fosse avaliado com o nome de uma fruta.

Pedro Otávio: *Maçã porque é gostosa.*

Fernando: *Uva porque ela é bonita.*

Walesca: *Jaca porque é doce.*

Davisson: *Limão.*

No final do encontro, combinamos de fazer, coletivamente, um bolo no próximo dia do Projovem Adolescente.

15º Dia 16/ 07/ 2013

Jogo do Bingo

Participantes: Fábio, Davisson, Fernando, João Augusto, João Henrique, Walesca, Suelen, Pedro Otávio.

Augusta não participou da atividade nesse dia. Chegando ao CRAS, ela estava no portão me esperando para justificar sua ausência das atividades desse dia. Ela me relatou que estava trabalhando na VIVO e que tinha que visitar algumas casas para vender o plano de telefonia da empresa.

Nesse dia, a atividade proposta era o jogo do Bingo. Tivemos que improvisar umas pedrinhas do terreiro porque não havia milho ou feijão para marcar as cartelas. Os meninos se empenharam muito em resolver esse problema, "garimpando" as pedras no terreno que circundava o CRAS.

Enquanto João Henrique, Walesca e Pedro Otávio faziam o bolo que seria o lanche do dia, Fábio, Davisson, Fernando, João Augusto e Suelen jogavam bingo.

Após o jogo do Bingo, foi realizado o lanche coletivo.

16º Dia 06 /08/ 2013

Bandeira Pessoal

Participantes: Walesca, João Henrique, William, Davisson, Fernando, Fábio e João Augusto.

Realizamos a “Técnica do Papel na Testa”. Para a realização dessa técnica, cada pessoa recebeu um papel onde estava escrito algo que ela não poderia ler, mas que deveria pregar na sua testa. Então, o grupo deveria circular pela sala e ler o que estava escrito na testa da outra pessoa e fazer o que se pedia no papel (me conte uma piada, sorria para mim, me dê um abraço, me ignore, me cumprimente, me dê a mão, faça cara de bravo para mim, me conte um segredo, seja meu amigo). Eles realizaram a atividade proposta de forma bem- descontraída e ficaram curiosos para saber que estava escrito no papel que estava na testa deles. No final da dinâmica, foram questionados em relação aos

sentimentos provocados pela técnica.

Em seguida, realizou-se a “Técnica da Bandeira Pessoal”, que tem como objetivo a confecção de uma bandeira que representasse cada um deles, assim como a bandeira de um país representa esse país. Cada participante recebeu uma folha e foi pedido que desenhassem a bandeira dividida em seis partes e, em cada parte, deveriam fazer um desenho, um símbolo, escrever uma frase ou alguma palavra de acordo com as respostas às perguntas que foram lidas pelo orientador social:

1. *O que você considera que foi o maior sucesso em sua vida até agora?*
2. *O que você mais valoriza na vida?*
3. *Cite três coisas ou atividades em que você se considera bom.*
4. *O que gostaria de melhorar em si mesmo?*
5. *Quem é a pessoa que você mais admira?*
6. *Qual é o seu principal sonho ou aspiração?*

No final da atividade, cada um deles teve a oportunidade de socializar a sua bandeira com o grupo.

17 ° Dia 13/08/2013 Importância da boa aparência em uma entrevista de emprego

Participantes: João Henrique, Fernando, Davisson, Fábio, João Augusto.

Dando início às atividades do dia, Eunice propôs que os adolescentes recortassem gravuras sobre higiene pessoal para confeccionar um cartaz e, em seguida, fez a problematização com o grupo sobre a importância de uma boa aparência em uma entrevista de emprego.

Em roda, ela conversou com o grupo sobre entrevista de emprego e sobre a preparação que devemos fazer para essa situação. Ela leu um texto que falava sobre algumas atitudes que devemos tomar durante a entrevista.

18° Dia 20/08/2013 Entrevista da Pesquisa

Enquanto o grupo realizava a atividade com os orientadores sociais, eu chamava, individualmente, cada um dos jovens para realizar a entrevista.

19° Dia 22/08/2013 Entrevista da Pesquisa

Enquanto o grupo realizava a atividade com os orientadores sociais, eu chamava, individualmente, cada um dos jovens para realizar a entrevista.

20° Dia 27/08/2013 Como se comportar em uma entrevista de emprego

Participantes: Fábio, Fernando, Davisson, João Henrique e João Augusto.

Eunice conversou com eles a respeito do comportamento que se deve ter em uma entrevista de emprego e levantou as respostas mais adequadas às perguntas que são feitas durante a entrevista.

21º Dia **12/09/2013** **Árvore dos Sonhos**

Eunice leu a mensagem “O Jovem e as estrelas-do-mar⁵⁵” e conversou com o grupo sobre o que eles entenderam em relação ao texto.

A proposta do dia era que cada um iniciasse a construção da *Árvore do Sonho*⁵⁶, na tentativa de fazê-los refletir sobre seus sonhos, projetos e o caminho para concretizá-los.

⁵⁵ Ver anexo 13.

⁵⁶ Ver anexo 14.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE

Ao longo do trabalho de campo, flagramos os sujeitos mobilizando ideias e expressões matemáticas não exatamente para resolver o que se costuma caracterizar como “problemas matemáticos” no contexto escolar e mesmo fora dele, como era a nossa hipótese inicial. O que observamos foi o uso de tais ideias e expressões nas artes de comunicar, buscando produzir certos efeitos de sentido e demarcar posições na interação.

Essas práticas discursivas, embora não mobilizem aquelas ideias e expressões matemáticas em suas funções “convencionais”, são aqui consideradas práticas de numeramento, uma vez que elas colocam, em funcionamento discursivo, concepções sobre matemáticas, conceitos e representações de matemáticas, valores e sentimentos em relação às matemáticas que circulam na vida social das pessoas envolvidas, inclusive, mas não exclusivamente, na escola.

Tais práticas serão aqui analisadas como táticas empreendidas pelos sujeitos em seus posicionamentos nas tensões entre diferentes racionalidades, que se estabelecem em qualquer ambiente educativo, mas, de modo especial, naquele contexto. Ali se confrontam a perspectiva escolar, que, de alguma forma, busca a apropriação de práticas sociais, identificadas com uma racionalidade hegemônica, e as racionalidades forjadas em modos de vida em situações limite, como as que são vivenciadas pelos adolescentes que participaram dos nossos encontros e por tantos outros que vivem nos “Bairros da Lua” de outras cidades brasileiras.

Se, de um lado, o contexto de oficinas, o desenvolvimento das dinâmicas e as posturas assumidas por educadores e educandos estabelecem ou propiciam a tensão entre essas racionalidades, por outro lado, também oportunizam sua expressão e denúncia e inspiram o exercício fértil do posicionamento pragmático no discurso, que buscamos analisar como táticas, ou seja, como “estilos de ação” que “intervêm num campo que os regula (...), mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras” (CERTEAU, 1994, p. 92).

Assim, os episódios que submetemos a análise, para subsidiar a discussão que aqui propomos, foram selecionados entre as diversas interações das quais participamos durante os 21 encontros no CRAS Norte, nos cinco meses de trabalho de campo

realizado nessa instituição. Nessa seleção, identificamos as situações em que percebíamos a mobilização de ideias, expressões e referências matemáticas realizadas pelos adolescentes, algumas em seu uso mais identificado com as significações que lhes são conferidas no contexto escolar, outras convocadas no discurso de forma menos convencional ou mesmo transgressora. Procuramos, pois, compreender essas diversas possibilidades de uso do conhecimento matemático, não como *desconhecimento*, *incompreensão*, *má compreensão* ou *indiferença* em relação aos significados consagrados de conceitos ou expressões matemáticas, mas como posições discursivas, assumidas pragmaticamente.

Nesse sentido, nosso interesse em analisar efeitos de sentido que esse uso busca provocar está relacionado à nossa preocupação em compreender os modos como esses sujeitos se apropriam dos conhecimentos que a escola veicula em “práticas teimosas, astuciosas, cotidianas”, ora como alinhamento, ora como revanche “que as táticas utilizadoras” assumem em relação ao “poder dominador da produção” desse conhecimento (CERTEAU, 1994, p. 95).

3.1 “*Pode ser cara, mas no desespero!*”: valoração como parâmetro de relevância

No material empírico que produzimos ao longo do trabalho de campo, poucas foram as oportunidades de uso de referências, ideias, procedimentos e conceitos matemáticos para a resolução de "problemas práticos", como os que, em geral, são referidos para se justificar a relevância do ensino da matemática escolar numa perspectiva mais utilitária. Entretanto, o uso que vimos aqueles jovens do Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo fazerem de relações matemáticas – e que não eram intencionalmente induzidas pela dinâmica das atividades – possibilitou-nos compreender as práticas de numeramento que ali se instauravam como práticas discursivas, nas quais as relações matemáticas são mobilizadas como estratégia retórica, sendo incorporadas aos argumentos, às interjeições, aos modos de dar ênfase e legitimidade, aos modos de causar escândalo e de promover o cômico nas interações.

Buscamos, assim, discutir, nesta primeira seção, semelhanças e tensionamentos nessas práticas discursivas, caracterizando-as pelos diferentes usos desses recursos retóricos, que são disponibilizados pelas racionalidades que permeiam tais práticas.

Como educadoras, interessa-nos compreender esses usos, reconhecendo aproximações que nos permitam encontrar vias de comunicação e troca, e também identificando tensionamentos que nos provocam a nos abirmos à novidade do outro, o que só é possível se permitimos, e nos permitimos, conceber a existência e a legitimidade de outras racionalidades.

Durante o trabalho de campo, referências a valores monetários aparecem recorrentemente nas interações que observamos. Tal recorrência não acontece por acaso. A experiência da privação de dinheiro, que os participantes da pesquisa vivenciam em seu dia a dia, configura a lida com quantias, orçamentos e preços como uma questão dramática para eles.

Com efeito, especialmente naquele contexto do Projovem Adolescente, o dinheiro vale muito porque é difícil consegui-lo. Porém, o que conta nas situações em que a questão monetária aparece, não é o preço da mercadoria ou do serviço por si só, mas sua capacidade de caracterizar a relevância desses itens em uma situação específica, vivenciada ou sonhada pelos sujeitos.

Nas análises que compõem esta seção, não nos interessa, no entanto, elencar um repertório das habilidades matemáticas dos jovens do Projovem em relação aos cálculos aritméticos envolvendo o dinheiro. É nosso objetivo identificar intenções de

significação veiculadas por aquelas referências matemáticas na linguagem, mobilizadas naquela situação. O que nossa análise nos permite apontar são diferentes modos como aqueles adolescentes lidam com o modelo de racionalidade hegemônico, como esse modelo influencia suas escolhas linguísticas e a produtividade discursiva das relações que com esse modelo estabelecem, na forma de vida que lhes é característica.

Em diversas situações, os integrantes do ProJovem Adolescente vão buscar na quantificação um modo de dar respaldo aos argumentos de seu discurso: “*Pode ser cara [a pílula], mas no desespero!*”; “*Ah, é!? Eu ia pagar treze reais pra nadar no brejo?*”; “*Meu pai não tinha dinheiro. Me deu pra comprar as coisas da torta e mais quinze reais...*”; “*A minha mesada já acabou no começo do mês. Não tenho dinheiro*”; “*Quando eu puder, não vou gastar dinheiro com isso não*”; “*Vou levar pra jantar, que gasta mais ‘real’*”. O modo como eles operam com essa quantificação é marcado pela racionalidade hegemônica na sociedade capitalista em geral, e, em particular, na vida escolar. Dessa forma, os sujeitos e seu discurso se submetem à estratégia de valoração dessa sociedade, estratégia que é parametrizada pela racionalidade que se tornou hegemônica na modernidade, da qual a Matemática de matriz cartesiana é modelo (por sua referência a um discurso que privilegia a exatidão, a perfeição, o rigor, a previsibilidade, a universalidade, a objetividade, a linearidade, etc), e que ganha reforço e divulgação no ensino de Matemática realizado pela escola:

Esta Matemática é aquela hoje incorporada aos currículos escolares, tida como **a verdadeira** e **a única** a dar conta da realidade na qual vivemos. Mais do que isso, ela é vista como a representação da própria realidade, um seu correlato. A realidade, aqui, é objetiva, passível de ser apreendida e representada por uma racionalidade que a ordena e a governa totalmente (CLARETO, 2003, p. 34, **grifos da autora**).

Ao mesmo tempo em que os sujeitos lançam mão desses argumentos quantitativos parametrizados por essa racionalidade hegemônica, que permeia a matemática escolar e reforça a concepção de que o critério baseado na quantificação, por sua objetividade, é o mais adequado para avaliações (e para a consequente tomada de decisão), eles subvertem essa ordem e inserem em seus argumentos, permeados de referências quantitativas, elementos que vão relativizar as avaliações e as escolhas, evidenciando o papel do contexto na significação e nas tomadas de decisão.

Assim, o mesmo movimento que convoca a racionalidade hegemônica, para dar suporte ao mecanismo de atribuição de valor via referência ao preço (dos produtos,

dos serviços), é aquele que a fragiliza quando a confronta com as razões da vida, as quais obrigam a relativizar os argumentos quantitativos e a considerar que outras variáveis precisam ser levadas em conta e não são redutíveis aos critérios quantitativos.

Dessa forma, poderíamos ver tal movimento inserindo-se num contexto de crise da razão moderna, o que requer de nossa análise uma postura que Condé (2004) identifica na filosofia de Wittgenstein, proposta em sua obra *Investigações Filosóficas*:

Wittgenstein “propõe” a gramática e os jogos de linguagem como uma racionalidade que se forja a partir das práticas sociais em uma forma de vida e que não mais se assenta em fundamentos últimos. Assim, trata-se de abandonar o “encantamento” da linguagem que, entre outras coisas, conduziu à crença de que a razão é uma estrutura “natural”, para conceber a racionalidade como uma “invenção”, uma “construção” (CONDÉ, 2004, p.29, grifos do autor).

É nessa perspectiva que, ao analisarmos essas interações, interpretamos a mobilização, no discurso, de referências, diretas ou indiretas, especificamente a quantias em dinheiro (“*Pode ser cara, mas no desespero!*”; “*Ah, é!? Eu ia pagar treze reais para nadar no brejo?*”; “*Meu irmão ganha mil e quinhentos por semana*”; “*Me deu pra comprar as coisas da torta e mais quinze reais*”; “*A minha mesada já acabou no começo do mês. Não tenho dinheiro não*”; “*Quando eu puder, não vou gastar dinheiro com isso não*”; “*Vou levar pra jantar, que gasta mais ‘real’*”) como tática retórica de estabelecimento de um parâmetro de relevância daquilo que é valorado (a segurança que o preservativo oferece, a qualidade do lazer oferecido pela lagoa, o salário do irmão, a dificuldade para conseguir recursos para fazer uma torta, a insuficiência da mesada, o *status* de se comer num restaurante, a condição financeira que estar empregado proporciona) pelo uso de uma determinada métrica socialmente estabelecida. Tal tática, todavia, ainda que suponha que os interlocutores compartilhem uma certa valorização do critério quantitativo, coloca essa valorização sob suspeita e aposta em sua insuficiência e mesmo em sua submissão a critérios outros ditados pelas condições que definem suas formas de vida, forjando, pois, gramáticas próprias para aqueles jogos de linguagem.

Tais gramáticas, ainda que conformadas pelas vivências desses sujeitos, não são fruto de uma ação subjetiva, pelo menos no que diz respeito à noção de subjetividade da modernidade, “construída a partir desse patamar interno, privado e privilegiado: o *cogito* cartesiano” (CONDÉ, 2004, p.80). O que contribui para a

constituição desses enunciados é uma “subjatividade que emerge na medida em que entramos na ordem do simbólico, inserindo-nos na linguagem (gramática, pragmática, etc.) de uma forma de vida” (CONDÉ, 2004, p. 80). É nesse sentido que esta investigação aposta na análise das intervenções desses jovens nessas interações, como possibilidade de conhecer um pouco mais desses sujeitos, uma vez que “não se pode conceber um sujeito fora da linguagem, fora de uma forma de vida” (CONDÉ, 2004, p. 80). Será, então, “na” e “pela” pragmática da linguagem que o sujeito será construído, “constituindo-se necessariamente a partir de relações inter-subjetivas realizadas em uma forma de vida” (CONDÉ, 2004, p. 80).

Segundo Condé (2004), na obra *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein explica que um jogo, que é satisfatório em uma situação, pode não ser em outra, já que os usos que funcionam em uma situação podem não mais ser satisfatórios em outra. Nessa mesma obra, esclarece, ainda, que a gramática privilegia a pragmática, isto é, “as regras que constituem a gramática estão inseridas na prática social” (CONDÉ, 2004, p. 89). Assim sendo, o jogo estabelecido pelos jovens do Projovem, quando convocam argumentos baseados em critérios quantitativos e quando, ao mesmo tempo, denunciam a insuficiência desses critérios, está submetido a uma gramática que “é um conjunto de regras que está em aberto, novas regras podem ser acrescentadas, antigas alteradas, etc.” (CONDÉ, 2004, p. 89).

Michel de Certeau, em seu livro *A invenção do cotidiano*, reflete sobre as “artes de fazer” das “práticas cotidianas dos consumidores” – como o são esses jogos de linguagem em que vimos esses jovens mobilizar argumentos baseados em critérios quantitativos –, interpretando-as como táticas de resistência que as pessoas usam no cotidiano ao se posicionarem não mais como receptores passivos, mas sim como produtores que jogam “com os acontecimentos para os transformar em ocasiões” (CERTEAU, 1994, p. 47). Por isso, mobilizamos em nossa análise a palavra *táticas* para nos referirmos ao procedimento, empreendido por esses sujeitos, para trazer ao discurso a menção ao valor monetário com a intenção de causar um efeito de sentido, que vai além da informação do preço que tem o produto ou serviço a ser consumido. Com efeito, o discurso demarca claramente não só o valor agregado em cada situação como também o lugar que os sujeitos lhes atribuem em sua hierarquia de valores para instruir suas avaliações e tomadas de decisão. Essa hierarquia não é, entretanto, individual. Pelo contrário, é a confiança de que tal hierarquia é compartilhada pelos interlocutores que confere eficiência ao argumento. É esse compartilhamento que insere aquelas

referências “na ordem do simbólico”, fazendo delas recursos da linguagem daquela forma de vida.

Relação custo/benefício

Episódio 4. Tarde de 11 de junho. “Pode ser cara, mas no desespero!”

Durante a conversa com a enfermeira Fabiana, os jovens fizeram muitas perguntas e explicitaram suas dúvidas e percepções sobre o uso da camisinha e da pílula do dia seguinte.

Fabiana: *Preservativo feminino não pode ser usado com o preservativo masculino: é um ou outro.*

João Henrique: *Lá no Posto também dá camisinha feminina?*

Fabiana: *Dá!*

Augusta: *Dá também?*

João Augusto: *Ela é cara!*

Pedro Otávio: *E a pílula que ele falou? Quanto custa?*

Fabiana: *É a “Pílula do dia seguinte”, vou falar.*

Fábio: *Pode ser cara, mas no desespero!*

Episódio 7. Manhã de 5 de julho. “Você nadou no brejo!”

De ônibus, a caminho do zoológico, passamos por um distrito de Pedro Leopoldo (Dr. Lund). Olhando a paisagem, João Henrique anunciou:

João Henrique: *Viviane, já nadei numa lagoa perto daqui.*

Suelen: *Você nadou no brejo!*

João Henrique: *Na lagoa.*

Suelen: *Menino, você nadou no brejo!*

Carlos: *Ah, é!? Eu ia pagar treze reais para nadar no brejo?*

No episódio 4 e no episódio 7, Fábio e João Henrique, respectivamente, estabelecem uma relação custo/benefício entre o preço e aquilo que lhes oferece a camisinha e o acesso à lagoa, expressando, com isso, sua avaliação e seu posicionamento naquelas situações: o temor diante do risco de uma gravidez que o faz resignar-se a pagar um alto valor pela pílula do dia seguinte; a exigência de qualidade no lazer compatível com o preço pago para uso da lagoa.

Ao destacarmos o episódio 4, mais do que discutir o modo como Fábio avalia o “alívio” de poder contar com a segurança do efeito da pílula do dia seguinte em uma situação emergencial (“*Pode ser cara, mas no desespero!*”), queremos analisar o que ele nos diz sobre si mesmo e sobre a gramática da racionalidade que convoca na interação e supõe partilhada pelos interlocutores – o que, por sua vez, nos fala de como

Fábio compreende aquele grupo social e sua inserção nele. O jovem considera suas questões sociais, o momento da sua juventude e as consequências do não uso do preservativo para a sua vida. Na iminência de a situação fugir de seu “controle”, ele aventa a possibilidade do uso da pílula do dia seguinte mesmo sendo cara.

Nessa análise, recorreremos ao destaque que Condé confere ao modo como a gramática é tratada por Wittgenstein como

o “lugar” a partir do qual estabelecemos nossas “considerações” do mundo (I.F.§§ 47,90,122,392,401), do qual dominamos técnicas e de onde construímos a nossa idéia de racionalidade (I.F.§§ 304, 520, 528). Jogar um jogo de linguagem qualquer como “relatar um acontecimento – conjecturar sobre o acontecimento – expor uma hipótese e prová-la (...) inventar uma história e ler; representar um teatro” (I.F.§23), já pressupõe sua gramática. Os argumentos ganham vida no interior de um sistema (S.C§105) que envolve não apenas as interações dos jogos de linguagem, mas também a gramática. Argumentos não se constituem isoladamente. (CONDÉ, 2004, p. 175, grifos do autor)

Do mesmo modo, quando focalizamos João Henrique no episódio 7, contestando a afirmação de Suelen de que ele havia nadado num brejo e não numa lagoa, identificamos, no apontamento da incoerência entre o valor de treze reais e o que o brejo teria a oferecer (“*Eu ia pagar treze reais pra nadar no brejo?*”), um modo de demarcar, no discurso, a fidedignidade da informação que havia prestado (“*Viviane, já nadei numa lagoa perto daqui*”), a qualidade do lazer de que gozara (“*Na lagoa*”) e sua não ingenuidade na contratação de um serviço (“*Eu ia pagar treze reais pra nadar no brejo?*”).

Entrando na ordem do discurso da racionalidade capitalista, João Henrique e Fábio usam um argumento quantitativo (a valoração por um preço) para explicitar sua posição em relação àquelas escolhas (a decisão de comprar a pílula do dia seguinte e a de pagar treze reais para nadar na lagoa), porque eles sabem que o uso desse argumento instaura e constitui um jogo de linguagem no âmbito do qual seu argumento produz os efeitos que eles buscam. Fábio tenta legitimar a possibilidade da aquisição da pílula do dia seguinte, indiferente ao valor dispensado para isso, considerando o caráter de emergência da situação. João Henrique, por sua vez, buscando conferir confiabilidade à sua memória, argumenta com a distorção que representaria para ele (e, presumivelmente para seus interlocutores) pagar treze reais para nadar no brejo.

Hierarquias de valores

Episódio 10. Manhã de 5 de julho. “Quando eu puder, não vou gastar dinheiro com isso não”.

Logo na chegada ao Zoológico, procuramos nos informar onde ficava o restaurante destinado pela Secretaria de Desenvolvimento Social para o almoço do grupo. Pedimos informações a um guarda, que nos mostrou o restaurante que, segundo ele, era o mais caro do parque. Porém, ficamos em dúvida se esse seria o nosso destino.

Quando passávamos perto desse restaurante, João Henrique anunciou:

João Henrique: *Aqui o restaurante!*

Estela: *É. Esse aí é pra rico.*

Eunice: *Os bem-sucedidos!*

Viviane: *É. Pra vocês no futuro. É assim que pensamos.*

Estela: *Quando eu puder, não vou gastar dinheiro com isso não.*

Eunice: *Vai sim, quando trazer seu filho com seu marido no zoológico, vocês vão almoçar aqui.*

Estela: *Eu não, vou trazer arroz e farofa. [risos]*

No episódio 10, o valor do dinheiro (e de sua posse) também é usado como indicador daqueles que são bem-sucedidos: de um lado (os que possuem), e, por outro, aqueles que não lograram o sucesso na vida profissional (e, assim, não dispõem de dinheiro). Estela avalia o poder que o dinheiro tem de indicar quem pode ocupar determinados espaços (“*É. Esse aí é pra rico*”) e, ao ser provocada pela orientadora social que levanta a possibilidade de, no futuro, ela também estar no grupo dos “*bem-sucedidos*”, avalia, considerando o seu sistema de referência, o quanto é supérfluo gastar determinada quantia em dinheiro para pagar a refeição em um restaurante daquela natureza (“*Quando eu puder, não vou gastar dinheiro com isso não*”). Ao dizer que, quando for com seu filho e seu marido ao zoológico, vai levar “*arroz e farofa*”, ela informa muito mais do que o seu cardápio: ela indica os critérios de valoração que adota, a racionalidade que preside à sua análise.

Estela demarca intencionalmente a diferença entre hierarquias de valores (a dela, a do eventual público do restaurante e a da pesquisadora e da educadora social, como suas interlocutoras). Definindo uma posição, que ela se compromete a preservar, ainda que venha a ter dinheiro para almoçar no restaurante, ela delinea claramente os limites do compartilhamento de valores que as histórias de vida definem.

O projeto de promoção da compreensão das razões que levariam certas pessoas a utilizarem o restaurante que a pesquisadora e a orientadora social procuram

empreender, de certa forma, aposta na disposição de Estela de se colocar no lugar do outro e pensar-se vivendo outra forma de vida. Elas se dispõem e convidam-na a um exercício filosófico que considera ser

a partir da gramática e dos jogos de linguagem que se situa a possibilidade do estabelecimento de critérios de racionalidade que possam ser compreendidos e até mesmo aceitos por diferentes formas de vida (CONDÉ, 2004, p. 30).

Mas Estela resiste a esse exercício filosófico e, nesse sentido, reage como quem admite o caráter absoluto de sua avaliação de que não vale a pena gastar dinheiro para almoçar no restaurante, ainda que disponha de recursos financeiros para tal. Às imposições de uma certa racionalidade às quais sempre esteve submetida, ela aprendeu a resistir demarcando no discurso, de maneira também impositiva, a estabilidade e, de certa forma, a coerência da posição assumida e da qual não pretende abrir mão.

Poder de compra

Episódio 18. Tarde de 13 de agosto. “O que não falta é dinheiro!”

Durante a atividade que propunha a confecção de um cartaz sobre higiene pessoal, a orientadora social iniciou uma conversa para mobilizar os conhecimentos do grupo sobre o tema.

Eunice: *O que é higiene pessoal, gente? Alguém sabe falar?*

João Augusto: *Não tem nada de higiene nessa revista.*

Eunice: *O que é higiene pra vocês?*

João Augusto: *Cortar cabelo, unha, fazer sobrancelha, tomar banho.*

João Henrique: *Viviane, hoje eu, Fábio e Welton comemos uma barra de chocolate.*

Viviane: *Nossa, nem deixaram um pedaço pra mim.*

Fábio: *Quer que eu vou lá agora?*

Viviane: *Quem trouxe o chocolate?*

João Henrique: *O Fábio.*

Viviane: *Nossa, tá chique! Ainda mais agora que vai trabalhar no Rotativo Social.*

Fábio: *O que não falta é dinheiro!*

Viviane: *Então, pode trazer um sorvete pra nós. Pra comemorar o primeiro salário.*

Fábio: *Vou levar pra jantar, que gasta mais ‘real’.*

Episódio 8. Manhã de 5 de julho. “Meu irmão não vende droga não”

Quando estávamos tirando fotos dentro do ônibus, João Henrique olhou a foto no seu celular e disse:

João Henrique: *Nossa, eu tenho o corpo grande e a cabeça pequena, por isso que diz que foto engorda.*

Nesse momento, os outros meninos do Projovem Adolescente não se importaram com a fala dele e começaram a jogar truço no ônibus. Então ele disse:

João Henrique: *Meu irmão ganha mil e quinhentos por semana.*

Augusta: *Ele tem namorada?*

Viviane: *O que ele faz?*

João Henrique: *Trabalha na caldeiraria, professora. Ele não vende droga não! [risos] Nossa, nós vamos chegar lá meio-dia. Nós vamos ficar duas horas lá.*

Suelen: *São quantas horas?*

João Henrique: *Nove e quarenta e cinco. Não sei quantos segundos!*

Episódio 9. Manhã de 5 de julho. “Minha mesada já acabou no começo do mês”

Enquanto andávamos pelo zoológico, Estela, que estava grávida, tirava alimentos da sua bolsa: uma garrafa pet de dois litros com suco de uva e um pote de torta de salsicha feita por ela.

João Henrique: *Estela, me dá um pedaço de torta?*

Estela: *Não!*

João Henrique: *Eu vou comer!*

Viviane: *Ela está comendo por dois.*

Estela: *Meu pai não tinha dinheiro. Me deu pra comprar as coisas da torta e mais quinze reais... Chorado, mas deu.*

João Henrique: *A minha mesada já acabou no começo do mês. Não tenho dinheiro*

No episódio 18, Fabrício evidencia o que significa para ele estar empregado no Rotativo Social, ressalta o poder de compra que esse emprego lhe proporcionará (“*O que não falta é dinheiro*”) e, quando “intimado” a pagar um sorvete para a turma, aumenta o lance e se oferece para fazer um gasto ainda maior, levando o grupo para jantar (*Vou levar pra jantar, que gasta mais “real”*). Valendo-se do exagero, ele reforça seu argumento de que “estar empregado” lhe proporcionaria uma situação financeira privilegiada.

No episódio 8, João Henrique tenta chamar a atenção do grupo ao analisar sua foto tirada do celular. Como não conseguiu atrair o interesse do grupo, traz à tona o valor do salário do seu irmão (“*meu irmão ganha mil e quinhentos reais*”) para atingir seus objetivos. Estranhando o valor daquela remuneração para as ocupações mais

comuns de serem assumidas por membros daquele grupo social, e, de certa forma, entrando no seu jogo de atração de nossa atenção, Augusta e a pesquisadora se manifestam. Augusta quer investigar se “*ele tem namorada*”, sugerindo ser ela uma pretendente, em potencial, já que um namorado com aquele salário poderia atender às demandas de consumo que a vida de jovem lhe apresenta. A pesquisadora converte o estranhamento em curiosidade e quer saber a ocupação do seu irmão. Imediatamente, João Henrique, tendo causado, com o estranhamento e a curiosidade que provocara, o efeito de chamar para si a atenção que almejava, alimenta esse efeito, inserindo na interação a referência ao campo transgressor da venda de entorpecentes. Nesse jogo, presume a avaliação do outro e responde à pesquisadora, não apenas para desfazer o seu possível julgamento, mas também para reiterar sua posição privilegiada de quem é *irmão de alguém* que tem um salário que destoa do que comumente se ganha naquele contexto, salário ganho *honestamente*, como sua interlocutora principal valorizaria: “*trabalha na caldeiraria, professora. Ele não vende droga não*”.

No episódio 9, o mesmo João Henrique é censurado em sua intenção de pegar um pedaço da torta que Estela levava como lanche na excursão (pela negativa da colega – “*Não!*”; e depois pela justificativa com a qual a pesquisadora legitima a negativa – “*Ela está comendo por dois*”). Mas o argumento que ela mobiliza para negar um pedaço da torta ao colega é de outra ordem: apoia-se na denuncia das dificuldades enfrentadas para conseguir do pai o dinheiro para os ingredientes da torta – que ela mesma preparou, embora o esforço e a autoria da preparação também não sejam aventados como argumento. Nessa mesma linha, João Henrique traz para aquela interação a avaliação da insuficiência do valor da sua mesada para o atendimento de suas demandas, ao reclamar do término antecipado da mesma (“*A minha mesada já acabou no começo do mês. Não tenho dinheiro*”). João Henrique e Estela se afastam da linha de argumentação que a pesquisadora tenta imprimir à avaliação da pertinência de a moça grávida não ceder um pedaço de torta ao rapaz – avaliação essa que tende a preservar a moralidade transgredida pela falta de solidariedade daquela *que tinha* em relação àquele *que pede* – e estabelecem outro parâmetro de justificação do pedido, da negativa e da insistência.

Nessas três interações que acabamos de analisar e também nas anteriores, aquelas e aqueles jovens usam os argumentos quantitativos buscando referência na racionalidade cartesiana que endossa a sociedade moderna, segundo a qual todos enunciados devem passar pelo crivo da razão. Porém, o modo como mobilizam tais argumentos, se, de um lado, supõe o compartilhamento de uma certa perspectiva pela

qual se considera a força de seus argumentos, por outro lado, sugere que aqueles mesmos jovens avaliam os critérios assumidos por essa perspectiva como insuficientes se as referências às quantias – que é como se estabelece a relação com essa racionalidade – se desvincularem de seu contexto de uso, que é o que lhes confere sentido. Desse modo, denunciam não só a falibilidade de uma matemática que a racionalidade moderna pretendeu infalível, bem como sua submissão a diferentes propósitos, regras e valores associados a cada situação, ao invés de sua pretensa universalidade.

Parece ser a esse jogo de compartilhamentos e dissensos de posições e valores por meio das enunciações que os sujeitos produzem em interações discursivas como essas que Certeau se refere quando propõe que

a retórica da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis” (CERTEAU, 1994, p.50).

Nesses episódios que aqui analisamos, o que estamos chamando de tática retórica são as disposições dos sujeitos de, ao mobilizarem práticas matemáticas que eles consideram compartilhadas pelos interlocutores, demarcarem suas posições em relação a essas práticas. Queremos mostrar esses sujeitos usando aquele conhecimento matemático para se posicionarem no jogo interlocutivo, nas relações sociais que ali se estabelecem e na relação com os discursos que permeiam e constituem aquela cena que inclui sua relação com o próprio conhecimento matemático.

As práticas matemáticas que focalizamos nesses episódios não se resumem ao exercício de atribuição de valor monetário a produtos e serviços, mas se constituem também daquilo que os sujeitos, ao manifestarem o valor atribuído e o confrontarem com critérios pessoais e do grupo, dão a conhecer sobre si mesmos. É por essa razão que nossa pesquisa quis analisar aqueles e aquelas jovens mobilizando conhecimentos matemáticos naquelas interações, considerando que isso nos ajuda a conhecer melhor aqueles sujeitos que se apropriam de práticas de numeramento socialmente valorizadas, não para exibir um comportamento esperado ou padronizado, mas um comportamento outro, estabelecido nas possibilidades discursivas que lhes oferece o discurso

dominante, desenhado, entretanto, nas “astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (CERTEAU, 1994, p.45).

3.2 "Tá vendo como a gente ganha dinheiro?": Convivência e confronto entre diferentes racionalidades

As narrativas que compõem esta seção explicitam procedimentos de compra e venda, de empréstimo e de remuneração do trabalho. No relato dessas situações, os participantes da pesquisa parecem ter como intenção não exatamente justificá-los e as decisões tomadas, mas inteirar o interlocutor dos procedimentos que estabelecem os modos como os fatos acontecem nessas negociações. Nesse sentido, identificamos certa disposição de os jovens dar-se a conhecer, por meio da explicitação dos critérios adotados, usando conhecimentos matemáticos para angariar, pelo escândalo e/ou pela aprovação, a cumplicidade dos ouvintes.

Ao trazermos essas interações para as nossas análises, não queremos fazer julgamento moral dessas práticas de numeramento mobilizadas pelo discurso naquelas situações. Interessa-nos, no entanto, de um lado, mostrar que, mesmo na mobilização de conhecimento matemático, não existe um único modelo de racionalidade tomado como referência, e, por outro, refletir como as difíceis questões com que a razão contemporânea se depara – “problema da diversidade cultural; da subjetividade; da alteridade; da diferença entre os discursos da ciência, da filosofia e das artes; da constituição de um novo modelo de ética; de estética, etc.,etc.” (CONDÉ, 2004, p.24) – configuram as possibilidades dos modos de ser jovem disponibilizados e assumidos pelos jovens do Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo.

As análises que fazemos das interações selecionadas nesta seção buscaram subsídios nos estudos em que Condé se vale da obra de maturidade de Wittgenstein para refletir sobre a crise da razão. Suas reflexões foram aqui convocadas para nos auxiliar a entender como, em diferentes formas de vida, diferentes critérios de racionalidade se constituem e são assumidos pelos jovens nas posições discursivas que ocupam nas interações, pois será a “partir de uma forma de vida (pragmática da linguagem, usos, jogos de linguagem, etc.) que se estabelece a gramática com a qual interagimos com o mundo” (CONDÉ, 2004, p. 28).

Assim, neste exercício de análise, não nos cabe apontar o que é correto ou não, ao serem mobilizados argumentos matemáticos para o enfrentamento das demandas da vida cotidiana, mas discutir “o modo como se determina, em uma dada forma de vida, o que é entendido como correto ou não” (CONDÉ, 2004, p.27). As narrativas de negociações de compra e venda, empréstimo e remuneração do trabalho, cujos critérios envolvem quantificações para determinar o que seria *justo* ou *conveniente*, apresentam-se, nesta nossa análise, como táticas retóricas, na medida em que podemos identificar uma intencionalidade de, provocando o estranhamento, questionar a universalidade da racionalidade hegemônica e demarcar as possibilidades de outras racionalidades engendradas em outras formas de vida.

Episódio 5. Manhã de 5 de julho. “Tá vendo como a gente ganha dinheiro?”

No dia 5 de julho, durante o passeio ao zoológico, ficamos o dia todo juntos. Nessa oportunidade especial de convivência, percebi a grande importância que tiveram aquelas sessões iniciais de meu trabalho de campo para a constituição daquele grupo como tal e para a produção do material empírico desta pesquisa. Nesses dias de Oficinas do Peas, o grupo construiu um vínculo positivo comigo e esse vínculo foi se fortalecendo a cada encontro realizado posteriormente. Creio que foi, em decorrência desse vínculo que, nas conversas que tivemos durante o passeio para o zoológico, os jovens me contaram casos de sua vida familiar e dividiram comigo, e com o grupo, suas percepções sobre sua situação na sociedade e seus posicionamentos nas situações vivenciadas por eles.

Já de manhãzinha, enquanto esperávamos dentro do ônibus o restante do grupo chegar, Suelen começa a nos contar casos sobre a sua vida, já que o volume da sua voz possibilitava que todos os presentes ouvissem a nossa conversa (e essa parecia ser a sua intenção).

Suelen: *Meu irmão, olha só o que ele fez. Meu irmão e outro menino trocou as bicicleta, e meu irmão ia pegar cinquenta reais ainda. Aí, a mãe do menino demorou a pagar ele. Ele foi lá e pegou a bicicleta dele de volta, não devolveu a do menino e ainda recebeu trinta reais.*

Viviane: *Gente, e isso funciona?*

Suelen: *Funciona, com o meu irmão funciona.*

Augusta: *Com o meu amigo também funciona.*

Suelen: *Ficou com duas bicicletas e ainda recebeu trinta reais da mulher.*

Viviane: *Eu não entendi essa negociação aí não!*

Suelen: *Meu irmão e outro menino de dez anos trocou as bicicleta, e meu irmão ia pegar cinquenta reais ainda. Aí, a mãe do menino demorou a pagar ele. Ele foi lá e pegou a bicicleta dele de volta, não devolveu a do menino e ainda recebeu trinta reais.*

Viviane: *E seu irmão tem quantos anos?*

Suelen: *Meu irmão tem quinze anos.*

Augusta: *Seu irmão já fez quinze?*

Suelen: *Já.*

Augusta: *Fez não.*

Suelen: *Sei lá.*

João Henrique: *Deixa ela continuar falando.*

Suelen: *Aí, a bicicleta do meu irmão era melhor, aí ele pediu cinquenta reais. Como a mulher demorou a pagar meu irmão, deu só trinta e faltava vinte. Ele foi lá e pegou a bicicleta porque a mulher não pagou os vinte. Ele ficou com as duas bicicletas e com trinta reais.*

Viviane: *Gente!*

Suelen: *Aí a mulher foi buscar a bicicleta, só que meu irmão já tinha vendido.*

Viviane: *Por quanto?*

Suelen: *Por cinquenta.*

João Henrique: *Então, na verdade ele faturou oitenta reais.*

Augusta: *Tá vendo como a gente ganha dinheiro?*

Episódio 6. Manhã de 5 de julho. “Não tem essa de reclamar não, uai. Ela tá precisando.”

Ainda no ônibus parado, à espera que os outros participantes do grupo chegassem, e logo após nos ter contado o caso da “venda” da bicicleta, Suelen, parecendo querer causar mais escândalo, conta mais um caso para exemplificar melhor a racionalidade envolvida nas suas negociações e nas de sua família.

Suelen: *Emprestei trinta real pra minha vizinha, e ela tinha que me pagar cinquenta.*

Viviane: *Depois de quanto tempo?*

Suelen: *Na outra semana.*

Viviane: *E ela pagou?*

Suelen: *Não, só depois de quatro meses. Se não eu ia bater nela. Eu empresto para minha mãe cinco reais e ela tem que me pagar trinta.*

Viviane: *Ela não reclama, não?*

Suelen: *Não tem essa de reclamar não, uai! Ela tá precisando. E o pior é que é pra comprar cigarro... Eu empresto cinco pra pagar quinze; passou uma semana, não pagou, é vinte; passou uma semana, não pagou, é trinta.*

João Henrique: *Vai aumentando o preço a cada tempo.*

Suelen: *Quando os outros me devem, eu não subo pouco não. Vou subindo de dez, vinte. Igual a mulher que eu emprestei dez reais. Da última vez que eu cobreí, ela já tava me devendo cem real.*

Viviane: *E ela te paga?*

Suelen: *Tem que pagar. Se não, eu entro dentro da casa dela e pego tablet, televisão, videogame...*

Suelen conta-me um caso do seu irmão (“*Meu irmão, olha só o que ele fez*”). O destaque e o tom que ela confere à sua narrativa, falando alto, buscando atenção (“*olha só*”) indicam que, de certa forma, sabia a impressão que tal caso me causaria. Realmente, o desfecho inusitado da negociação narrada (“*Ele foi lá e pegou a bicicleta dele de volta, não devolveu a do menino e ainda recebeu trinta reais*”) me fez questionar a efetivação da venda realizada daquela maneira (“*Gente isso funciona?*”).

Ela, porém, me informou que com o irmão dela “*funciona*” e, da mesma forma, Augusta reiterou que com seu amigo “*também funciona*”.

Quando Suelen me explicou que seu irmão “*ficou com duas bicicletas e ainda recebeu trinta reais da mulher*”, estranhei aquela negociação e demarqueei estranhamento, assumindo, todavia, uma posição de quem procura entender: “*Eu não entendi essa negociação aí!*”. Imediatamente, Suelen narra novamente os fatos, praticamente nos mesmos termos, como se eu não tivesse sido capaz de captar a sequência da narrativa. O meu não entendimento, no entanto, não estava relacionado à minha incapacidade de “arquivar” os passos da negociação, mas à minha dificuldade em processá-los devido a meu estranhamento em relação à racionalidade engendrada naquelas práticas comerciais, aqui concebidas como práticas de numeramento, protagonizadas pelo irmão de Suelen naquele relato de práticas sociais de compra e venda. O contraste entre o meu estranhamento e a naturalização daquelas práticas no discurso de Suelen e Augusta denuncia o distanciamento entre as referências que balizam não apenas a justiça das relações comerciais narradas, mas também suas condições de possibilidade (“*Gente, isso funciona?*”). Ao assegurarem que a prática “*funciona*” com seu irmão e com seu amigo (“*Funciona, com o meu irmão funciona*”, “*Com o meu amigo também funciona*”), Suelen e Augusta já demarcam uma certa dependência da efetividade da prática em relação às formas de vida. Como que contestando a hipótese de universalidade da racionalidade insinuada no estranhamento da educadora, a narrativa de uma negociação causa tal estranhamento, mas essa negociação “*funciona*” para aqueles que participam daquelas formas de vida. Essa contestação parece argumentar que

a elaboração de um modelo de racionalidade não pode ser feita de modo inteiramente aleatório, sem levar em consideração a forma de vida que a engendrou com seus usos, regras, práticas sociais, etc. (CONDÉ, 2004, p. 67)

A minha pergunta sobre a idade do irmão de Suelen (“*E seu irmão tem quantos anos?*”) deu início a um debate entre Augusta e Suelen sobre a idade do rapaz e desviou a conversa de sua temática inicial. João Henrique, interessado na negociação que vinha sendo relatada, demanda da colega que permita à outra prosseguir seu relato (“*Deixa ela continuar falando*”).

Suelen parece procurar conceder uma chave de compreensão da negociação, oferecendo mais algumas informações que, nas narrativas anteriores do mesmo episódio

ela havia omitido: “*Aí, a bicicleta do meu irmão era melhor, aí ele pediu cinquenta reais. Como a mulher demorou a pagar meu irmão, deu só trinta e faltava vinte. Ele foi lá e pegou a bicicleta porque a mulher não pagou os vinte. Ele ficou com as duas bicicletas e com trinta reais*”. As informações adicionais ajudam a compreender o mecanismo da negociação, mas não a tornam menos surpreendente para a pesquisadora: *Gente!*

Embora eu tenha tido o cuidado de não pronunciar palavras de reprovação (explícita), minha interjeição denuncia que eu havia incorrido num julgamento, segundo o qual, a negociação não me parecia honesta. Para Condé (2004), o principal aspecto da racionalidade que emerge da filosofia da linguagem do segundo Wittgenstein é "a constituição de critérios de julgamento a partir do atuar, do interagir na pragmática de uma forma de vida" (CONDÉ, 2004, p. 155). Ou seja, Wittgenstein adotaria uma racionalidade que se constitui com base na nossa gramática e no nosso atuar: "O nosso modo de julgar (*urteilen*) está diretamente relacionado ao nosso modo de atuar (*handeln*)" (S.C.§ 232 *apud* CONDÉ, 2004, p. 155).

Talvez dando-se conta do sucesso que a narrativa lograra causar por escândalo (na pesquisadora), adesão (em Augusta) e admiração (em João Henrique), Suelen me contaria mais um capítulo da negociação: “*Aí a mulher foi buscar a bicicleta, só que meu irmão já tinha vendido*”.

Mais do que aprofundar o espanto, a nova informação me captura para a dinâmica da negociação e me vejo indagando: “*Por quanto?*”.

Informado por Suelen de que, com a venda da bicicleta do outro menino seu irmão recebera ainda mais cinquenta reais, João Henrique se entusiasma com o lucro de toda a negociação: “*Então, na verdade ele faturou oitenta reais*”.

A intervenção de Augusta, mais do que hipotecar sua aprovação, reitera a vinculação de uma prática a uma forma de vida, não só assumindo para seu grupo um modo de fazer (“*como a gente ganha dinheiro*”), mas também demarcando a diferença com as práticas de sua interlocutora (a pesquisadora), a quem ela desafia a enxergar que essa diferença existe e que, portanto, pode haver diferentes modos de proceder e julgar de diferentes formas de vida: “*Tá vendo ...?*”

A passagem do episódio 5 para o episódio 6 se faz justamente por essa intervenção de Augusta, que confirma a atitude do irmão de Suelen como eficaz e comum ao grupo: “*Tá vendo como a gente ganha dinheiro?*”. Como que para ajudar a compor esse quadro de negociações baseadas em critérios que elas sabem que causarão

estranhamento naquela interlocutora (adulta, educadora, pesquisadora, de outro meio social e de outra relação com as transações comerciais), Suelen me conta mais um caso: o episódio sobre o empréstimo com juros, na minha avaliação (que elas presumiam) abusivos.

O empréstimo que Suelem havia feito à sua vizinha (*“Emprestei trinta real pra minha vizinha e ela tinha que me pagar cinquenta”*) mais uma vez transgredia a racionalidade das transações financeiras, as quais elas presumiam que a pesquisadora tomasse como legítima e justa, já que os juros cobrados eram abusivos para um período tão curto entre a tomada do empréstimo e a previsão do pagamento (*“Na outra semana”*). O questionamento sobre a eficácia do procedimento apresentado pela pergunta da pesquisadora e a resposta de Suelem (*“E ela pagou?” “Não, só depois de quatro meses”*) parece não afetar a convicção da jovem em relação à legitimidade da cobrança e dos procedimentos em caso de inadimplência (*“Se não, eu ia bater nela”*).

As regras que adota nos empréstimos que faz lhe parecem tão razoáveis que, da mesma forma que procede com a vizinha, Suelen procede com a mãe (*“Eu empresto para a minha mãe cinco reais e ela tem que me pagar trinta”*). Ao ser questionada por mim se a sua mãe não reclama diante daquela cobrança, a jovem explica a razão da submissão da mãe àquelas regras: *“ela tá precisando”*. A informação, que Suelen acrescenta sobre o destino do dinheiro que sua mãe toma emprestado (*“E o pior é que é para comprar cigarro”*), tanto pode servir para, em alguma medida, restituir a moralidade de seu papel de credora (já que a mãe tomava o empréstimo para comprar algo não essencial), como para reforçar a explicitação da situação de vulnerabilidade de quem toma o dinheiro emprestado para comprar algo sem o qual não pode ficar (*“Ela tá precisando”*).

Suelen prossegue discorrendo sobre as regras dos empréstimos que faz: *“Eu empresto cinco pra pagar quinze; passou uma semana, não pagou, é vinte; passou uma semana, não pagou, é trinta”*.

João Henrique, reelaborando a narração que a colega havia feito, propõe uma regra geral: *“Vai aumentando o preço a cada tempo”*.

Suelen continua a descrição da dinâmica dos empréstimos que faz, apresentando um critério (*“Quando os outros me devem, eu não subo pouco não”*), sua operacionalização (*“Vou subindo de dez, vinte.”*) e exemplificando (*“Igual a mulher que eu emprestei dez reais. Da última vez que eu cobre, ela já tava me devendo cem real”*).

Eu, mais uma vez, me surpreendo e duvido da eficácia da prática: “*E ela te paga?*”

Suelen assume a defesa de toda a dinâmica do processo de empréstimo, no qual todos devem cumprir seus papéis. A devedora “*tem que pagar*”. Há regras a serem seguidas. Uma outra racionalidade instaura um outro jogo de poder, que supõe, inclusive, as salvaguardas de que a credora dispõe para garantir o cumprimento das regras que estabeleceu (“*Tem que pagar. Se não, eu entro dentro da casa dela e pego tablet, televisão, videogame...*”).

Nos episódios 5 e 6, Suelen escolhe aqueles dois casos de negociação financeira (venda e empréstimo), afim de, por meio de suas narrativas, me falar de sua vida. Elege, entretanto, casos que tensionam a aritmética dos cálculos, os parâmetros de negociação financeira ou os critérios de justiça que supõe que a pesquisadora tome como referência, demarcando sua própria referência em outras formas de vida onde se “estabelece a racionalidade que nos possibilita determinar o que aceitamos, de acordo com os jogos de linguagem e sua gramática, como correto ou não” (CONDÉ, 2004, p.29).

Sabendo que a pesquisadora não participa dessas formas de vida, Suelen intui que suas narrativas provocarão o tensionamento entre diferentes racionalidades. Assim, faz uso do conhecimento matemático apostando no efeito de sentido, que uma contabilidade, declaradamente baseada e justificada na esperteza e no oportunismo, causaria.

Os casos narrados por Suelen e comentados por Augusta e João Henrique mobilizam os mesmos critérios adotados nas negociações de empréstimo do setor financeiro (cobrança juros por causa do risco, lei da oferta e da procura, aumento das cobranças e sanções e confisco de bens em caso de inadimplência). As práticas a que se remetem, entretanto, ainda que estejam incorporadas às relações capitalistas, quando adotadas em contextos de vida em família, vizinhança ou entre amigos, causam estranhamento na outra forma de vida eleita como interlocutora, cujo discurso envolve as relações familiares ou de amizade numa aura de solidariedade, de compreensão e de uma certa condescendência, que contrastam com as práticas narradas e defendidas por aqueles jovens.

A eficácia do discurso desses jovens é justamente oportunizar o confronto entre as diferentes racionalidades naquele jogo de linguagem. A “arte de fazer” de Suelen, tomada aqui como tática retórica, está na mobilização de conhecimentos matemáticos,

que, em tantos contextos, remetem à universalidade, justamente para, ao usá-los na descrição de suas formas de negociar estranhas à racionalidade das formas de vida escolares que a pesquisadora ali representa, instituírem novos significados, referenciados em outras racionalidades.

Episódio 14. Tarde de 16 de julho. “Por isso não posso vir hoje: vou ganhar vinte reais!”

Quando eu cheguei ao CRAS, Augusta estava me esperando para justificar a sua ausência na atividade do Projovem Adolescente nesse dia.

Augusta: *Não venho hoje porque estou trabalhando na VIVO.*

Viviane: *Como é o trabalho?*

Augusta: *Vou na casa de uma pessoa vender o plano de dezenove e noventa reais.*

Viviane: *Quanto você recebe?*

Augusta: *Quando o plano é de dezenove e noventa, eu recebo dez reais; quando é de vinte e nove e noventa eu recebo... [ficou pensando]*

Viviane: *Você não sabe a porcentagem que você ganha?*

Augusta: *Não. Quando é vinte e nove e noventa, ganho dezenove e noventa, quando é trinta e nove e noventa, ganho vinte e nove e noventa, quando é quarenta e nove, ganho trinta e nove e noventa. Por isso, não posso vir hoje: vou ganhar vinte reais!*

Viviane: *Você já vendeu muitos planos?*

Augusta: *Já sim!*

Viviane: *Volta então na hora do lanche pra lancha com a gente.*

Augusta: *Que horas?*

Viviane: *Três e trinta. Não, vem três e vinte que é melhor.*

Duas semanas depois, Augusta me informou que havia saído do seu emprego na VIVO.

Viviane: *Como está lá na VIVO, Augusta?*

Augusta: *Eu não estou trabalhando na VIVO mais não.*

Viviane: *Por quê?*

Augusta: *Tinha que andar muito. Eles são muito esperto: eu só recebo uma vez, e eles recebem todo mês porque o povo ia pagando por mês.*

Episódio 19. Tarde de 13 de agosto. “Tem de cinquenta centavos, um real e dois real.”

No início da tarde, antes que o grupo começasse a confecção do cartaz sobre higiene pessoal, João Augusto nos informa sobre a sua saída do Projovem Adolescente.

João Augusto: *Eu não vou vir mais não. Vou trabalhar no Icegurt.*

Viviane [com voz de pesar]: *Mentira!*

João Augusto: *Verdade. Já dei até entrada na minha moto.*

Eunice: *Já tem carteira?*

João Augusto: *Não, ué!*

Viviane: *Quanto que você ganha lá, porque é tão baratinho!*

João Augusto: *Cada duzentos e cinquenta que nós vende, ganha noventa real.*

Fábio: *Dinheiro pra mim é fácil: é só ir lá no banco.*

João Henrique: *Cada um é cinquenta centavos.*

João Augusto: *Tem de cinquenta centavos, um real e dois real.*

Viviane: *Independente do preço, você pode vender de qualquer preço, que se vender duzentos e cinquenta [unidades] ganha noventa reais?*

João Augusto: *Tenho que vender cento e vinte e cinco de um real e cento e vinte e cinco de cinquenta centavos.*

Viviane: *Quanto tempo demora pra vender isso?*

João Augusto: *Cinco horas.*

Viviane: *Então vale a pena.*

João Augusto: *Vale não, tem que andar demais.*

A justificativa, que Augusta dá para a sua ausência nas atividades do Projovem Adolescente na tarde de 16 de julho, é a sua inserção no mundo do trabalho, prestando serviço como vendedora de plano de telefonia da operadora VIVO (“*Não venho hoje porque estou trabalhando na vivo*”). Quando questionada por mim sobre a remuneração que receberia pelo trabalho para aquela empresa, Augusta explica que “*Quando o plano é de dezenove e noventa, eu recebo dez reais; quando é de vinte e nove e noventa eu recebo...*”. Supondo uma proporcionalidade entre o valor do plano vendido e a remuneração a que a vendedora faria jus, a pesquisadora estranha que a jovem trabalhadora não soubesse o percentual utilizado para calcular sua comissão (“*Você não sabe a porcentagem que você ganha?*”).

Como no caso em que Suelen enumera os diversos valores que a dívida assumia a cada período de atraso em vez de sintetizar seu modo de cobrança em uma formulação geral, também Augusta opta por relacionar os valores recebidos na venda de cada plano de telefonia, em vez da formulação sintética que eu havia demandado com a pergunta sobre a porcentagem: “*Não. Quando é vinte e nove e noventa, ganho dezenove e noventa, quando é trinta e nove e noventa, ganho vinte e nove e noventa, quando é quarenta e nove, ganho trinta e nove e noventa.*”

As boas possibilidades de efetuar a venda que planejava fazer (“*Vou na casa de uma pessoa vender o plano de dezenove e noventa reais*”; “*Por isso não posso vir hoje, vou ganhar vinte reais*” “*Já [vendi muitos planos] sim*”) convenceriam com facilidade aquela pesquisadora, que era ali a educadora e a amiga, a quem a jovem queria dar uma satisfação por sua ausência.

Porém, duas semanas depois, usando outros critérios para definir se valeria a pena manter-se naquele trabalho, a própria Augusta me comunicou que havia saído do

"emprego" porque era muito cansativo (*"Tinha que andar muito"*) e não concordava com a forma de remuneração, já que os ganhos auferidos pela vendedora eram muito inferiores aos que a operadora obteria (*"Eles são muito esperto: eu só recebo uma vez e eles recebem todo mês porque o povo ia pagando por mês."*)

Da mesma forma que Augusta, no outro episódio João Augusto justifica a sua saída do Projovem Adolescente em função do trabalho: *"Eu não vou vir mais não. Vou trabalhar no Icegurt."* Mais uma vez, a pesquisadora, querendo conhecer a respeito das atividades laborais daqueles jovens e curiosa da dinâmica da remuneração, indaga o jovem trabalhador sobre o valor da remuneração que receberia desempenhando aquela atividade laboral (*"Quanto você ganha lá, porque é tão baratinho!"*).

Ele, diferentemente da Augusta, forneceu-me a resposta no formato que eu esperava, estabelecendo uma relação proporcional entre as vendas e a remuneração do vendedor (*"Cada duzentos e cinquenta que nós vende, ganha noventa real."*).

Como o produto é vendido em embalagens de diversos tamanhos, a pesquisadora estranha aquela forma de remuneração: *"Independente do preço, você pode vender de qualquer preço, que se vender duzentos e cinquenta [unidades] ganha noventa reais?"*

João Augusto me explica novamente: *"Tenho que vender cento e vinte e cinco de um real e cento e vinte e cinco de cinquenta centavos"*.

Avaliando que essa forma de remunerar era razoável, a pesquisadora formula um julgamento em que avalia ser vantajoso vender o Icegurt (*"Então vale a pena"*). O jovem, porém, contesta essa avaliação trazendo para aquele jogo interlocutivo mais uma variável para a análise: *"Vale não, tem que andar demais"*.

Ao confrontarmos os casos contados nos episódios 14 e 19, vemos como a inserção no mundo do trabalho institui (im)possibilidades de ser jovem e de ser jovem no mundo de hoje, já que as atividades de trabalho que lhes são disponibilizadas também incorporam características da tecnologia e dos modos de consumo das sociedades modernas, mesmo que a modalidade de venda ainda se estabeleça por meio da velha prática de "bater de porta em porta". Também aquilo que o trabalhar lhes proporciona (*"Já dei até entrada na minha moto", "Já tem carteira? Não, ué!"*) vem marcado por demandas e desejos, possibilidades e interdições da juventude.

No entanto, o que queremos destacar, ao trazer aqui esse dois episódios e confrontar a dinâmica das interações que os compõem com o curso das interações que flagramos (e das quais participamos) nos dois episódios anteriores, é o jogo que envolve

a mobilização de diferentes racionalidades nas diferentes dinâmicas de estranhamento e naturalização.

Nos dois primeiros episódios, as narrativas de Suelen sobre a "venda da bicicleta por seu irmão" e sobre os "empréstimos de dinheiro" que ela concede confrontam os estranhamentos da pesquisadora (*"Gente, isso funciona?"*; *"Eu não entendi essa negociação"*; *"Gente!"*; *"E ela pagou?"*; *"Ela não reclama, não?"*, *"E ela te paga?"*) com a naturalização que lhes confere a narradora bem como seus comentaristas (*"Aí, a mãe do menino demorou a pagar ele. Ele foi lá e pegou a bicicleta dele de volta, não devolveu a do menino e ainda recebeu trinta reais"*; *"Ficou com duas bicicletas e ainda recebeu trinta reais da mulher"*; *"Aí a mulher foi buscar a bicicleta, só que meu irmão já tinha vendido"*; *"Emprestei trinta real pra minha vizinha e ela tinha que me pagar cinquenta"*; *"Eu empresto para a minha mãe cinco reais e ela tem que me pagar trinta"*; *"Eu empresto cinco pra pagar quinze; passou uma semana, não pagou, é vinte; passou uma semana, não pagou, é trinta"*; *"Quando os outros me devem, eu não subo pouco não, vou subindo de dez, vinte"*; *"Não tem essa de reclamar não, ela tá precisando"*; *"Tem que pagar. Se não, eu entro dentro da casa dela e pego tablet, televisão, videogame.."*; *"Com o meu amigo também funciona"*; *"Tá vendo como a gente ganha dinheiro"*)

Nesses dois últimos episódios, contudo, os procedimentos de exploração do trabalho, que naturalizamos e até mesmo já incorporamos como formas de contratação aceitáveis, são criticados e mesmo desdenhados por João Augusto (*"Não vale não, tem que andar demais"*) e Augusta (*"Tinha que andar muito. Eles são muito esperto, eu só recebo uma vez e eles recebem todo mês porque o povo ia pagando por mês"*).

Desse modo, os jovens trabalhadores se posicionam, resistindo àquela racionalidade capitalista que espera deles submissão e demarcando a mobilização de outros critérios de avaliação das vantagens que o trabalho lhes oferece (ou não), denunciam e desafiam a naturalização daquela racionalidade que parece não nos causar estranhamento, mas, para eles, tem a marca da injustiça.

A desnaturalização e a desvalorização do critério estritamente financeiro na tomada de decisão, em uma situação como aquela vivida pelos jovens do Projovem Adolescente, em que as oportunidades de angariar fundos são restritas, colocam em suspeição critérios da racionalidade moderna. Além disso, o flagrante de nossa submissão a esses critérios evidencia a necessidade de reconhecimento das possibilidades de outras racionalidades que engendram outras formas de vida.

Isso é crucial para educadores que, dispostos ao diálogo, precisam apostar na constituição de critérios de racionalidade, parametrizando as posições assumidas pelos educandos, de modo a se disporem a e terem condições de estabelecer formas de diálogo sinceras, respeitadas e férteis.

É nesse sentido que, na nossa compreensão,

a autonomia das formas de vida acentua não apenas a legitimidade delas mesmas, mas levanta o problema da constituição de critérios de racionalidade que possam assegurar um “diálogo” entre elas. Talvez, como disse, esse seja o principal problema filosófico herdado da crise da razão moderna. Enfim, no vão da falência do modelo moderno de racionalidade, em que não é raro encontrar a necessidade de contrapor discursos antagônicos, a exigência de critérios de racionalidade torna-se algo imprescindível (CONDÉ, 2004,p. 169).

3.3 “Tamo ferrado, tá gravado doze minutos e cinquenta e dois segundos”: quantificação hiperbólica, precisão exagerada, metáfora estatística e metonímia numérica

Na primeira seção de nossa análise, procuramos mostrar que, por um lado, os jovens se submetem ao discurso hegemônico trazendo parâmetros quantitativos socialmente valorizados na intenção de conquistar a cumplicidade dos interlocutores para a significação que querem conferir a seus enunciados, ou seja, para tornar seus argumentos aceitáveis e eficientes. Mas, por outro lado, ao inserirem o contexto como variável a ser considerada na significação, denunciam a insuficiência ou a relatividade dos argumentos quantitativos. Assim, no seu jeito de usar critérios matemáticos, nessas suas práticas de numeramento, utilizam e subvertem a racionalidade dominante, pois usufruem do respaldo que o poder dessa racionalidade confere ao discurso, ao mesmo tempo em que a colocam sob suspeita.

Para a análise que faremos na terceira seção, selecionamos um conjunto de interações em que identificamos táticas retóricas empreendidas por meio da construção de figuras de linguagem que mobilizam conhecimentos matemáticos não para uma descrever precisa ou “realisticamente” aquilo sobre o que falam, mas para causar efeitos de sentido instituídos pela transgressão da ordem discursiva estabelecida. Nesses “momentos de liberdade” no âmbito do sistema linguístico (PAGLIANO, 1967 *apud* CHERUBIM, 1989, s. p.), esses jovens, ao infringirem regras dos jogos de linguagem engendrados nessas interações, instauram outras regras moldando diferentemente esses jogos, de modo a imprimir neles marcas de seus modos de ver o mundo, de avaliar condições e de reagir a situações. Tais táticas foram interpretadas nesta pesquisa como inversão de/e subversão a uma racionalidade, que universaliza o conhecimento matemático e desconsidera seus diferentes usos. Portanto, caracterizam-se como um exercício de criação e produção do conhecimento matemático em um outro registro.

Giard (1994) comenta que

Certeau fala muitas vezes desta inversão e subversão pelos mais fracos, por exemplo a propósito dos indígenas da América do Sul, submetidos à cristianização forçada pelo colonizador hispânico. Parecendo por fora submeter-se totalmente e conformar-se com as expectativas do conquistador, de fato “metaforizam a ordem dominante” fazendo funcionar as suas leis e suas representações “num outro registro”, no quadro de sua própria tradição (GIARD, 1994, p.18, grifos do autor).

É nessa mesma perspectiva que analisamos esses usos não convencionais de conhecimentos matemáticos e de referências quantitativas por meio dos quais os jovens, focalizados em nossa pesquisa tecem seus discursos. Tais usos produzirão significados outros para além daqueles que supostamente seriam conferidos àquelas expressões num processo de significação baseado em parâmetros semânticos, regido por uma perspectiva essencialista da linguagem – em especial da linguagem matemática –, que se apoia numa racionalidade que considera a matemática como um conhecimento universal, fixo, pré-existente e imutável.

Miguel e Vilela (2008), no artigo que aborda as práticas escolares de mobilização de cultura matemática, citam a *virada-linguística* como um movimento de “desconstrução da universalidade e eternidade dos fundamentos do conhecimento” (MIGUEL e VILELA, 2008, p. 108, *grifo dos autores*), uma vez que “o fundamento para o conhecimento não é mais buscado nem no *objeto* e nem no *sujeito*, mas nas práticas semióticas, ou melhor, nos *jogos de linguagem*” (MIGUEL e VILELA, 2008, p. 108, *grifo dos autores*). Com efeito, essa mudança de referencial nos possibilita compreender a matemática como “construções sociais de grupos que possuem suas práticas específicas de linguagem e atividades e usam-nas para organizar suas experiências de mundo” (MIGUEL e VILELA, 2008, p.109). Nesse sentido, a função discursiva das referências matemáticas, que se identificam nas interações reunidas nesta seção, não é descrever objetos ou situações, mas conferir força retórica ao discurso dos jovens, não exatamente para legitimar seus argumentos como vimos na primeira seção, mas numa explicitação da magnitude de seu envolvimento com o objeto e com o ato da discussão.

Condé (2004) ao tratar da crise da razão moderna, propõe mostrar que “Wittgenstein destitui uma racionalidade universal e necessária, para pôr em seu lugar uma racionalidade particular e contingente que emerge da gramática e dos múltiplos jogos de linguagem em uma forma de vida” (CONDÉ, 2004, p.30). Desse modo, a perspectiva filosófica de Wittgenstein nos ajudaria a entender que o fundamento para o conhecimento será buscado nos jogos de linguagem, e não mais no objeto ou no sujeito.

Por isso, apontamos aqui a produção de expressões por meio das quais os jovens transgridem a lógica do conhecimento matemático tal como é apresentado no contexto escolar, que se baseia no ideal da identidade⁵⁷ e na (busca da) unicidade do

⁵⁷ Se $x + 1 = 3$, somente o 2 seria um valor válido para x que torna aquela expressão uma identidade.

significado. Os jovens nas interações que aqui focalizamos, por sua vez, estão menos preocupados com o significado que a matemática hegemônica atribuiria aos termos e às expressões que mobilizam, do que em usufruir da força retórica que a significação, produzida pelo uso que delas fazem, confere a seu discurso. Queremos, assim, mais uma vez, destacar a intenção tática desse uso que identificamos na mobilização de figuras de linguagem que denominamos como: **quantificação hiperbólica, precisão exagerada, metáfora estatística e metonímias numéricas**. Por meio de usos não convencionais do conhecimento matemático, aqueles jovens logram sucesso em suas intenções comunicativas, pois conseguem causar os efeitos de sentido pretendidos em cada situação, quase que desdenhando dos significados “técnicos” daquelas expressões. De fato, embora lhes atribuam significados outros que não os da matemática “asséptica,” que, em geral, se aprende na escola, os sujeitos viabilizam o compartilhamento do significado que conferem àquelas expressões pelo uso contextualizado que delas fazem e pela referência às formas de vida que compartilham com seus interlocutores.

São esses usos diferentes que aqui tomamos como táticas retóricas daqueles jovens que participavam do Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo. Tomados aqui como práticas de numeramento, esses usos se formulam em “artes de fazer”, isto é, naquilo que Certeau (1994, p.42) descreve como “consumos combinatórios e utilitários”. Para esse autor, essas práticas “colocam em jogo um *ratio* “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (CERTEAU, 1994, p.42).

Ao usarem a seu modo termos e expressões matemáticas para atingir os efeitos de sentido desejados em suas enunciações, aqueles jovens pragmaticamente mobilizam as apropriações que fazem dos conhecimentos matemáticos, veiculados nas diversas instâncias da vida social, inclusive na escola. Essas apropriações têm um caráter produtivo: no uso que fazem do conhecimento, dele se apropriam e produzem um outro conhecimento.

Assim sendo, o conceito de *tática* utilizado na obra de Michel de Certeau nos ajuda a compreender como “maneiras de fazer” o uso retórico das apropriações que esses jovens fazem desses conhecimentos. Nossa análise quer mostrar de que maneira esse uso “descreve os “rodeios” de que uma língua pode ser simultaneamente o lugar e o objeto” Os jovens apostam na produtividade desses usos, como manifestações “relativas às ocasiões e às maneiras de mudar (seduzir, persuadir, utilizar) o querer do outro (o destinatário)” (CERTEAU, 1994, p.48).

Certeau (1994) considera que

a retórica ou ciência das “maneiras de falar” oferece um aparelho de figuras típicas para a análise das maneiras cotidianas de fazer ao passo que ela, em princípio, se acha excluída do discurso científico. Duas lógicas da ação (uma tática e outra estratégica) se depreendem dessas duas maneiras de praticar a linguagem. No espaço da língua (como no dos jogos), uma sociedade explicita mais as regras formais do agir e os funcionamentos que as diferenciam. (CERTEAU, 1994, p.48)

Com efeito, esses jovens, ao trazerem para o diálogo com seus interlocutores enunciados que estabelecem relações com práticas matemáticas, mesmo que tais relações não sejam favorecidas pela proposta das atividades das quais participavam no Projovem, configuram-se como “produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista” (CERTEAU, 1994, p.97).

Os diferentes usos que esses sujeitos fazem do conhecimento matemático nas interações que aqui selecionamos traçam, entretanto, "trajetórias indeterminadas", não subordinadas ao sentido que a abordagem escolar conferiria àquelas expressões, porque

não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam, são frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os *vocabulários* das línguas recebidas (...), embora fiquem enquadradas por *sintaxes* prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes* (CERTEAU, 1994, p.97, *grifos do autor*).

Precisão exagerada e quantificação hiperbólica

Episódio 1 . Tarde de 27 de maio. “Tamo ferrado, tá gravado doze minutos e cinquenta e dois segundos”

Durante a oficina “Corpo, sexualidade e gênero”, os jovens foram divididos em dois grupos para realizarem a “Técnica dos corpos”. Nesse momento, um grupo recebeu tiras de papel verde para escrever, em cada uma delas, frases que *os meninos* escutam desde quando eles são crianças até a adolescência; o outro grupo recebeu tiras de papel branco para escrever, em cada uma delas, frases que *as meninas* escutam desde quando elas são crianças até a adolescência.

A interação que transcrevemos abaixo aconteceu durante a realização dessa atividade pelo grupo que deveria escrever as frases que os meninos escutam.

Pedro Otávio: *Vocês podem escrever mais de um.*

Davisson: *É para escrever o quê, professora? Não entendi não.*

Viviane: *O que fala para o menino desde quando ele é pequeno. Falas que vocês escutam ao longo da vida.*

João Henrique: *Já acabei um, viu?'Use preservativo na hora do sexo'. 'Não fale palavrão'... só em caso de emergência. 'Seja educado: não coma bolo demais na escola'.*

Fábio (voltando-se para o gravador): *MC Fábio está no ar, podes crer, podes crer, câmbio.*

Pedro Otávio: *Fazer um batidão de funk aqui... 'Homens não choram'.*

João Henrique: *'Deixa o cabelo do saco crescer'.*

Viviane: *João Henrique, está fazendo gracinha demais hoje!*

João Henrique: *'Trabalhe sempre para ser um homem de verdade'.*

Pedro Otávio: *Só porque eu sou homem eu tenho que trabalhar?*

João Henrique: *'Não seja gay'.*

Viviane: *Fernando está quietinho e já escreveu um tanto de coisa.*

João Henrique: *Eu também, olha aqui. 'Não grita na hora que o padre estiver falando'.*

Pedro Otávio: *Fala uma aí, véio!*

Davisson: *'Não usar droga'.*

João Henrique: *'Não fique na rua até tarde'. 'Não durma tarde'. De quem que é esse celular aqui?*

Fábio: *É meu. Me dá meu celular que eu paguei seiscentos reais por ele.*

João Henrique: *Já fiz treze frases, ele fez metade de uma.*

Pedro Otávio: *'Antes de entrar na igreja, tire o boné'. 'Não use boné na igreja'.*

Fábio: *Vamos falar o negócio da igreja lá.*

Pedro Otávio: *'Se te bater, dá a outra face', não é isso?*

João Henrique: *'Apanhou na rua, em casa apanha mais ainda'.*

Como o gravador havia ficado do lado deles e eu fiquei perto do outro grupo, eles começaram a falar muitas coisas sobre sexo, sem se lembrarem de que estavam sendo gravados.

Pedro Otávio: *'Masturbar é errado'.*

João Henrique: *'Ache puta gostosa'.*

Davisson: *'Bata punheta'... Ficou gravado?*

João Henrique: *Tem como engravidar cachorro? ... Gente, esse trem não tá gravando não, tá?*

Davisson: *Dá pause aí!*

Pedro Otávio: *Já gravou! Tá, a lá. Doze minutos.*

Fábio e João Henrique (falam juntos): *Doze minutos e cinquenta e dois segundos.*

João Henrique: *Por que ela não deixou isso com o outro grupo?*

Fábio: *É dois gigas!*

Pedro Otávio: *Nó, a gente tá ferrado!*

Davisson: *Tamo ferrado, tá gravado doze minutos e cinquenta e dois segundos.*

Volto a falar com o grupo para explicar a próxima etapa da técnica.

Viviane: *Agora vocês vão fazer o traçado do corpo de um menino e vão colar as tirinhas nesse corpo, exatamente no lugar ao qual a tirinha se refere.*

João Henrique: *Pode fazer o meu traçado porque eu sou o menor.*

Davisson: *Como assim? Qual parte do corpo?*

Viviane: *Lê uma frase que vocês escreveram.*

Pedro Otávio: *'Homem não chora'.*

Viviane: *Está relacionada com qual parte do corpo?*

João Henrique: *Olho.*

Viviane: *Então, coloca lá.*

Davisson: *Câmbio, câmbio, tá fora de área [falando no gravador].*

Nesse episódio, vemos a dinâmica da interação em que os jovens ora se prontificam a atender às instruções da atividade, ora se dispersam com o gravador e com o celular. A certa altura, João Henrique retoma a atenção dos integrantes do seu grupo para a atividade proposta pela pesquisadora, vangloriando-se de sua contribuição para o trabalho do grupo: "*Já fiz treze frases, ele fez metade de uma*". "Metade de uma" não contabiliza exatamente o que o colega havia produzido. João Henrique lança mão de uma expressão hiperbólica⁵⁸ que lhe permite "diminuir exageradamente a verdade das coisas" (CHERUBIM, 1989, p. 38) ("*ele fez metade de uma frase*"), de modo a dar ainda mais destaque à sua produtividade ("*Já fiz treze frases*"), comparada à do colega, cuja produção ele equipara a "*metade de uma*".

Ou seja, João Henrique mobiliza a palavra "*metade*", apostando menos numa interpretação semântica estrita da medida da produção de seu colega por aqueles interlocutores, mas dela fazendo uso para destacar quão pouco o colega havia produzido. Naquele jogo de linguagem, a palavra 'metade', ao ser usada naquela interação, gera significados outros que permitem a João Henrique, usufruindo do compartilhamento do significado que é usualmente atribuído a ela no contexto escolar e em outros em que é usada para expressar precisamente a medida da fração de um inteiro dividido em duas partes iguais, conferir àquela expressão matemática conotações de incapacidade, de ineficiência ou de desinteresse, comparadas à sua produtividade, expressa no elevado número de frases que havia elaborado. É nesse sentido que identificamos, nesse movimento de **quantificação hiperbólica**, a disposição de inserir naquela instância de significação "as astúcias, os deslocamentos, as elipses, etc. que a razão científica eliminou dos discursos operatórios para constituir sentidos 'próprios'" (CERTEAU, 1994, p. 85).

⁵⁸Hipérbole: figura de pensamento que engrandece ou diminui exageradamente a verdade das coisas. CHERUBIM, Sebastião. **Dicionários de Figuras de Linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1989.

Hipérbole é uma figura de retórica que consiste em encarecer uma ideia exagerando na expressão tanto no nível lexicográfico como no sintagmático. P. ex.: gigante por *homem grande*, pigmeu por *homem pequeno*, adorar, ser louco por, por gostar muito, etc. DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

Ainda nessa interação, outra *astúcia discursiva* será observada quando os jovens avaliam que nem todos os enunciados proferidos durante a realização da atividade proposta pela educadora eram adequados à gramática que eles supunham reger o jogo discursivo que uma atividade no contexto do Projovem deveria instituir. Ao se darem conta da inadequação do que falavam naquele contexto e de que tudo o que falavam estava sendo gravado (“*Ficou gravado?*”; “*Gente, esse trem não tá gravando não, tá?*”), passam a se preocupar com o conteúdo da gravação e expressam sua avaliação da dimensão do problema vivenciado por falarem *coisas impróprias*, relacionando-as à medida do tempo de gravação (“*Já gravou, tá lá. Doze minutos*”; “*Doze minutos e cinquenta e dois segundos*”) e à capacidade de armazenamento de dados do gravador (“*É dois gigas*”).

A medida do tempo de gravação (“*Doze minutos*”) é usada por Pedro Otávio como argumento para mostrar que a sugestão de Davisson de interromper a gravação (“*Dá pause aí*”) não resolveria o problema: essa medida de tempo serviria como referência para se avaliar o montante de falas inapropriadas que já estavam registradas no gravador. Para fortalecer o argumento de Pedro Otávio e não para “corrigir” a base de cálculo daquele “montante de inadequações”, seus colegas Fábio e João Henrique reiteram a medida do tempo, acrescentando os segundos (“*Doze minutos e cinquenta e dois segundos*”). A **precisão exagerada** (uma vez que os 52 segundos a mais pouco alterariam a quantidade de enunciações “impróprias” gravadas) tem, naquela situação, a finalidade de dar ênfase ao fato de que muito do que falaram estava ali registrado e seria, pois, ouvido pelas *autoridades* instituídas pela relação educativa ali estabelecida. Não se trata, portanto, de corrigir a informação da medida de tempo de gravação, mas de reiterá-la, de modo a reforçar a avaliação da dimensão do problema. O recurso retórico busca criar um efeito de sentido alarmista, que provoque o aumento da aflição dos colegas, tendo em vista a quantidade de falas inapropriadas que já poderiam estar gravadas. Ou seja, Fábio e João Henrique não acrescentam os segundos com a intenção de fazê-los operar em uma escala de tempo convencional; a interação confere à expressão precisa da medida do tempo de gravação outro significado, produto do uso, que “não nos reporta à essência das coisas” (CONDÉ, 2004, p.51).

Nesse contexto, há uma transgressão da lógica do significado do tempo, porque abandona uma dimensão semântica do conhecimento matemático e traz para a arena de significação uma dimensão pragmática. O caráter decisivo da dimensão pragmática da linguagem, sobretudo a da linguagem matemática – destacada no uso que dela fazem

esses adolescentes nesse contexto – nos faz pôr em suspeição a existência de uma linguagem matemática única e com significados fixos (KNIJNIK *et al.*, 2012).

É justamente esse questionamento da existência de uma linguagem matemática única e com significados fixos que Knijnik *et al.* apontam como uma das principais contribuições da obra de maturidade de Wittgenstein para a Educação Matemática e, em especial, para os estudos etnomatemáticos:

Suas posições em *Investigações Filosóficas* nos ajudam a considerar que não existe uma única Matemática, essa que chamamos “a” Matemática, com suas marcas eurocêntricas, do formalismo e da abstração (Knijnik, 2007a). Com efeito, nessa obra, os argumentos do filósofo sobre como funciona a linguagem apontam para a ideia de que não existe “a” linguagem, senão linguagens, no plural, identificando-as com uma variedade de usos (KNIJNIK *et al.*, 2012, p. 28).

Mesmo que em suas teorizações D’Ambrósio não tenha explicitado vínculos com o pensamento de Wittgenstein, as ideias do educador brasileiro – ao reconhecer diferentes e múltiplas Matemáticas, colocando sob suspeição a existência de uma linguagem matemática universal – podem ser pensadas com base na filosofia da maturidade wittgensteiniana. Estudos do campo da Etnomatemática têm utilizado as ideias da obra de maturidade de Wittgenstein para questionar a noção de uma linguagem de matemática universal, possibilitando, com isso, que sejam consideradas diferentes Matemáticas, como indicado pelo pensamento etnomatemático (DUARTE, 2009, 2003; GIONGO, 2008; KNIJNIK, 2006; KNIJNIK; WANDERER, 2006a, 2006b; VILLELA 2006; WANDERER, 2007). (KNIJNIK *et al.*, 2012, p. 29).

Na sequência da interação, desesperado, João Henrique explicita o seu desejo de que o gravador não estivesse no seu grupo (“*Por que ela não deixou isso com o outro grupo?*”), para que, assim, o registro das falas não existisse. Fábio, parecendo querer aterrorizar ainda mais os colegas, mobiliza outra medida, a da capacidade de armazenamento de dados do gravador (“*É dois gigas*”), que, naquela situação, é apontada como uma grande capacidade de armazenamento, indicando, assim, menos a quantidade de memória do gravador disponível para ser ocupada com a gravação de suas falas, do que o “tamanho do problema” do grupo.

Pedro Otávio entende o recado e sentencia: “*Nó, a gente tá ferrado!*”! Davisson, por sua vez, na tentativa de impedir um problema futuro, propõe a interrupção do registro (“*Dá pause aí!*”), já que considera impróprio constar na gravação, que seria escutada posteriormente pela pesquisadora, enunciados que estão adequados à conversação cotidiana na vida juvenil daquele grupo (“*Masturbar é errado*”; “*Ache puta gostosa*”; “*Bata punheta*”; “*Tem como engravidar cachorro?*”),

mas que, na percepção deles, não são adequados a interações num contexto educativo, que teria como interlocutor ou testemunha educadoras e adultas.

O aperto de Davisson e de seus colegas, que se explicita no uso retórico de uma precisão exagerada da medida do tempo de gravação e no alerta quanto à capacidade de armazenamento da memória do gravador, mostra que eles conhecem as regras dos jogos de linguagem adequados a serem compartilhados com uma educadora e temem subvertê-las. Nesse sentido, estão preocupados em restabelecer a gramática de um jogo de linguagem que não era aquele que eles estavam compartilhando enquanto conversavam distraídos da gravação. Gramática aqui, como nas *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein, não se resume a um "conjunto de regras da sintaxe que reflete a lógica, enquanto uma instância metafísica externa à linguagem" (CONDÉ, 2004, p.115). A concepção de gramática de Wittgenstein, que aqui nos referenda para compreender a preocupação daqueles jovens com sua transgressão, também nos remete a um conjunto de regras, que estão "ancoradas, não na metafísica, mas na pragmática da linguagem em uma dada forma de vida, isto é, uma racionalidade criada a partir do próprio uso que fazemos da linguagem" (CONDÉ, 2004, p.115).

Esse recurso a uma precisão exagerada, para a ocasião, na medida do tempo já o havíamos flagrado no episódio 8 analisado no seção 3.1, sob outra perspectiva. Reproduzimos abaixo, mais uma vez, esse episódio, agora, contudo, para destacar a intervenção final de João Henrique.

Episódio 8. Manhã de 5 de julho. “Meu irmão não vende droga não”

Quando estávamos tirando fotos dentro do ônibus, João Henrique olhou a foto no seu celular e disse:

João Henrique: Nossa, eu tenho o corpo grande e a cabeça pequena, por isso que diz que foto engorda.

Nesse momento, os outros meninos do Projovem Adolescente não se importaram com a fala dele e começaram a jogar truço no ônibus. Então ele disse:

João Henrique: *Meu irmão ganha mil e quinhentos por semana.*

Augusta: *Ele tem namorada?*

Viviane: *O que ele faz?*

João Henrique: *Trabalha na caldeiraria, professora. Ele não vende droga não! [Risos] ... Nossa, nós vamos chegar lá meio-dia. Nós vamos ficar duas horas lá.*

Suelen: *São quantas horas?*

João Henrique: *Nove e quarenta e cinco. Não sei quantos segundos!*

No caminho para o zoológico, a ansiedade tomava conta dos jovens do Projovem Adolescente, que não viam a hora de chegar ao destino final. Suelen, não contendo sua ansiedade, interrompe a conversa de João Henrique sobre o salário do seu irmão e pergunta: “*São quantas horas?*”. A resposta de João Henrique, como que se desculpando por não poder fornecer uma informação mais precisa sobre o horário (“*Nove e quarenta e cinco. Não sei quantos segundos!*”), insere-se num jogo de suposição de uma demanda por uma **precisão exagerada**, não para informar o horário exato, mas para oferecer um indício de que ele reconhece a ansiedade da colega e do grupo e compartilha dela. Como se contar os segundos fosse decisivo naquela situação, onde qualquer intervalo de tempo já transcorrido, por menor que fosse, fizesse diferença para justificar a crescente expectativa da chegada ao zoológico.

Nesse episódio, a tática retórica, conformada na ênfase dada, de forma jocosa, por João Henrique aos segundos desconhecidos (“*Não sei quantos segundos!*”), tem muitas semelhanças com aquela perpetrada pela ênfase dada aos segundos, pelo mesmo jovem e por seu amigo Fábio, referindo-se ao tempo da gravação da conversa do grupo no episódio 1 (“*Doze minutos e cinquenta e dois segundos*”). No episódio 1, a precisão exagerada na explicitação da medida do tempo de gravação parece ter sido mobilizada para explicitar, reforçar, justificar e mostrar que era compartilhada a preocupação do grupo quanto a um constrangimento diante da pesquisadora por causa daquelas falas que já haviam sido registradas pelo gravador. Do mesmo modo, no episódio 8, embora João Henrique não mencione os segundos, a referência que faz a sua incapacidade de informá-los tem também a função de explicitar, reforçar, justificar e mostrar que era compartilhada a ansiedade com a duração do trajeto do CRAS de Pedro Leopoldo até o Zoológico de Belo Horizonte. A referência aos segundos nessas duas situações mostra a linguagem matemática, assumida por esses adolescentes “em sua multiplicidade de usos”, e aponta para relativização do mecanismo referencial que é assim “situado em seu justo lugar”, correspondendo a “um de seus usos possíveis” (MORENO, 1985, p. 69), mas não a uma possibilidade única de significação.

Com efeito, nos jogos de linguagem que pudemos observar nos episódios 1 e 8, os usos da menção aos segundos como recurso retórico não restringem sua significação à referência à “unidade de tempo padrão no Sistema Internacional de Unidades”: os diferentes usos que Fábio e João Henrique fazem desse conhecimento matemático possibilitam outras significações na relação que estabelecem entre a quantidade de

frases gravadas e a dimensão do constrangimento; entre o caminho já percorrido até o zoológico e a demora da chegada, a ansiedade, a impaciência, o desejo.

O sucesso que essa precisão exagerada logra na interação alerta-nos, mais uma vez, que essas possibilidades de significação não são menos importantes, corretas, ou sofisticadas do que aqueles significados veiculados pela escola, e que “não há um uso mais adequado, nem um jogo de linguagem superior; todos são igualmente adequados para os fins a que se propõem” (MORENO, 1985, p. 85).

É nesse sentido que compreendemos que "o uso constitui-se de modo *relacional* à situação" (CONDÉ, 2004, p.48), isto é, que "a situação pode alterar a sua significação", de modo que a situação é que "constitui o 'sistema de referência' (Bezugssystem) (I.F.§ 206; S.C.§ 83) para o uso e, conseqüentemente, para a significação" (CONDÉ, 2004, p.48).

Episódio 17. Tarde de 13 de agosto. “Eu vou para Disney, China e comprar um cachorro robô”.

Os orientadores sociais propuseram a confecção de um cartaz com figuras sobre higiene pessoal, para, em seguida, a partir dele, conversar com os jovens sobre a importância da boa aparência em uma entrevista de emprego. Nesse momento, João Henrique fala sobre seu sonho de ir à Disney.

João Henrique: *Viviane, todo mundo pode ir pra Disney?*

Viviane: *Sim... Não. Precisa do visto.*

João Henrique: *Visto, como assim?*

Viviane: *Uma autorização.*

João Henrique: *Eu vou pra Disney, China e comprar um cachorro robô.*

Viviane: *Que dia?*

João Henrique: *Dia não, ano.*

Davisson: *Em quatro mil e vinte e seis.*

João Henrique indaga da pesquisadora sobre a possibilidade de qualquer pessoa ir para a Disney (“*Viviane, todo mundo pode ir pra Disney?*”), mas não parece se importar muito com a resposta. A pesquisadora responde inicialmente que sim, referindo-se a uma possibilidade que não é vedada a ninguém, inclusive a eles. Imediatamente, reformula sua resposta, num outro sentido, referindo-se a uma exigência para que brasileiros viajem aos Estados Unidos: ter o visto. João Henrique quer saber o que significa "o visto", porém não parece interessar-se pela resposta da pesquisadora ou levá-la em consideração para seguir com seu raciocínio, explicitando sua vontade de viajar e fazer compras, ou melhor, uma compra específica (“*Eu vou para Disney, China*

e comprar um cachorro robô”). Porém, a pergunta da pesquisadora sobre a data da viagem (“*Que dia?*”) é menos para conhecer a agenda do aluno do que para "chamá-lo à realidade", para trazer a conversa para outro terreno, o de possibilidades, ou seja, para reconstituir um outro jogo de linguagem. Ele atende a esse chamado, quando muda a escala de tempo para o "agendamento" da viagem (“*Dia não, ano*”), deixando claro que admite que sua vontade não se realizará de imediato, mas num futuro um pouco mais distante. Davisson insere-se na conversa, para demarcar sua descrença na possibilidade de o colega fazer tal viagem, profetizando uma data absurdamente longínqua (“*quatro mil e vinte e seis*”).

No episódio 1, identificamos como **quantificação hiperbólica** o uso que João Henrique fez da palavra “metade” como tática retórica de forma a diminuir exageradamente a produção de seu colega (“*ele fez metade de uma*”). Já no episódio 17, Davisson utiliza-se da **quantificação hiperbólica** (“*Em quatro mil e vinte e seis*”), aumentando exageradamente o lapso de tempo até a viagem do colega⁵⁹, de modo a alertá-lo da quase impossibilidade de tal viagem vir a se realizar, considerando-se as múltiplas restrições que impediriam João Henrique de realizar seu plano de viajar para “*Disney, China e comprar um cachorro robô*”.

A menção ao ano de “*quatro mil e vinte e seis*” não é uma previsão de que daqui a exatos 2013 anos a viagem acontecerá. É uma aposta na impossibilidade de que ela ocorra. O ano de 4026 está tão distante do ano de 2013⁶⁰, assim como está distante de João Henrique a possibilidade de ele ir para “*Disney, China e comprar um cachorro robô*”.

Entretanto, essa descrença de Davisson, de certa forma, já era assumida pela pesquisadora quando pergunta em tom jocoso em que "dia" João Henrique realizaria a viagem e quando o próprio João Henrique muda a escala para ano, reconhecendo que tal realização seria plano para um futuro não tão imediato. É, portanto, nesse jogo de linguagem, que mistura sonho e consciência das (im)possibilidades, que se pode compreender o significado dessas referências à medida do tempo, trazidas aos enunciados com intenções retóricas muito distantes da mera descrição.

Referindo-se ao modo como Wittgenstein esclarece a respeito do significado atribuímos às nossas palavras, Gottschalk (2004) observa:

⁵⁹ Conf. CHERUBIM, Sebastião. **Dicionários de Figuras de Linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1989.

⁶⁰ Ano em que foi realizada a pesquisa de campo.

Segundo ele, estas só adquirem significados quando operamos com elas, portanto, dentro de um jogo de linguagem, que seria, para Wittgenstein, a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais vem entrelaçada (GOTTSCHALK, 2004, p.318).

A ampliação do escopo de condições que configuram as possibilidades de significação é o que nos faz analisar essas interações como jogos de linguagem, perspectiva decisiva para a abordagem que temos conferido à mobilização de conhecimentos matemáticos por esses adolescentes como táticas retóricas.

Episódio 21 . Tarde de 27 de agosto. “Duas, cinco, mil!”

Os orientadores sociais Eunice e Welton conversavam com os jovens do Projovem Adolescente sobre as perguntas mais frequentes em uma entrevista. Tinham a intenção de prepará-los para as respostas mais adequadas.

Eunice: *Quando pedir pra vocês falarem uma qualidade de vocês, é nesse momento que vocês vão vender o peixe. Nesse momento, eles vão ver se vocês estão aptos para o emprego que estão almejando.*

Viviane: *Por exemplo, vamos fazer um simulado aqui. Cada um de vocês vai pensar em uma coisa que sabe fazer bem, que seria uma boa qualidade se alguém perguntasse em uma entrevista de emprego. Uma qualidade que é importante para um bom funcionário. Cinco minutos? Não! Muito, né? Dois minutos!*

Eles ficaram murmurando que não sabiam.

Eunice: *Vocês estão cheios de qualidades aí.*

Davisson: *Pode ser duas?*

Viviane: *Pode, uai.*

Davisson: *Duas, cinco, mil!*

Viviane: *Eu tô cheia também, mas vou falar só uma. [risos]*

João Augusto: *Obediente e responsável.*

Fernando: *Faço as coisas direito.*

Davisson: *Esforçado, respeitoso.*

Welton: *Tranquilidade.*

João Henrique: *Paciência.*

Viviane: *Resolvo as coisas conversando.*

Eunice: *Adoro aprender.*

Mais uma vez, Davisson faz uso do recurso da **quantificação hiperbólica** (*Duas, cinco, mil!*) de forma progressiva, para conseguir o efeito de sentido pretendido em sua fala, ao destacar suas qualidades pessoais que, segundo ele, chegam a “mil”.

Com efeito, mais do que representar uma cardinalidade, o “mil” proferido por Davisson explicita o quanto ele quer se mostrar, naquela situação discursiva, como potencialmente cheio de virtudes. O “mil”, nesse jogo de linguagem, é usado não

necessariamente com o significado de equivalente a dez centenas. Ele é de natureza diferente do "duas" ou do "cinco" no enunciado do adolescente. Duas ou cinco se referem a quantidades específicas: quantas qualidades pessoais poderiam ser mencionadas por cada um na atividade. Mas a menção ao mil não está relacionada a um pedido de autorização para elencar dez centenas de qualidades. O "mil" nessa interação faz referência a uma autovalorização, e Davisson conta com essa interpretação dos interlocutores para que essa valorização se efetive.

Com efeito, não há aqui, como também não há nos outros episódios que estamos analisando nesta seção, uma transgressão do "sentido *verdadeiro*" da referência matemática usada nos enunciados dos sujeitos. Há um uso pragmático desses termos e é na pragmática dos jogos de linguagem, que nesses episódios se estabelecem, que se deve buscar seu significado. Ou seja, é preciso considerar, como indicam as *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein, que

o sentido verdadeiro (enquanto algo fundamentado *a priori*, portador de uma essência) não existe, toda significação é constituída pela e na pragmática da *linguagem*, que no entanto é peculiar à *forma de vida* que a pratica. (CONDÉ, 2004, p. 27, *grifos do autor*).

Desse modo, a análise que aqui procedemos, como toda análise

é, antes de qualquer coisa, análise de algo que é determinado na e pela pragmática da linguagem, na gramática de uma forma de vida. Assim, a pragmática e a gramática não apenas aferem o que é correto ou não, mediante essa análise, mas podem inspirar uma concepção de análise que permita aferir também os parâmetros de estruturação do que é tido como correto ou não (CONDÉ, 2004, p. 27).

Metáfora estatística

Episódio 2. Tarde de 11 de julho. "Vou querer um mil por cento"

Durante a conversa com a enfermeira Fabiana, os jovens ficaram muito interessados em saber qual o período de maior risco de engravidar e como "funcionam" os métodos contraceptivos.

Fabiana: *Olha aqui, gente, vou falar da ovulação, da menstruação e da fecundação. A ovulação é a liberação de óvulo pelo ovário. Cada mulher tem um ciclo que varia em média de 28 em 28 dias. A cada ciclo, acontece a ovulação. Se acontece a relação sexual desprotegida, o espermatozoide vai entrar no canal da vagina, vai entrar no útero e penetrar no óvulo. Fecundação já é um bebê sendo formado. Entenderam?*

Viviane: *Vocês entenderam o que é um ciclo menstrual?*

Augusta: *Demora 28 dias?*

Fabiana: *Ciclo menstrual, ele vai do primeiro dia da menstruação até um dia antes da próxima menstruação. E, dentro desse ciclo, a menina ovula.*

Augusta: *Se a menina não tiver menstruação, ela não pode engravidar não?*

Fabiana: *Ela não está na idade reprodutiva dela ainda não. Quando menstruar, já está. O que é a menstruação? O útero todo mês vai se preparar para receber o bebê... Tem método para homem e tem para mulher. Vou falar pra vocês que nenhum deles é cem por cento, tem uma porcentagem de falha. Por isso, o mais indicado é vocês usarem a dupla proteção pra vocês ficarem mais garantidos, tá? O ideal é vocês procurarem o Posto de Saúde pra conversar individualmente com a enfermeira, que a gente vai orientar cada um. Vamos escolher o método que é melhor pra cada um.*

Pedro Otávio: *Vou querer um mil por cento seguro!* [risos de todos]

Fabiana: *É, mas este não existe! Eu estou lá no Posto de oito às cinco, todos os dias.*

Augusta: *Aí, podemos ir lá falar com você?*

Fabiana: *Pode, é só ir lá pela manhã. Porque à tarde tem outras atividades que a gente já faz lá.*

João Henrique: *Mas a gente estuda de manhã.*

Viviane: *Que horas vocês saem da aula?*

Augusta: *Onze e vinte e cinco.*

Fabiana: *Pode ir lá na terça-feira uma hora.*

A conversa sobre contraceptivos gerou muito interesse por parte dos jovens que interagiram com a enfermeira explicitando suas dúvidas e, também, como fez Pedro Otávio, suas preocupações. Ao expressar seu desejo de acesso a um método contraceptivo infalível, Pedro Otávio utiliza o recurso da **metáfora estatística**⁶¹ (“*Vou querer um mil por cento seguro!*”), apostando que seus interlocutores mobilizariam o conhecimento matemático da porcentagem para atribuir sentido à sua fala e que eles se autorizariam transgredir o sentido mais restrito conferido à porcentagem no contexto matemático estrito, para conferir-lhe novo significado. Por isso, estamos falando em *metáfora estatística*, compreendendo metáfora como um fenômeno essencialmente discursivo, “no qual o sujeito encontra o espaço de liberdade ao subverter as regras da língua para inscrever sua subjetividade criativa” (ZANOTTO, 1990 *apud DELL’ISOLA*, 1998, p.41).

Assim sendo, a metáfora usada nessa situação é considerada como uma “uma operação cognitiva fundamental” (ZANOTTO, 1998, p. 14). Ao usar a expressão “*mil por cento segura*”, Pedro Otávio busca no seu conhecimento sobre porcentagem, parametrizado pela matemática escolar, uma referência para o desenvolvimento do

⁶¹ O Dicionário de Figuras de Linguagem define “Metáfora” como sendo “a figura de linguagem em que se dá a substituição natural de uma palavra por outra em virtude da relação de semelhança subentendida” (CHERUBIM, 1989, p.44). Zanotto (1990) destaca o novo paradigma proposto por Lakoff & Johnson (1980), segundo o qual a “metáfora é considerada uma operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento, e sua interpretação passa a merecer atenção especial, por envolver o desenvolvimento do raciocínio analógico e da capacidade interpretativa do aluno”(p.14). Nesse sentido, Trask (2004) destaca a relevância que, desde a década de 1980, a Linguística Cognitiva tem conferido às *metáforas cognitivas*, “metáforas de amplo espectro, que condicionam um amplo leque de expressões e parecem estar relacionadas à maneira como percebemos o mundo” (p. 191).

raciocínio analógico mobilizado para dar um novo significado à porcentagem, o que, por sua vez, exige que ele e seus interlocutores exercitem certa capacidade interpretativa (ZANOTTO, 1998).

Pedro Otávio conhece as consequências de uma gravidez não planejada para a vida de um jovem, porque testemunha essa situação com frequência em seu contexto social. Embora considerando-se as regras de uso matemático da expressão percentual, a expressão "cem por cento seguro" já fosse o suficiente para estabelecer a infalibilidade do preservativo que Pedro Otávio almejava, o jovem busca enfatizar o seu anseio por segurança, usando metaforicamente o conceito de porcentagem ao falar em "*mil por cento seguro*" e, nesse uso, confere um outro significado àquela expressão matemática empregada naquele contexto. No uso que o jovem faz do conceito de porcentagem, ele o ressignifica, de modo que esse novo significado está relacionado antes à necessidade de um método que torne impossível uma gestação não planejada naquele momento da vida juvenil do que a uma medição estatística da eficácia do método.

Um dos indicadores de que ele consegue estabelecer o efeito de sentido que buscava – mostrar sua grande preocupação em prevenir-se de uma gravidez não planejada empregando um método absolutamente seguro – é a própria réplica da enfermeira Fabiana, que imediatamente responde que um método tão seguro assim "*não existe!*". Como "as possibilidades de diálogo dependem dos sistemas conceituais das pessoas envolvidas" (LAKOFF, 1985, p.49), o entendimento de Fabiana do uso metafórico do conceito de porcentagem feito por Pedro Otávio, na busca por um método "*mil por cento seguro*", só foi possível porque ela, conhecendo o funcionamento da expressão percentual, reconheceu a intenção de Pedro Otávio ao fazer referência à porcentagem. Nesse caso, tanto Pedro Otávio quanto Fabiana e os demais interlocutores precisam conhecer o modo como se opera com a expressão em porcentagens, para que a metáfora estabelecida por uma referência a algo que é dez vezes mais segura do que algo totalmente seguro (uma impossibilidade em termos quantitativos) faça sentido na interação. Ou seja, como essa metáfora se configura como um recurso discursivo, o contexto referencial é decisivo para a constituição dos significados que seu uso estabelece. Assim, se Pedro Otávio, "inserido em um contexto cultural, com o seu universo e com suas próprias relações com o mundo, tem liberdade criativa para conceber uma metáfora", por outro lado, Fabiana, também inserida "em um contexto cultural, com o seu universo e com suas próprias relações com o mundo, parece ter parcialmente limitada sua liberdade subjetiva para compreender o efeito metafórico"

(DELL'ISOLA, 1998, p. 41). Ela deve "captar um dos sentidos permitidos pelo contexto cultural e referencial em que a metáfora está inscrita" (DELL'ISOLA, 1998, p. 41), contexto que, nesse caso, supõe o compartilhamento de uma visão de mundo em que a quantificação (ali explicitada numa expressão percentual) referenda os argumentos.

Episódio 3 . Tarde de 11 de julho. “Nada é cem por cento”

Em outro momento, a enfermeira Fabiana da continuidade a conversa:

Fabiana: *Vamos falar do preservativo masculino. A camisinha não pode ficar na carteira muito tempo porque, se não, ela pode ficar danificada. Na hora de abrir a embalagem, não abrir com o dente porque pode rasgar. Tem que olhar a validade. Essa aqui é abril de dois mil e dezesseis.*

Davisson: *Camisinha do posto é vencida, estoura.*

Fabiana: *Pelo contrário, ela tem aprovação do Inmetro e está na validade. O Posto fornece grátis.*

João Henrique: *Já vi uma cestinha lá.*

Fabiana: *Isso mesmo.*

Davisson: *Se é até dois mil e dezesseis, tá bom! [risos]*

João Henrique: *A sua vai vencer! [risos]*

Pedro Otávio: *A quantidade que quiser pode pegar?*

Fabiana sinaliza com a cabeça de forma positiva.

João Henrique: *Nossa, tá cheio de mulher de treze, quatorze anos grávida lá no Posto.*

Pedro Otávio: *Nada é cem por cento!*

Augusta: *Será que elas usaram a camisinha?*

Reagindo à explicação da enfermeira Fabiana sobre os procedimentos de segurança para o uso da ‘camisinha masculina’, Davisson questiona a qualidade das camisinhas distribuídas no Posto de Saúde (“*Camisinha do posto é vencida, estoura*”). Fabiana, porém, argumenta em favor da qualidade do material que é entregue para os usuários do posto, referindo-se à aprovação do órgão que fiscaliza a qualidade dos produtos comercializados no Brasil (INMETRO), à data de validade da camisinha e ao fato de não existir custo para o usuário (“*Pelo contrário, ela tem aprovação do Inmetro, e está na validade. O posto fornece grátis*”).

Davisson se convence da pertinência do uso da camisinha distribuída pelo posto de saúde, citando a sua data de validade como respaldo para a utilização do preservativo (“*se é até dois mil e dezesseis, tá bom*”). Para seu convencimento, Davisson confere ao argumento de Fabiana de que a camisinha “*está na validade*” maior relevância, uma vez que a principal preocupação que ele expressa naquela interação é com a eficácia do método. Isso não quer dizer que o fato de a distribuição do preservativo nos postos de saúde ser gratuita não seja um fator importante, e até mesmo

decisivo para usá-la. Entretanto, a linha de argumentação estabelecida pela interação, em especial pela posição que os jovens assumiram na discussão dos métodos contraceptivos, voltou-se antes para a preocupação com a eficácia do método do que para o acesso a ele. Cabe observar, entretanto, que, na avaliação das condições que concorrem para essa eficácia, eles se referem apenas ao prazo de validade, ainda que a enfermeira tenha destacado a aprovação do produto pelo Inmetro. Com efeito, a verificação do prazo de validade de um produto é uma prática (de numeramento) mais recorrente na vida desses sujeitos e na experiência de consumidor, de uma maneira geral, do que a conferência se o produto foi aprovado pelo órgão competente que o libera para o consumo.

Atento ao que estava sendo discutido e inserindo-se naquele jogo de linguagem, João Henrique faz uma brincadeira com Davisson, colocando em dúvida a frequência com a qual o colega *precisaria* usar o preservativo, ao dizer a ele que “*a sua vai vencer!*”. Por meio de um brevíssimo comentário de João Henrique (que joga com diversos conceitos matemáticos), o intervalo de tempo entre o ano de dois mil e treze (ano em que foi realizado o trabalho de campo da pesquisa) e o ano de dois mil e dezesseis (data de vencimento da camisinha) ganha, na interação, uma outra dimensão, estabelecida pela sugestão de João Henrique de que os três anos que faltavam para o vencimento da camisinha não seriam suficientes para que Davisson tivesse a oportunidade de usá-la.

Na continuação da conversa sobre contraceptivos, Pedro Otávio pergunta à Fabiana se “*a quantidade que quiser pode pegar?*”, referindo-se à ‘*cestinha de camisinhas*’ que fica disponível em uma mesa na recepção do Posto de Saúde. O jovem obtém da enfermeira uma resposta positiva à sua pergunta. João Henrique, por sua vez, considerando a facilidade do acesso ao preservativo, expressa seu estranhamento diante do índice elevado de adolescentes grávidas (“*Nossa, tá cheio de mulher de treze, quatorze anos grávida lá no posto.*”). Mais uma vez, o argumento que subsidia as intervenções dos jovens (que, nesse caso, parecem estabelecer uma relação entre a disponibilidade de camisinhas oferecidas no Posto de Saúde e o elevado número de casos de adolescentes grávidas) envolve relações matemáticas, mobilizadas não em seu aspecto operacional, mas como referência para conferir sustentação e legitimidade às posições discursivas assumidas no jogo interlocutivo.

O mesmo Pedro Otávio, que, anteriormente, (Episódio 2) havia expressado seu desejo de um preservativo “*mil por cento seguro*”, agora, avaliando as causas do grande número de adolescentes grávidas, afirma: “*Nada é cem por cento!*”. Mais uma vez, a conotação adjetiva, que a expressão “cem por cento” desempenha no enunciado proferido por Pedro Otávio, indica o uso metafórico dessa expressão matemática, aqui destituída do exagero retórico que o jovem lhe conferira inicialmente (*Vou querer um mil por cento seguro*), para assumir um significado mais próximo da relação matemática que a parametriza, mas ainda com uma função discursiva mais qualitativa do que quantitativa.

No episódio 2, Fabiana esclareceu a Pedro Otávio que “*não existe*” um preservativo “*mil por cento seguro*”. Na sequência do diálogo, ao comentar a afirmação do colega João Henrique de que “*tá cheio de mulher de treze, quatorze anos grávida lá no Posto*”, Pedro Otávio ocupa a mesma posição no discurso assumida anteriormente por Fabiana, ao estabelecer a inexistência de um método contraceptivo absolutamente seguro – posição assumida pela enfermeira naquela oportunidade justamente para opor-se à intervenção do próprio Pedro Otávio, manifestando seu desejo pelo método de máxima segurança.

Ao manifestar seu desejo à enfermeira, entretanto, Pedro Otávio havia empregado exageradamente a metáfora estatística, conferindo-lhe uma expressão hiperbólica (“*Vou querer um mil por cento seguro*”). De outra feita, comentando a observação do colega sobre a alta incidência de adolescentes grávidas – e fazê-lo como quem tem uma explicação para o fato que escandaliza o colega – usa a metáfora estatística de forma reconhecidamente mais “sóbria” (“*Nada é cem por cento!*”), porque mais próxima do significado da expressão percentual, em seu uso mais recorrente, por exemplo, no contexto escolar.

Os efeitos de sentido pretendidos e provocados pelas duas intervenções de Pedro Otávio, que mobilizam a metáfora estatística (“*mil por cento seguro*”, “*nada é cem por cento*”), estabelecem-se dado que os conceitos metafóricos, sendo “evidentemente dependentes de atividades e experiências relativas a determinadas culturas” (LAKOFF, 1985, p. 59), são, entretanto “compreendidos e estruturados não meramente em seus próprios termos, mas nos termos de outros conceitos” (LAKOFF, 1985, p.49). Assim, os modos como Pedro Otávio mobiliza o conceito de porcentagem no discurso permitem que os interlocutores não só compreendam o significado da expressão conferido pelo seu uso naquelas intervenções, como também identifiquem as

posições que o jovem assume na interação: ora ele manifesta uma preocupação um tanto exagerada, cuja explicitação lhe permite também anunciar quão ativa é sua vida sexual, ora posiciona-se como um analista, num comentário investido da maior sobriedade, por meio do qual apresenta sua explicação para um fato que escandaliza o colega.

Tal explicação, torna-se, por isso, o tema da interação, assumido por Augusta, quando questiona a explicação do colega: “*Será que elas usaram a camisinha?*”.

Metonímias numéricas

Episódio 16. Tarde de 6 de agosto. “Um, sete, um é mentiroso!”

A atividade propunha a confecção da "Bandeira Pessoal".

Na “Técnica da Bandeira Pessoal”, cada participante deve confeccionar uma bandeira para representá-lo, assim como a bandeira de um país representa esse país. Na atividade, cada participante recebeu uma folha e foi pedido que desenhassem uma bandeira dividida em seis partes; em cada parte deveriam fazer um desenho, um símbolo, escrever uma frase ou alguma palavra em resposta às perguntas que foram lidas pela orientadora social (Eunice).

Eunice: *Vocês vão desenhar de acordo com o que eu falar, o desenho é livre. Não fazer uma bandeira.*

Davisson: *Qualquer coisa?*

Eunice: *De acordo com o que eu falar. O resultado final vai ser a bandeira pessoal de vocês. Qual o seu maior sucesso individual?*

William: *Eu danço muito!*

Eunice: *Então faz. Pode ser uma frase, pode ser um desenho.*

Eles começaram a conversar. Parecia que ainda não tinham entendido o que era para fazer.

Davisson: *Sabe o que que eu vou fazer? Eu vou é escrever.*

João Augusto: *Me dá uma régua?*

Eunice: *Vamos desligar o celular conforme o combinado no contrato?... O que gostaria de mudar em você?*

William: *Eu sou perfeito!*

Davisson: *O meu dente.*

João Henrique: *Pode escrever também?*

Eunice: *A terceira. Qual a pessoa que você mais admira?*

Davisson: *Minha avó.*

William estava com celular ligado tocando *funk*.

Welton: *Pode parar com essa música porque ela já queimou o filme.*

Eunice: *Em que atividade você se considera muito bom?*

Davisson: *Nossa Senhora! Escola. [risos]*

Eunice: *O que mais valoriza na vida?*

Davisson: *Meu pé.*

Eunice: *Quais as dificuldades ou facilidades pra se trabalhar em grupo?*

João Henrique: *Vou desenhar um raio.*

Fábio: *Acabei!*

Eunice: *Pode ficar à vontade que vocês têm mais um tempo ainda, pode colorir, fazer mais alguma coisa. Tem canetinha, tem lápis de cor. Na hora que todo mundo terminar, vocês me falam.*

Fernando escreveu o número 257 em sua folha, e, ao verem o que o colega escrevera, João Henrique e Davisson começaram a associar números a modos de qualificar pessoas.

João Henrique: *Um, sete, um é mentiroso!*

Davisson: *Que mentiroso, sô! Não é mentiroso não. É estelionatário, esse negócio aí!*

Fábio: *É.*

João Henrique: *É. Um, sete, um é mentiroso!*

Viviane: *Como que vocês chegaram nesse assunto aí?*

Davisson: *Foi o Fernando.*

Fernando: *Não foi eu não. Eles estavam conversando, e eu anotei o número. Não. Eu não.*

Davisson: *Ele desenhou um, cinco, sete e dois, cinco, sete.*

Viviane: *Por que você colocou isso aí?*

Fernando: *Não sei. Eu tava desenhando e coloquei.*

João Augusto: *É igual quatro e vinte.*

Viviane: *O que é quatro e vinte, João Augusto?*

João Augusto: *Horário da maconha.*

Eunice: *Nossa Senhora! Pra mim era só simplesmente a hora de largar o serviço.*

João Henrique: *Tem oito e quarenta também.*

Viviane: *E o que é isso?*

João Henrique: *Bob Marlim falava que era a melhor hora para usar maconha.*

Viviane: *Deixa eu ver, Fernando, os números que você colocou aí. O que é dois, cinco, sete?*

Fernando: *Sei lá, eu desenhei.*

Viviane: *Mas você apagou agora, né.*

Fernando: *É.*

Eunice [continua explicando a atividade para quem ainda não acabou]: *Em que atividade você se considera muito bom?*

Davisson: *Deixa eu colocar meu nome! [Olha no relógio. Eram 4:20h.] Quatro e vinte? Tá na hora, tá na hora! [risos]*

Davisson e João Henrique começam a conversar sobre as meninas com quem eles "ficam".

Fábio inicia uma conversa sobre a apreensão da moto que ele estava dirigindo no final de semana.

Eunice: *Vocês sabem o que é o ECA?*

João Henrique: *É o Estatuto da Criança e do Adolescente.*

Eunice: *Lá tem os direitos e os deveres do adolescente.*

Fábio: *Mas a moto era do meu pai.*

Eunice: *Mas você não tem carteira.*

Fábio: *Se atropelo alguém na rua, eu fujo.*

Davisson: *Aí, tá fudido!*

Eunice: *E o seu sentimento como ser humano?*

Fábio: *Ai, ai, ai. Tenho identidade, uso o mesmo número e falo que é o da carteira de motorista. [risos]*

A atividade proposta na interação acima pretendia que os jovens construíssem a sua "bandeira pessoal" a partir das respostas que dariam às seguintes questões: 1) O que você considera que foi o maior sucesso em sua vida até agora? 2) O que você mais valoriza na vida? 3) Cite três coisas ou atividades em que você se considera bom. 4) O que gostaria de melhorar em si mesmo? 5) Quem é a pessoa que você mais admira? e 6) Qual é o seu principal sonho ou aspiração?

Fernando, ao responder à terceira questão da atividade (cite três coisas ou atividades em que você se considera bom), faz um desenho, uma vez que, conforme revelara na entrevista, desenhar era uma das suas melhores habilidades. Nesse desenho, Fernando registra o número 257. A inserção desse numeral no desenho de Fernando fez com que João Henrique e Davisson se referissem a um número que eles associam a modos de qualificar pessoas (*mentiroso, estelionatário*). Essa associação alude ao número do artigo do Código Penal⁶² (171) que trata do delito de “Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento” (BRASIL, 1940).

Os alunos explicitam o que esse número significa quando usado para qualificar uma pessoa, mas não fazem referência direta àquele Código. Quando João Henrique associa o número ao adjetivo "mentiroso" (“*Um, sete, um é mentiroso*”), o que ele mobiliza é o conhecimento que tem do uso dessa expressão nos jogos de linguagem de que participa “O significado de uma palavra é seu uso na linguagem” (I.F §43) nas práticas discursivas das quais teve a oportunidade de se apropriar.

Imediatamente, Davisson corrige o colega, desqualificando o adjetivo apresentado por João Henrique para expressar o significado de "um sete um", em favor daquele que qualifica quem comete o delito previsto no artigo 171 do Código Penal: “*Que mentiroso só! Não é mentiroso não. É estelionatário, esse negócio aí!*”. A lacônica concordância de Fábio (“*É*”) é menos para apoiar a correção do termo, do que para pôr fim à discussão.

Embora reiterando o significado que apresentara anteriormente, João Henrique parece não querer exatamente discutir, mas antes desconsiderar a sutileza da mudança

⁶² CP - Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940

Art. 171 - Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento:

Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10617301/artigo-171-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>. Acessado em 10 de junho de 2015

do termo para expressar o significado que se atribui a "um sete um" nos jogos de linguagem de certas formas de vida: “*É, um, sete, um é mentiroso!*” Nesse sentido, o descaso de João Henrique para com a observação do colega reitera a observação de Condé, a respeito da maneira de Wittgenstein abordar a significação:

Uma vez que a significação é dada pelo uso, ela se torna uma relação não problemática, isto é, o uso determina as significações dentro dos jogos de linguagem à medida que esses diversos usos envolvem práticas sociais. (CONDÉ, 2004, p.64)

Ao serem questionados pela pesquisadora sobre o que teria provocado a mobilização de tal assunto (“*Como que vocês chegaram nesse assunto aí?*”), Davisson apontou Fernando (“*Foi o Fernando*”) como o causador do início da conversa. Porém Fernando não quer que lhe imputem a responsabilidade pelo rumo que a conversa havia tomado e nem que fiquem conjecturando sobre o significado do número que ele havia colocado em seu desenho (*Não foi eu não. Eles estavam conversando e eu anotei o número. Não. Eu não*). Davisson, entretanto, insiste em que tenha sido o desenho do colega o desencadeador daquelas elaborações metadiscursivas: “*Ele desenhou um, cinco, sete e dois, cinco, sete*”.

A pesquisadora, então, entra no jogo das especulações semânticas e quer saber de Fernando que significado ele havia atribuído ao numeral que escrevera em sua "Bandeira Pessoal": “*Por que você colocou isso aí?*”. Fernando, no entanto, não parece querer entrar nesse jogo e se recusa a conferir ou explicitar significados precisos para o que havia desenhado: “*Não sei. Eu tava desenhando e coloquei.*”.

João Augusto, por sua vez, adere ao jogo metadiscursivo de explicitar significados que certos números assumem pelo seu uso e acrescenta um novo exemplo de uso metonímico de uma expressão numérica: “*É igual quatro e vinte*”. Ou seja, no uso que se faz da expressão do horário 4:20, vale-se de um mesmo artifício, submete-se a uma mesma regra para significação dos jogos linguísticos que se jogam quando adjetivamos alguém de "um sete um": "em vez de uma palavra emprega-se outra com a qual tenha qualquer relação por dependência de ideia" (CHERUBIM, 1989, p.46). Nesse caso, a expressão numérica do horário “*quatro e vinte*”, segundo aqueles jovens, faz menção ao “*horário da maconha*”.

Eunice mostra o seu estranhamento (“*Nossa Senhora!*”) e, inserindo-se, também naquela prática discursiva de explicitação de significados, informa que tal horário, em sua vida, “*era só simplesmente a hora de largar o serviço*”. A discrepância

entre os significados atribuídos por Eunice e pelos jovens ao horário 4:20 é muito maior e de natureza completamente diferente do que a divergência entre João Henrique e Davisson acerca do significado de "um sete um". As reações a essas discrepâncias nos remetem às elaborações de Wittgenstein em DC, comentadas por Gottschalk (2004), segundo as quais,

o que nos permite compreender as ações e palavras dos outros, podendo inclusive julgá-las, é um mesmo “chão” que compartilhamos. É a partir desse *background* comum herdado que somos capazes de distinguir entre o verdadeiro e o falso (cf. WITTGENSTEIN, DC, §94), e não através da comparação com objetos empíricos, de intuições transcendentais, acordos intersubjetivos ou determinados por um conjunto qualquer de regras. (GOTTSCHALK, 2004, p. 320)

Tamanho estranhamento de suas interlocutoras educadoras não passa despercebido a João Henrique que, parecendo gostar daquele jogo, mobiliza mais um horário (“*Tem oito e quarenta também*”) – que representaria outro horário da maconha (ou o dobro de quatro e vinte) – e, mais uma vez, logra sucesso não só em sua empreitada de provocar estranhamento nas educadoras, mas também de exibir a amplitude de seu repertório de usos metonímicos de expressões numéricas.

Capturada pelas possibilidades que aquele jogo de revelação de metonímias numéricas lhe abria para conhecer melhor aqueles jovens, e sabendo dos significados daquelas expressões nas formas de vida por eles compartilhadas, a pesquisadora estende a conversa (“*o que é isso?*”), demandando por uma explicação para se associar 4:20h à “Hora da maconha”. Embora um tanto intuitivamente, aquelas práticas de significação me interessavam porque eu considerava que, como analisam Lakoff e Johnson que, como as metáforas,

conceitos metonímicos estruturam não apenas nossas linguagens, mas também nossos pensamentos, atitudes e ações. E, como os conceitos metafóricos, os conceitos metonímicos, se fundamentam sobre nossa experiência. Com efeito, a fundamentação dos conceitos metonímicos, em geral, é mais óbvia do que a dos conceitos metafóricos já que normalmente ela envolve associações físicas ou causais diretas. (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 39)⁶³

⁶³ *Metonymic concepts structure not just our language but our thoughts, attitudes, and actions. And, like metaphoric concepts, metonymic concepts are grounded in our experience. In fact, the grounding of metonymic concepts is in general more obvious than is the case with metaphoric concepts, since it usually involves direct physical or causal associations. (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 39)*⁶³

A essa altura, todos estavam engajados no exercício metadiscursivo de estabelecer a "relação por dependência de ideias", as "associações físicas ou causais", que configuravam aquelas metonímias numéricas. Parecendo orgulhoso de seus conhecimentos que sabia serem compartilhados pelos seus colegas, mas não pelas educadoras, João Henrique explica que aquela associação se devia ao fato de o músico Bob Marley ("*Bob Marlim*") considerar "*que era a melhor hora pra usar maconha*".

A pesquisadora insiste, então, no exercício metalinguístico de "desvendar" a significação dos números escritos por Fernando, supondo que uso que o adolescente faz deles baseava-se no mesmo tipo de associação: "*Deixa eu ver, Fernando, os números que você colocou aí. O que é dois, cinco, sete?*".

Mas Fernando interrompe aquele jogo, quando estabelece que o emprego que faz daqueles numerais grafados em seu desenho não seguia as mesmas regras dos jogos de linguagem a que seus colegas se referiam. Parecendo estar impaciente com aquela conversa, ele põe fim àquela especulação sobre o significado de seu desenho quando responde "*Sei lá, eu desenhei*" e apaga do seu desenho os números que estavam gerando tanta polêmica.

Uma coincidência, porém, abre espaço para que Davisson envolva novamente todo o grupo naquela prática discursiva. Ao terminar a atividade, olha o relógio e eram justamente 4:20h: "*Quatro e vinte? Tá na hora, tá na hora!*". Além de indicar o êxito que Davisson logra em reiterar a postura de comediante que ele constantemente assumia, a risada de todos (inclusive das educadoras) indica o reconhecimento e a participação do grupo naquela nova prática de significação:

Defrontar-se com o "novo" ou com o "estranho" não é apenas o fim de um jogo de linguagem familiar, mas o começo de um novo jogo de linguagem. O "estranho" e o "novo" constituem possibilidades de ampliação da gramática como salienta Clemens Sedmak "a experiência do estranhamento á a experiência da perda de orientação". A ampliação da gramática é uma reorientação (CONDÉ, 2004, p. 174, grifos do autor).

3.4 “O ruim da escola é que a gente estuda”: escola, Matemática da escola e constituição de sujeitos

Nas seções de análise anteriores, destacamos, nas interações dos participantes do ProJovem Adolescente, práticas discursivas que se valem de expressões matemáticas e que mobilizam e configuram experiências vivenciadas por eles em diferentes instâncias da vida social – práticas essas que temos analisado como práticas de numeramento. Nossa análise aponta o uso dessas expressões como tática retórica empreendida pelos sujeitos para conferir às enunciações os efeitos de sentido por eles pretendidos e que são disponibilizados pela dinâmica da interação. É nesse sentido que temos tomado as práticas de numeramento que focalizamos como práticas de significação produtivas.

Nesta última seção de nossa análise, também interpretaremos como tática retórica práticas de numeramento que se configuram a partir da disposição dos sujeitos em falar de e sobre Matemática escolar, estabelecendo diferentes tipos de relação entre essa disciplina, a vida deles e sua constituição como sujeito. Tal disposição foi por nós interpretada como um movimento de denúncia do distanciamento entre os jogos de linguagem da escola e os jogos de linguagem da vida, em especial entre os jogos de linguagem matemáticos da escola e os jogos de linguagem matemáticos de que os sujeitos participam em outras instâncias da vida social. Esses e aqueles estão engendrados em diferentes formas de vida, mas que possuem entre si "uma complexa rede de semelhanças que se sobrepõem e se entrecruzam, do mesmo modo que os membros de uma família se parecem um com os outros sob diferentes aspectos (compleição, feições, cor dos olhos)" (GLOCK, 1998, p. 325).

É desse modo que temos compreendido a mobilização do conceito de semelhanças de família proposto por Wittgenstein (I.F.§ 67), por estudiosos da Educação Matemática (GOTTSCHALK, 2004; WANDERER, 2007; VILELA, 2007, 2008, 2009; MIGUEL e VILELA, 2008; GIONGO, 2008; DUARTE, 2009; VILELA e MENDES, 2011; KNIJINIK *et al.*, 2012). Knijnik *et al.* (2012) destacam que o conceito de semelhanças de família, quando tomado para estabelecer relações entre a Matemática Acadêmica, a Matemática Escolar, as Matemáticas Camponesas, as Matemáticas Indígenas, e outras Matemáticas geradas por grupos culturais específicos, permite entendê-las como "conjuntos de jogos de linguagem engendrados em diferentes formas de vida, agregando critérios de racionalidade específicos". Apesar de considerar as especificidades dos critérios de racionalidade, as possibilidades que seus estudos

exploram no estabelecimento dessas relações entre tais jogos de linguagem supõem, entretanto, a inexistência de “uma essência invariável que os mantenha completamente incomunicáveis uns dos outros”. Não haveria tampouco “uma propriedade comum a todos eles, mas algumas analogias ou parentescos – o que Wittgenstein (2004) denomina *semelhança de família*” (KNIJNIK *et al.*, 2012 p.31).

Nesta investigação, esse conceito nos ajuda a identificar, nos usos que os jovens do Projovem Adolescente fazem dessas aproximações e distanciamentos entre práticas de numeramento escolares e não escolares, uma denúncia das restrições ao acolhimento da diversidade que o pouco cuidado, que educadoras e educadores dedicamos ao reconhecimento e ao trabalho com essas semelhanças (e conseqüentemente com as dessemelhanças), não nos ajuda a superar. Assim, nossa análise quer ser um alerta para a necessidade de a escola empreender esforços para conhecer e reconhecer semelhanças de família entre esses diferentes jogos de linguagem e, assim, possibilitar o diálogo – que sabemos tenso, mas rico e produtivo – entre eles.

A nossa intenção, ao focalizar aqui diferentes posições desses sujeitos jovens em relação à Matemática que se ensina na escola, é a de contribuir para “encontrar sentido nas artes de fazer de professores e alunos” (DURAN, 2007, p.125), a fim de que seja possível uma inserção desses jovens no contexto escolar que os reconheça como sujeitos de direito e de poder, de aprendizagem e de cultura. Assim sendo, para possibilitar que as práticas de numeramento desses jovens possam ser conhecidas e reconhecidas pelos educadores e por eles mesmos como “artes de fazer”, nosso exercício analítico pretende disponibilizar recursos para a “busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento” (DURAN, 2007, p.125), ampliando o olhar dos educadores sobre as culturas matemáticas produzidas nas tramas discursivas, que envolvem educandos e educadores e que são, entretanto, urdidas por esses mesmos sujeitos. Dessa forma, nosso intuito, ao voltar a nossa atenção às práticas discursivas como práticas de significação, ainda que contemple práticas forjadas num ambiente fora dos muros escolares, relaciona-se aos esforços de empoderamento dos “novos” públicos da escola, uma vez que “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU, 1996, p. 142).

Matemática, fracasso escolar e produção de sujeitos

Episódio 11. Tarde de 11 de julho. “O ruim da escola é que a gente estuda”

Como os jovens do Projovem Adolescente estavam vivenciando na escola o período de Provas Bimestrais e, em seguida, vivenciaríamos o início do período de recuperação, eles explicitaram suas preocupações e reflexões sobre esse momento antes que as atividades programadas para o dia começassem.

João Henrique: *Eu sei que não vou ficar em recuperação em Português e Inglês, as matérias mais fáceis.*

Viviane: *Quem vai ficar em recuperação em Matemática?*

João Henrique: *Agora nós tamo aprendendo um negócio de razão com letras.*

Davisson: *Eh, não sei não. Vou ficar em tudo!*

João Henrique: *Por causa da prova, a prova tava muito difícil.*

Davisson: *Não vou ficar em Português, Geografia, Inglês também não. História também não.*

Eunice: *Então não é em tudo.*

Viviane: *E você, Fernando?*

Fernando: *Não sei, só sei Matemática lá.*

Pedro Otávio: *Eu também não sou bom em Matemática.*

João Henrique: *Quanto é dois mais dois?*

Pedro Otávio: *É três [risos]. Tô brincando, é quatro.*

Walesca: *Também não sou boa em Matemática.*

Pedro Otávio: *Nossa, Matemática é muito difícil.*

Viviane: *Nossa, ninguém aqui é bom em Matemática?*

João Henrique: *Eu não sei nada de divisão, nem multiplicação.*

Viviane: *Você está no oitavo ano e não sabe nada de divisão e multiplicação?*

João Henrique: *Porque eu colo.*

Todos começaram a comentar, ao mesmo tempo, situações em que eles já colaram em várias disciplinas.

Davisson: *Nem Estela e nem Augusta vão vir. Estão trabalhando onde?*

João Henrique: *Não gosto de ficar lá em casa.*

Viviane: *Por quê?*

João Henrique: *Lá eu fico sozinho. Fico isolado. Gosto de vir para o Projovem Adolescente.*

Todos concordaram.

Viviane: *Então, vocês gostam da escola, né?! Porque lá tem muita gente com vocês.*

João Henrique: *O ruim da escola é que a gente estuda. O bom é a conversa. Amanhã não vai ter aula, graças a Deus.*

Viviane: *Por quê?*

João Henrique: *Amanhã é entrega de boletins.*

Davisson: *Tô ferrado.*

Por diversas vezes, no período em que estive com os participantes da pesquisa durante o trabalho de campo, eles denunciaram o distanciamento entre seus modos de conhecer e o conhecimento que é veiculado pela escola. Esse distanciamento, consequência da dificuldade que a escola tem de incluir no contexto escolar práticas de numeramento não escolares, provoca nos jovens do Projovem Adolescente a preocupação com a possibilidade iminente do fracasso, cuja consequência imediata é "tomar recuperação": *"Eu não sei não, vou ficar em tudo"*; *"Eu sei que não vou ficar em recuperação em Português e Inglês, as matérias mais fáceis"*; *"Vou ficar em Português, Geografia, Inglês também não. História também não"*.

O fracasso tornou-se natural na vida escolar desses alunos, que parecem ter naturalizado a ideia de que são sujeitos em falta, incapazes do e inadequados ao aprendizado daqueles conteúdos escolares. Isso porque a perspectiva pela qual a escola concebe a aprendizagem, e, de modo especial, a aprendizagem matemática, está assentada em uma concepção de sujeito fortemente associada à consciência: o sujeito da Modernidade que "é guiado unicamente por sua razão e por sua racionalidade" (SILVA, 1999, p. 113) é o que está apto a aprender (na escola). Assim, tal naturalização camufla a necessidade de adotar-se uma "compreensão das populações escolares contemporâneas que considere a juventude como um sujeito exemplar do pós-modernismo [...] um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades" (BIGUN & GREEN, 1995, p. 209). Com efeito, como aponta Silva (1999, p.114), uma perspectiva pós-modernista "não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida" e, por isso, concebe o sujeito como "fragmentado e dividido", numa perspectiva que se afasta daquele sujeito da Modernidade, que é tomado como unitário, cuja consciência "não admite divisões ou contradições" (SILVA, 1999, p.113).

João Henrique, conformado com a sua situação de sujeito em falta, informa ao grupo quais as disciplinas em que ele não vai ficar em recuperação e as nomeia como sendo as *"matérias mais fáceis"*. Para justificar a não inclusão da Matemática na sua classificação de matérias mais fáceis, João Henrique explicita o conteúdo estudado atualmente por ele: *"Agora nós estamos aprendendo um negócio de razão com letras"*. A abordagem algébrica dos números racionais e da proporcionalidade (*"razão com letras"*) parece fazer tão pouco sentido para o jovem, e se distanciar tanto até mesmo de sua experiência escolar, que a palavra escolhida para fazer referência a essa abordagem

não é "matéria", nem "conteúdo" ou mesmo "capítulo", termos do vocabulário escolar, mas “negócio”.

Porém, seu discurso também o defende da desqualificação de sua posição de aluno, quando imputa a culpa pelo seu fracasso ao instrumento escolar de avaliação: “*por causa da prova, a prova tava muito difícil*”. A crítica à avaliação feita pela escola é reiterada, mas sob outra perspectiva, quando o mesmo João Henrique declara não saber “*nada de divisão, nem multiplicação*”. A pesquisadora, querendo contestar a avaliação que o próprio estudante fazia de seus conhecimentos, procura tecer um argumento que o convencesse de que, se ele havia conseguido chegar ao oitavo ano, alguma coisa, inclusive *algo da divisão e da multiplicação*, ele por certo haveria de saber. Fazendo novamente uma cisão entre sucesso escolar e conhecimento, João Henrique demarca posição de contestação aos mecanismos de avaliação e promoção da escola, atribuindo sua progressão a táticas que burlam o sistema de avaliação escolar, às suas artes de fazer: “*Porque eu colo*”.

Cabe, entretanto, atentar para o fato de que João Henrique, embora em posição de contestação das práticas avaliativas da escola, é cooptado pelo veredicto que essas práticas de avaliação produzem sobre suas capacidades matemáticas: “*Eu não sei nada de divisão, nem multiplicação*”. Da mesma maneira que a escola, João Henrique avalia que não sabe nada de divisão e multiplicação, desconsiderando o uso que faz desses conhecimentos na própria escola e em outros contextos da sua vida. Com efeito, a escola toma como *deficiência* o não saber *do jeito que ela quer que saiba*. Os estudantes, como João Henrique, embora aceitem o discurso de sua deficiência, desdenham dessa avaliação, burlando os instrumentos que a produzem e escapando de suas consequências mais objetivas na trajetória escolar: a reprovação.

É diante da contradição de práticas escolares como essas que Bigun & Green (1995) advertem:

O que é preciso é uma compreensão ativa da deficiência como diferença e um reconhecimento, por parte dos educadores(as) de que o jogo mudou radicalmente. Como criaturas surgidas de baixo da terra, novos sujeitos estão emergindo, novas formas de vida. (BIGUN & GREEN, 1995, p. 226)

Diferente do seu colega João Henrique, que enumera as disciplinas em que ficaria em recuperação, Fernando demarca certa indiferença em relação ao controle sobre sua vida escolar, mas se inclui na lista dos alunos que preveem ficar em recuperação em Matemática (“*Não sei, só sei Matemática lá*”). Na sequência da

interação, porém, percebe-se que o insucesso na Matemática angaria mais a solidariedade dos colegas do que a desqualificação do controle da vida escolar. Walesca sente-se legitimada para inserir-se no jogo interlocutivo, porque partilha com seus colegas a avaliação de que *também* não é boa em Matemática (“*Também não sou boa em Matemática*”). Sua “deficiência”, de certa forma, lhe permite inserir-se na interação e no grupo, com o qual se sente então identificada por partilhar dessa mesma situação – não ser boa em Matemática –, situação essa que é, além disso, socialmente justificada porque “*Matemática é muito difícil*” e, por isso, aceita-se (naturaliza-se) o fato de muitos alunos não serem bons em matemática, ainda que isso os identifique como sujeitos em falta, em relação ao modelo de aluno idealizado pela escola.

A fala desses jovens de que a Matemática é difícil parece justificar seu fracasso e o de tantos outros alunos nessa disciplina, que, tal como está no currículo escolar, tem um papel destacado na avaliação do sucesso e do fracasso escolar dos estudantes. O destaque concedido a essa Matemática, que se ensina na escola em detrimento de outras práticas sociais e mesmo de outras práticas de numeramento, evidencia que as narrativas contidas nos currículos “representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas” (SILVA, 1995, p.195).

Ao mesmo tempo em que denunciam o distanciamento entre seus modos de significação e os da escola, esses educandos a valorizam como instância de socialização: “*O ruim da escola é que a gente estuda. O bom é a conversa. Amanhã não vai ter aula, graças a Deus*”.

É nesse movimento de inclusão e exclusão, de legitimação e deslegitimação das práticas sociais dos estudantes (inclusive das práticas de numeramento dos jovens do Projovem Adolescente que, nesta investigação, focalizamos), na sociedade e no contexto escolar, que fomos, ao longo do trabalho de campo e nos exercícios de análise das interações que flagramos, testemunhando a constituição desses jovens como sujeitos, “posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação” (SILVA, 1995, p.196). O discurso sobre o que esses jovens educandos são, sobre o que sabem e o que não sabem é um discurso construído a partir de muitos outros que se estabelecem dentro e fora dos muros da escola, na constante disputa de forças travadas entre o que se deve ensinar e o que se deve silenciar, entre as práticas sociais que a escola elege como legítimas e aquelas que ela repele ou simplesmente desconsidera. Há dessa forma

um nexo muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. (SILVA, 1995, p.196)

Episódio 20. Tarde de 27 de agosto. “Não posso ser pedreiro, não posso ser nada”

Com a intenção de preparar os jovens para uma eventual entrevista de emprego, Eunice (Orientadora Social) inicia a conversa:

Eunice: *Se seu jeito de falar é de gíria e palavrão, quando for pra entrevista de emprego não pode. Sem boné, sem decote.*

Davisson: *Terno e gravata, sapatinho social.*

Eunice: *É! Tem que ver se está de acordo com o emprego. Pensar antes de dar a resposta, refletindo um pouco sobre a pergunta que foi feita. Importante estudar sobre a empresa, quais as possibilidades que ela te dá.*

Viviane: *Alguém aqui já participou de alguma entrevista de emprego?*

João Augusto: *Eu não. Eu conhecia um amigo dele [referindo-se ao seu antigo patrão].*

Eunice: *Eles perguntam assim: ‘Qual a sua pretensão salarial?’*

Davisson: *O que é isso?*

Eunice: *Quanto você quer ganhar?*

Davisson: *Uns mil e duzentos.*

Eunice: *Na verdade, tem que ter noção do salário que é ofertado pela empresa. Porque ‘a combinar’ não existe. Porque se você não falar quanto você quer, eles podem te pagar um real. Você tem que se valorizar. Não é ganhar mil reais, porque pra ganhar mil reais você vai trabalhar de quê? Qual a sua formação que te habilita a ganhar esse valor que você está pretendendo?*

Welton: *Se não tiver formação e quiser ganhar igual jogador de futebol tem que ser um bom jogador de futebol.*

Eunice: *É melhor estudar e segurar uma caneta do que ficar lá no sol e segurar uma pá.*

Davisson: *Os pedreiros estão lá no sol.*

Eunice: *Não é que esta profissão não é digna, pelo contrário, eu admiro muito. É uma profissão de responsabilidade porque afinal de contas, se nós estamos debaixo deste teto aqui, foi um pedreiro que fez. Só que se tiver a oportunidade de ter um mestrado, doutorado é melhor.*

Viviane: *Por que isso? É porque a profissão não é tão valorizada quanto o trabalho e a responsabilidade que a pessoa tem. Não é que o pedreiro é menos que um médico, só que a profissão dele não remunera tanto quanto deveria. É uma pessoa que trabalha o dia inteiro, bate concreto, pega no pesado. A questão é como a sociedade paga o médico e como paga o pedreiro.*

Davisson: *Mesmo sendo pedreiro, tem que ser bom, tem que medir certo.*

João Augusto: *Pedreiro tem que ser bom em Matemática!*

Davisson: *Nossa, eu não posso ser pedreiro não; não posso ser nada.*

Viviane: *Por que vocês acham que pedreiro tem que ser bom em Matemática?*

Davisson: *Pra medir.*

João Augusto: *Tem que saber como colocar um bloco em cima do outro, qual a posição.*

Davisson: *Aí já é! Geometria! Geometria eu sou bom!*

João Augusto: *Tem a quantidade de areia, de cimento, de água. Senão a parede cai.*

Na conversa sobre entrevista de emprego, diferentes atitudes são recomendadas ou desaconselhadas aos jovens pela orientadora social (“*Se seu jeito de falar é de gíria e palavrão, quando for para entrevista de emprego não pode. Sem boné, sem decote*”; “*Pensar antes de dar a resposta, refletindo um pouco sobre a pergunta que foi feita. Importante estudar sobre a empresa, quais as possibilidades que ela te dá*”) para que eles possam causar boa impressão quando estiverem tentando obter uma vaga profissional em alguma empresa.

É o tema da pretensão salarial que introduz na conversa considerações sobre diferentes possibilidades de atividades profissionais que se abririam aos jovens: jogador de futebol; profissionais cuja formação ou atividade demanda “*estudar e segurar uma caneta*” e aqueles condenados a “*ficar lá no sol e segurar uma pá*”; pedreiro (como aqueles que “*estão lá no sol*”, que “*é uma profissão de responsabilidade*”, que “*trabalha o dia inteiro, bate concreto, pega no pesado*”); os que têm “*oportunidade de ter um mestrado, doutorado*”; “*médico*”.

Não é por acaso que é a respeito da profissão de pedreiro que mais se produzirão considerações. Davisson é o primeiro a mencionar explicitamente a profissão de pedreiro (“*Os pedreiros estão lá no sol*”), referindo-se aos trabalhadores que estavam naquele momento construindo uma entrada independente para o CRAS que, naquela unidade, utilizava o mesmo espaço de outro projeto da Prefeitura. A referência de Davisson confere concretude ao que falara Eunice sobre quem é obrigado a “*ficar lá no sol e segurar uma pá*” porque não teve oportunidade de “*estudar e segurar uma caneta*”. Assiste-se, nas próximas intervenções, a uma tentativa da orientadora social e da pesquisadora de resgatar a dignidade da profissão de pedreiro, que tinha sido apresentada como uma opção pior do que aquelas cuja formação e atividade estão relacionadas ao avanço na escolaridade.

Davisson e João Augusto se incluem nesse movimento de resgate da dignidade daquela profissão e o fazem justamente associando-a a práticas matemáticas: “*tem que medir certo*”; “*tem que ser bom em matemática*”.

Mas a exigência que João Augusto estabelece para o exercício da profissão de pedreiro faz Davisson, avaliando suas habilidades matemáticas, sentir-se excluído do mundo do trabalho: “*Nossa, eu não posso ser pedreiro não; não posso ser nada*”. Assim como conhecer a matemática empodera uns, o seu não conhecimento exclui outros, apresentando-se, nesse caso, como fator de limitação do projeto de vida daqueles adolescentes, reiterando, assim, a relação estreita entre conhecimento e constituição do

sujeito, para a qual Silva (2013, p.15) nos alerta que o conhecimento “está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

Essa relação, entretanto, não é estática e nem absoluta. Ela desenvolve dinâmicas que são tecidas discursivamente, de tal maneira que ora é narrada como fator de exclusão (“*não posso ser nada*”), ora assume um papel redentor (“*Aí já é! Geometria! Geometria eu sou bom!*”).

Episódio 22. Tarde de 27 de agosto. “Professora, pode escrever que eu sou o mais inteligente da oitava.”

A preparação dos jovens do Projovem Adolescente para uma futura entrevista de emprego continua com Eunice propondo um treinamento com perguntas desafio para “ativar o raciocínio”.

Eunice: *Vou fazer umas perguntas aqui só para ativar o raciocínio de vocês. Quanto é dois mais a metade de dois?*

Davisson: *Eu sei! Seis ou quatro e meio.*

Fábio: *Dá três.*

João Augusto: *Três.*

Davisson: *É dois e meio, uai!*

Eunice: *Quando que oito vira onze?*

João Henrique: *Quando coloca mais três.*

Eunice: *Não! Essa aí eu acho difícil. Pera aí que eu vou mostrar para vocês. [começou a passar um papel]*

Davisson: *Quando vira de cabeça pra baixo.*

João Augusto resolve o desafio

Eunice: *Esse menino é demais, acertou as duas questões.*

Fábio: *Esse é o cara!*

Eunice: *Você viu o que ele fez? Tem gente que tem certa facilidade de raciocínio. João Augusto tem.*

Davisson: *Não vou saber responder não.*

Fábio: *Tô perdido.*

Viviane: *Não, vocês vão saber responder sim. Aqui no Projovem Adolescente, vocês já responderam muitas coisas bem bacanas. Quando eu escuto o gravador, eu penso assim: ‘Gente, como esses meninos são inteligentes!’*

Davisson: *Tá gravando aí? O salário do rotativo é um salário mínimo?*

Eunice: *Não, é meio salário porque são menos horas.*

Davisson: *Quanto que é meio salário?*

Viviane: *Vocês que vão me falar: quanto é meio salário? O salário mínimo é seiscentos e setenta e oito reais.*

Davisson: *Pera aí, pera aí.*

Eunice: *Não vale no celular.*

João Augusto: *Trezentos e trinta e nove.*

Welton: *O cara é fera mesmo.*

Viviane: *Como você fez a conta?*

João Augusto: *De cabeça. Professora, pode escrever que eu sou o mais inteligente da oitava.*

Fábio: *Não tá na hora do lanche não?*

A orientadora social propõe aos jovens do Projovem Adolescente uma atividade que os treinasse para uma futura entrevista de emprego dizendo que vai “fazer umas perguntas” “só para ativar o raciocínio” deles, e inicia perguntando “Quanto é dois mais a metade de dois?”. Sua proposta recebe pronta adesão dos jovens, que começam suas tentativas de acerto (“Eu sei! Seis ou quatro e meio”; “Dá três”; “Três”; “É dois e meio, uai”).

Tanto Fábio quanto João Augusto respondem acertadamente: “três”. Porém, como somente João Augusto acertou o segundo desafio proposto pela orientadora social, é ele quem recebe os elogios da orientadora (“Esse menino é demais, acertou as duas questões”; “Você viu o que ele fez? Tem gente que tem certa facilidade de raciocínio. João Augusto tem”) e do próprio Fábio (“Esse é o cara!”). A relação estabelecida por ela e compartilhada pelo grupo de que ‘a pessoa que tem facilidade de raciocínio’ é aquela que responde questões matemáticas (no modelo da matemática escolar) provoca a preocupação de Davisson (“Não vou saber responder não”) e de Fábio (“tô perdido”). Davisson, Fábio e a orientadora social reforçam a concepção hegemônica de Matemática e do seu valor na classificação e na predição de sucesso, que é denunciada por muitos estudos do campo da Etnomatemática:

A Matemática que ensinamos na escola tem servido de modo muito exemplar para dizer “o que vale mais” no currículo, para dizer que “ela, sim, é difícil”, que é “para poucos”. Com isso, ela mesma estabelece uma hierarquia que coloca em um lugar muito privilegiado, um lugar que acaba influenciando sobre quem irá adiante nos estudos, quem é “inteligente” e quem está fora desse círculo tão restrito dos “que sabem”. (KNIJINIK *et al.*, 2012, p.84, grifos das autoras)

A pesquisadora, por sua vez, tenta animar os jovens (“Não, vocês vão saber responder sim. Aqui no Projovem Adolescente vocês já responderam muitas coisas bem bacanas. Quando eu escuto o gravador, eu penso assim: ‘gente, como esses meninos são inteligentes!’”). Davisson, parecendo ter sido tocado por aquela fala motivadora, reconsidera suas possibilidades de conquistar a vaga de emprego no Rotativo Social e fica interessado em se informar sobre o valor do salário (“O salário do rotativo é um salário mínimo?”). Como Eunice informa que o valor que a prefeitura paga corresponde a meio salário mínimo, Davisson formula um problema genuíno, ou seja, envolve-se num cálculo matemático porque efetivamente lhe interessa saber “quanto é meio salário”.

A intenção da pesquisadora, entretanto, ao socializar a dúvida de Davisson, tem menos de solidariedade com o interesse do adolescente do que a perspectiva de uma oportunidade de provocar seus "sujeitos de pesquisa" a mobilizarem conhecimentos matemáticos. Com essa intenção, ela lança para o grupo a pergunta de Davisson em relação ao valor do salário no Rotativo Social (*“Vocês que vão me falar: quanto é meio salário? O salário mínimo é seiscentos e setenta e oito reais”*).

Mais uma vez, a proposição de um problema matemático logra êxito por atrair a atenção daqueles jovens – os mesmos que acham Matemática difícil –, que vão tomar recuperação em Matemática, que dizem não saber nada de divisão e multiplicação e que acham a escola ruim.

Davisson imediatamente recorre à sua prática social de fazer conta: apela para a calculadora do celular. Sua opção, contudo, é interdita pela orientadora social como costuma ser na sala de aula (*“Não vale no celular”*), proibição que denuncia o caráter escolar que as atividades acabavam assumindo nas reuniões do Projovem Adolescente, ainda que esse espaço não fosse oficialmente uma escola. O novo acerto de João Augusto (*“trezentos e trinta e nove”*) provoca mais elogios, dessa vez do orientador social (*“O cara é fera mesmo”*).

Mais uma vez motivada por suas intenções investigativas, a pesquisadora questiona o jovem sobre o procedimento utilizado por ele para a realização da conta. João Augusto declara que foi *“de cabeça”* e parece tomar essa habilidade como argumento para nomear-se o mais inteligente de sua turma (*“pode escrever que sou o mais inteligente da oitava”*). Mais uma vez, aqueles adolescentes reiteram o valor atribuído à matemática (ou a "ser bom em Matemática") como parâmetro de medição da inteligência das pessoas. É esse parâmetro que coloca João Augusto em um nível de inteligência superior àquele dos demais jovens do Projovem e dos jovens da sua sala de aula na escola (*“Esse é o cara”*; *“O cara é fera mesmo”*; *“Professora, pode escrever que eu sou o cara mais inteligente da oitava”*).

O modo, como esses adolescentes significam a matemática e o saber matemática e como estabelecem posições de sujeito a partir desse saber e do não saber, reitera as observações de Silva sobre o caráter social e relacional das práticas.

Produzimos significado, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir

as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos.
(SILVA, 2001, p. 21)

Matemática e jogos de linguagem escolares

Episódio 13. Tarde de 11 de julho. “Matemática com isso aí é bom!”

Nesse dia, eu e os orientadores sociais havíamos planejado um lanche especial para os jovens. Porém, antes do lanche, um comentário de Pedro Otávio sobre a quantidade de salgados que seria destinado a cada pessoa, feito antes que eles vissem o conteúdo da caixa de salgados, que estava fechada, me deu a oportunidade de propor alguns “desafios matemáticos” para os seis jovens que participavam da atividade naquele dia e que imediatamente aceitaram entrar no jogo.

Pedro Otávio: *Tinha que ter dois para cada um.*

Viviane: *Então, deveria ter quantos salgados na caixa?*

Davisson: *Dezesseis.*

Pedro Otávio contou quantas pessoas estavam na sala (os seis adolescentes, os dois orientadores sociais e a pesquisadora, ou seja, nove pessoas). Mas nenhum dos adolescentes contestou a resposta de Davisson. Resolvi provocar:

Viviane: *Se tem nove pessoas na sala, precisamos de dezesseis?*

Pedro Otávio: *Não, dezoito.*

João Henrique: *Olha como é que ele está bom em Matemática!*

Eunice [para os jovens]: *Vocês estão falando dele, mas foram no dezesseis.*

Welton: *Não preocupa não, se sobrar a gente come.*

Viviane: *Então vamos fazer um combinado assim: Vão ser dois para cada um e o que sobrar divide pra mim, Eunice e Welton. Pode ser?*

Pedro Otávio: *Minha divisão é assim: [pegou a caixa e abraçou]*

Eunice: *E o negócio de compartilhar?*

Pedro Otávio: *É.*

Viviane: *Tem uma caixa de salgados. Eu quero só que vocês façam uma estimativa. Quantos salgadinhos vocês acham que tem dentro daquela caixa?*

Davisson: *Cinquenta.*

Pedro Otávio: *Cinquenta um escambau, dez no máximo.*

Viviane: *O salgadinho é daqueles pequenininhos.*

Pedro Otávio: *Não vai dar nem pro começo.*

Fábio: *Vinte e quatro. Deixa eu pegar pra pesar.*

João Henrique: *Trinta e dois.*

Fernando: *Quarenta.*

Viviane: *Quem chegar mais perto vai ganhar um a mais.*

Davisson: *Trinta e cinco.*

Viviane: *Tem um cento de salgadinho aqui, gente. Então, quantos tem?*

Davisson: *Cinquenta.*

Pedro Otávio: *Cem.*

João Henrique: *Vinte e cinco.*

Viviane: *Quanto que é um cento?*

Davisson: Cem.

Fábio: Um cento é cem.

Davisson: Sessenta e cinco.

Viviane: Quanto que é um cento? [todos falaram ao mesmo tempo tentando entrar em um acordo]

Fábio: Cem.

Viviane: Isso, cem. Tem um cento de salgado, nós somos nove. Serão quantos salgados pra cada um?

Davisson: Doze.

João Henrique: Dez.

Viviane: Vai sobrar?

Todos: Vai.

Viviane [Depois de colocar dez salgados em cada um dos nove copinhos descartáveis]: Pronto: dez para cada um. Tem dez aqui [na caixa]. Vocês são seis. Cada um de vocês vai ganhar mais quantos?

Todos: Um.

Viviane: Vai sobrar?

Todos: Vai.

Viviane: Quantos?

Todos: Quatro.

Viviane: Então, eu podia ter dado quanto pra cada um de nós?

Todos: Onze! (gritando)

Viviane: Gente, vocês são muito bons em Matemática!

João Henrique: Matemática com isso aí é bom!

Fábio: Quanto custou?

Viviane: Presente, não falamos o preço.

Fábio: Presente?

Viviane: É, de mim para tu [todos riram], de mim para vós [todos riram].

Pedro Otávio inicia a conversa sugerindo que deveriam ser disponibilizados dois salgados para cada jovem (“*Tinha que ter dois para cada um*”), demonstrando a sua expectativa de um lanche farto, expressada pelo que representa ter na caixa o dobro dos salgados em relação ao número de jovens naquele contexto.

Considerando o desejo de Pedro Otávio de que houvesse dois salgados para cada pessoa, a pesquisadora inicia uma sequência de perguntas com a intenção de mobilizar as habilidades matemáticas dos integrantes do ProJovem Adolescente (“*Então, deveria ter quantos salgados na caixa?*”; “*Se tem nove pessoas na sala precisamos de dezesseis?*”; “*Tem uma caixa de salgados. Eu quero só que vocês façam uma estimativa. Quantos salgadinhos vocês acham que tem dentro daquela caixa?*”; “*Tem um cento de salgadinho aqui, gente. Então, quantos tem?*”; “*Isso, cem. Tem um cento de salgado, nós somos nove. Serão quantos salgados pra cada um?*”; “*Vai sobrar?*”; “*Quantos?*”; “*Pronto dez pra cada um. Tem dez aqui. Vocês são seis, cada*

um de vocês vai ganhar mais quantos?”; “Então, eu podia ter dado quanto pra cada um de nós?”).

Os jovens se incluem naquela proposta lúdica e se esforçam para responder às questões que envolviam não apenas cálculo, mas também estimativas, empreendidas considerando o volume da caixa e seu “peso”, além do uso de vocabulário específico (“*Quanto que é um cento?*”).

Se a primeira pergunta da pesquisadora (“*Então, deveria ter quantos salgados na caixa?*”) é uma réplica à fala de Pedro Otávio de que “*tinha que ter dois salgados pra cada um*”, o equívoco de Davisson (“*Dezesseis*”) é que provocou a disposição da pesquisadora em dar continuidade àquela conversa: “*Se tem nove pessoas na sala, precisamos de dezesseis?*”.

Pedro Otávio responde à questão da pesquisadora (“*Não, dezoito*”) e imediatamente recebe o elogio de João Henrique: “*Olha como é que está bom em Matemática*”. A fala de João Henrique, ainda que pronunciada em tom irônico, ecoa o poder que é conferido àqueles que são bons em Matemática, o que, no contexto educativo, significa aquele que responde exatamente como é esperado pelo educador.

Welton (orientador social), já ciente da quantidade de salgados que seria disponibilizada para o grupo, brinca em tom irônico: “*Não se preocupa não. Se sobrar, a gente come*”. A pesquisadora, dando continuidade à brincadeira, faz uma provocação: “*Então vamos fazer um combinado assim: vão ser dois pra cada um e o que sobrar divide pra mim, Eunice e Welton. Pode ser?*”.

Pedro Otávio, numa ação um tanto teatral, abraça a caixa e declara: “*Minha divisão é assim*”. O apelo ético de Eunice é menos porque ela acreditasse que Pedro Otávio fosse mesmo capaz de pegar tudo para si e muito mais para compor o *script* da cena que o adolescente havia montado: o menino em atitude egoísta e a educadora repreendendo-o: “*E o negócio de compartilhar?* A imediata concordância de Pedro Otávio (“*É*”) encerra o pequeno esquete.

A pesquisadora dá continuidade às suas intervenções ao solicitar que os jovens façam uma estimativa que lhes possibilite chegar ao número aproximado de salgados da caixa (“*Tem uma caixa de salgados. Eu quero só que vocês façam uma estimativa. Quantos salgadinhos vocês acham que tem dentro daquela caixa?*”). Davisson e Pedro Otávio iniciam as suas tentativas de acerto euforicamente: “*Cinquenta*”; “*Cinquenta um escambau, dez no máximo*”. Porém a pesquisadora, percebendo que a estimativa estava longe do número de salgados da caixa, tenta mais uma intervenção (“*O*

salgadinho é daqueles pequeninhos”) e os jovens continuam com suas tentativas de acerto (“*Não vai dar nem pro começo*”; “*Vinte e quatro. Deixa eu pegar pra pesar*”; “*Trinta e dois*”; “*Quarenta*”).

Fábio insere naquele jogo discursivo mais um elemento que poderia ajudá-lo a descobrir o número de salgados na caixa – o peso –, propondo assim uma ação para auxiliar na proposição de uma estimativa: pegar a caixa para ver o peso, não sem antes também apresentar um palpite: “*Vinte e quatro. Deixa eu pegar para pesar*”.

Como os números citados pelos jovens estavam muito longe do número de salgados que efetivamente havia na caixa, a pesquisadora fornece uma informação (“*Tem um cento de salgadinhos aqui, gente.*”) que, por utilizar um termo que não fazia parte do vocabulário dos alunos, pouco auxiliou os jovens a chegarem a um consenso sobre a quantidade de salgados da caixa: na sua primeira tentativa, Davisson disse que a quantidade era “*Cinquenta*”; em seguida, Fábio acerta a quantidade: “*Cem*”, mas João Henrique desconsidera a quantidade pronunciada por Fábio e tenta mais um número (“*Vinte e cinco*”). A pesquisadora pergunta novamente “*quanto que é um cento*” e Davisson responde que é “*cem*”, seguido de Fábio que explica que “*um cento é cem*”; contrariando a fala do colega e a sua própria fala, Davisson faz mais uma tentativa e diz que é “*sessenta e cinco*”.

Diante da falta de um consenso para a definição da quantidade que um cento representa, pergunta-se mais uma vez para o grupo “*quanto que é um cento*” e todos os jovens falam ao mesmo tempo, tentando entrar em um acordo. Porém, a voz de Fábio se destaca no meio das falas, quando, num tom mais alto, afirma que é “*cem*”.

Dando continuidade à intenção de promover mais atividades que mobilizassem as habilidades matemáticas dos jovens, a pesquisadora faz uma pergunta: “*Tem um cento de salgado, nós somos nove. Serão quantos salgados para cada um?*”. Imediatamente, os jovens levantam possibilidades. Começa, assim, uma sequência de intervenções da pesquisadora, que são acompanhadas das ações relacionadas à distribuição efetiva dos salgados pelos nove copinhos que seriam dados a cada pessoa presente: “*Vai sobrar?*”; “*Pronto: dez para cada um. Tem dez aqui. Vocês são seis. Cada um de vocês vai ganhar mais quantos?*”; “*Vai sobrar?*”; “*Quantos?*” “*Então, eu podia ter dado quanto para cada um de nós?*”. As perguntas da pesquisadora são prontamente respondidas pelos jovens (“*Um*”; “*Vai*”; “*Quatro*”;) até que finalmente todos respondem gritando à última pergunta da pesquisadora: “*Onze!*”. Entusiasmada, ela os elogia: “*Gente, vocês são muito bons em Matemática*”.

Em resposta ao elogio da pesquisadora, João Henrique faz uma análise da forma como foi conduzida a discussão, relaciona a dinâmica desenvolvida com a dinâmica das aulas de Matemática que vivência na escola e avalia que “*Matemática com isso aí é bom!*”.

Fábio insere naquele jogo um novo aspecto de quantificação: “*quanto custou?*”. Poder-se-ia dar continuidade à proposição de tarefas matemáticas a partir da tematização do preço, mas, nesse momento, a pesquisadora submete sua disposição investigativa (que, àquela altura do trabalho de campo, ainda a impelia a criar situações em que os jovens mobilizassem conhecimentos matemáticos) à ética dos afetos, segundo a qual “*presente, não falamos o preço*”. Desacostumado com aquele tipo de demonstração de carinho, Fábio estranha: “*Presente?*” Para evitar que a situação se configurasse constrangedora ou piegas, a pesquisadora brinca: “*É, de mim para tu, de mim para vós*”.

Na interação que acabamos de descrever, podemos destacar a disposição dos integrantes do ProJovem em participar do jogo de mobilização de habilidades matemáticas motivado pela Pesquisadora. Nesse jogo, destacamos o seu empenho em resolver as situações que demandavam para sua resolução os conhecimentos de multiplicação e de divisão (“*Tem um cento de salgado, nós somos nove. Serão quantos salgados pra cada um?*”). Tal empenho pôde ser percebido até mesmo por João Henrique que havia informado, em uma interação anterior, porém registrada no mesmo dia, não saber “*nada de divisão, nem multiplicação*”.

Ao longo dessa interação, os jovens foram reconhecendo que jogo de linguagem era aquele proposto e foram selecionando suas respostas dentro do leque de possibilidades que suas formas de vida lhes disponibilizavam. Esse exercício de reconhecimento e de seleção de respostas, conforme às exigências da interação, é fundamental para o sucesso da intervenção no jogos interlocutivos, fora ou dentro da escola. Miguel e Vilela (2008) destacam a demanda por esse exercício interposta pelas práticas escolares, alertando para seu papel decisivo ao sucesso do aluno:

Assim como devemos conhecer *qual é o jogo* para então jogar a bola conforme a regra, o desempenho escolar de uma criança no cálculo mental ou escrito depende não só dela *saber fazer* as operações, mas de *conhecer o jogo de linguagem* no qual se requer que essas operações sejam realizadas e *as regras definidas pela forma de vida* instauradora desse jogo. Só assim é possível que a criança produza a resposta correta, entre as diversas possíveis (MIGUEL e VILELA, 2008, p. 111, *grifos dos autores*).

Embora o interesse inicial dos jovens naquele jogo lúdico parecesse ser saborear o conteúdo da caixa, ao longo da interação analisamos uma mudança de postura, movida pela disposição de entrar na brincadeira muito mais do que pela possibilidade de conseguir sua parte no lanche ofertado pelos educadores.

O elogio da pesquisadora, afirmando que eles “*são muito bons em Matemática*”, provoca João Henrique a efetuar uma análise de diferentes experiências matemáticas: “*Matemática com isso aí é bom!*” – ao contrário de um outra maneira de lidar com Matemática que é ruim! A crítica subentendida no comentário do João Henrique veicula também a expressão de um desejo que os jovens têm de vivenciar uma matemática que os motive a pensar e resolver situações-problema, não só pela recompensa final, mas também pelo envolvimento na ludicidade do próprio fazer matemático.

O enunciado proferido por João Henrique, ainda que criticando o modo como se ensina Matemática na escola, não questiona a identificação daquela prática discursiva de que ali participava com “Matemática” – “*Matemática com isso aí é bom!*”. Apenas o contexto distinguiria a Matemática produzida naquela interação da que se realiza na sala de aula. Todavia, o “*com isso aí*” faz mais do que oferecer um contexto diferente para a mesma Matemática da escola. Miguel e Vilela (2008, p.112) esclarecem que significados matemáticos, associados a contextos diferentes “por estarem ancorados em diferentes jogos de linguagem, não convergem para uma essência. Mantêm, entretanto, no máximo, como diria Wittgenstein, *semelhanças de família*”.

Como os autores, recorremos ao estudo de Moreno (1993) para considerar que “*com isso aí*” é mais do que um contexto de aplicação daquela mesma Matemática que se aprende na escola, mas é oportunidade que possibilita outras atitudes “em face de técnicas de cálculo e ao uso que fazemos dos números” (MORENO, 1993, p. 39), o que nos permite associar o comentário de João Henrique a uma concepção wittgensteiniana de matemática que se afasta “de outras que a consideram em uma perspectiva absolutista” (MIGUEL e VILELA, 2008, p.112) para considerá-la “uma família de atividades com uma família de propósitos” (WITTGENSTEIN, 1980, p. 228).

Episódio 15. Tarde de 16 de julho. “Corta como? Quadrado, retângulo, triângulo?”

Nesse dia, os integrantes do ProJovem Adolescente fizeram coletivamente um bolo de chocolate para o lanche. Na hora de cortar o bolo, Pedro Otávio inicia uma conversa sobre qual seria o formato mais apropriado para a divisão do bolo.

Pedro Otávio: *Corta como? Quadrado, retângulo, triângulo?*
Eunice: *Faço questão de ver você cortando no formato de triângulo! (risos)*
Pedro Otávio: *Eu corto, quer ver?*
Viviane: *Tem que ser um triângulo equilátero.*
Todos: *Nossa!*
Walesca: *Nem existe.*
William: *Que é isso?*
Mudaram de assunto e começaram a olhar para o bolo.

Na semana seguinte ao lanche coletivo em que a pesquisadora promoveu um jogo que intencionava mobilizar as habilidades matemáticas dos jovens do ProJovem, eles próprios promovem, também, um jogo semelhante na hora de cortar o bolo feito por eles coletivamente.

Pedro Otávio, empregando uma fala ainda mais escolar do que a que fora usada pela pesquisadora naquela empreitada anterior de mobilização de habilidades matemáticas, pergunta ao grupo qual o formato que ele deveria ter o pedaço do bolo: “*Corta como? Quadrado, retângulo, triângulo?*”. Usando de seus conhecimentos sobre geometria, Pedro Otávio não quer discutir as possibilidades de formatos dos pedaços de bolo, mas inserir um componente cômico para denunciar a artificialidade do conhecimento escolar aplicado a um contexto, que não corresponde àqueles em que se estabelecem os jogos de linguagem escolares.

A cena que Pedro Otávio produz quando faz a pergunta ao grupo, trazendo para a interlocução a referência às figuras geométricas aprendidas na escola, em uma situação em que normalmente elas não são usadas porque inadequadas às exigências práticas dessa situação, se estabelece quase como uma paródia daquela ocorrida no encontro anterior (Episódio 13). Essa cena tinha sido desencadeada pelas perguntas da pesquisadora sobre a quantidade de salgados da caixa e o modo de distribuí-los equitativamente entre os participantes, numa intenção, reconhecida pelos adolescentes, de fazê-los mobilizar os conhecimentos da matemática escolar.

Os desafios que tanto a orientadora social quanto a pesquisadora propõem a Pedro Otávio se colocam menos a fim de testar as habilidades motoras do jovem para cortar o bolo do que para reforçar a denúncia da inadequação da mobilização daquele conhecimento matemático naquela situação. Essa denúncia está tanto no desafio da Eunice que “faz questão de ver” se Pedro Otávio consegue cortar o bolo num dos formatos que ele havia proposto, quanto no aumento do desafio que é apresentado pela

pesquisadora (*Tem que ser um triângulo equilátero*)” diante da resposta do jovem, aceitando esse desafio (*“Eu corto, quer ver?”*).

Com a menção a um tipo especial de triângulo, a pesquisadora exagera a configuração escolar do conhecimento matemático mobilizado, reforçando o efeito parodístico que a cena assumira, o que é evidenciado pela reação de estranhamento do grupo, que demarca, de maneira enfática, o distanciamento e a inadequação proposital do uso daqueles termos naquela situação discursiva: *“Nossa!”*; *“Nem existe!”*, *“Que isso?”*. A essas exclamações segue-se a manifestação mais clara de que aquela discussão sobre formatos dos pedaços não tinha intenção de produzir resultado prático na partilha do bolo, mas figurava antes como uma intenção retórica: os adolescentes mudam de assunto!

Episódio 12 . Tarde de 11 de julho. “Dro-gas: Dissílaba”

Nesse dia, Eunice realizou a técnica da “Batata Quente” para abordar o tema “drogas”. Os alunos se sentaram em círculo e, ao som de uma música, cada participante deveria passar a “batata” (uma bola) para o colega ao seu lado. Quando a música parasse, a pessoa que estivesse com a batata deveria tirar uma questão da caixa de questões, ler e responder. Em uma das rodadas, a música parou quando a batata estava na mão de Fernando, que fez a leitura da questão.

Fernando: *Como se classificam as drogas? Não sei!*

Davisson: *Eu acho que eu sei. Dro-gas, dissílaba.* [todos riram]

Eunice: *Davisson, você não está errado no português, mas nós queremos a classificação das drogas em outro sentido.* [ninguém soube responder]. *Estimulante, depressora e perturbadora.*

A orientadora social lê o conceito de drogas que estava em uma folha com as respostas das questões da caixa:

Eunice: *São substâncias que usamos no dia a dia e que causam alteração no organismo.*

Pedro Otávio: *Bolinho.* [todos riram]

Como o próprio encaminhamento de vários daqueles jovens ao CRAS reiteram, a escola, por diversas vezes, não consegue estabelecer o diálogo entre os seus jogos de linguagem e os jogos de linguagem do cotidiano. As dificuldades ou as resistências apresentadas por aqueles adolescentes para participarem dos jogos de linguagem escolares fizeram com que a maior parte deles fosse avaliada como estudantes desinteressados ou incapazes, como “sujeitos em falta”. Porém, esses mesmos jovens, que parecem aos olhos da escola alheios aos conteúdos que lá são ensinados, mobilizam parâmetros, critérios e vocabulário escolares para causar certos efeitos de sentido em

interações fora do contexto escolar, como temos apontado nos usos de referências e expressões matemáticas nos episódios que analisamos nas seções anteriores.

Essa última cena que focalizamos nesta tese, embora não apresente uma referência explícita a ideias ou expressões matemáticas, foi incorporada ao nosso *corpus* de análise para nos permitir trazer mais algumas considerações sobre jogos de linguagem escolares e sobre as possibilidades e restrições à participação desses jovens nesses jogos.

A cena não acontece na escola, todavia reúne muitas das características de uma atividade escolar. Embora a atividade tenha um formato lúdico, trata-se de uma dinâmica de perguntas e respostas, sendo que as perguntas também são elaboradas num gênero textual típico de perguntas escolares.

Quando, durante a realização da dinâmica da Batata Quente, a batata “parou” no Fernando, o jovem, obedecendo às regras da atividade, lê a questão, mas imediatamente responde que não sabe (“*Como se classificam as drogas? Não sei!*”). Porém, Davisson, na tentativa de ajudar o colega e de mostrar ao grupo os seus conhecimentos, mobiliza uma classificação da palavra “drogas”, conforme a quantidade de sílabas.

Ainda que uma classificação das “drogas” em categorias como “estimulantes, depressoras e perturbadoras” já se apresente como um modo bastante escolar de analisar o tema, a opção de classificação, mobilizada pelo Davisson, transfere a conversa para outra esfera, num movimento que denuncia o descompromisso de abordagens escolares com significado e o contexto: “*Eu acho que sei. Dro-gas, dissílaba*”.

Com efeito, a marca da escola é tão forte na vida desses jovens que, mesmo que rejeitem aquele conhecimento (“*o ruim da escola é que a gente estuda*”), eles usam uma classificação fonética que é feita na escola para legitimar sua participação na interação num contexto que, embora não fosse exatamente escolar, era um contexto educativo, configurado pela interlocução de pessoas que ocupam posições de estudante e de professora.

Talvez nesse mesmo movimento, mas no sentido oposto, Pedro Otávio também tenha se inserido naquele jogo interlocutivo, exibindo sua compreensão de uma definição enunciada num gênero textual tipicamente escolar (“*São substâncias que usamos no dia a dia e que causam alteração no organismo*”). Se bem que fazendo um chiste quando menciona o “*Bolinho*” ofertado no lanche do CRAS como um exemplo para aquela definição, Pedro Otávio mostra que sabe lidar com o gênero “definição”, o

que lhe permite inserir-se naquele jogo discursivo e ressignificar os jogos de linguagem que ali são estabelecidos.

De um lado, o esforço de Davisson em “escolarizar” ainda mais a atividade, transferindo a questão da classificação das drogas de um campo semântico para o fonético, e, de outro lado, a “desescolarização” da definição das drogas, promovida pela intervenção jocosa de Pedro Otávio, são aqui analisados como modos de inserção desses jovens na luta pelo significado instaurada pela maneira como a escola legítima e deslegítima conhecimentos que ela elege como relevantes ou proscritos.

Nessa luta que “é uma luta por hegemonia, por domínio, em que o significado é, ao mesmo tempo, objeto e meio, objetivo e instrumento” (SILVA, 2001, p.24), Davisson, Pedro Otávio e tantos outros adolescentes, de diversas formas excluídos do e no contexto escolar, atualizam “o caráter incerto, indeterminado, incerto do processo de significação” que é o que faz com que o resultado dessa luta “não seja, nunca, garantido, previsível” (SILVA, 2001, p.24).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo esta tese buscando, na minha memória, a imagem do dia em que fui convidada pela então Secretária de Educação de Pedro Leopoldo, no ano de 2009, para assumir a Coordenação Pedagógica do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Pedro Leopoldo. Confesso que, naquele momento, um certo receio tomou conta de mim porque nunca havia trabalhado com aquele nível de ensino, já que, desde 2000, minha experiência profissional na Educação tinha sido na área da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, na minha formação acadêmica já havia dialogado com a Educação de Jovens e Adultos, quando cursei a formação complementar nessa modalidade de ensino na UFMG e, também, na minha pesquisa de mestrado, o que, de certa forma, me ajudava a pensar nas possibilidades de trabalho com o público jovem.

Aceitar aquele convite me levaria a trilhar novos caminhos, caminhos esses que me trariam até aqui, em 2015, finalizando a minha tese de doutorado e dispondo-me a novas empreitadas no campo da Educação pública, na perspectiva da inclusão dos diversos sujeitos que a ela têm direito.

Trabalhar com o público jovem era um desafio naquele momento. Busquei, no conhecimento daqueles que já trabalhavam com adolescentes e jovens nas escolas, os primeiros direcionamentos para minha atuação. Foi assim, na escuta daqueles que diariamente já lidavam com esses jovens no contexto escolar, que foram surgindo os meus primeiros encantamentos e as minhas primeiras inquietações que fundamentariam os questionamentos que me levaram à realização desta pesquisa.

Entretanto, logo no início do meu trabalho como coordenadora, tive a oportunidade de conhecer o Programa de Educação Afetivo Sexual (Peas), que me mostraria uma nova forma de olhar para aquele público jovem com o qual eu estava começando a interagir. O meu pouco conhecimento sobre os jovens estava permeado por "verdades" veiculadas em diversos enunciados que ecoavam no meu próprio discurso. "Verdades" essas que, por trazerem os estigmas que esse público carrega na sociedade, de certa forma, poderiam inviabilizar o meu diálogo com os adolescentes que ocupavam os bancos escolares.

Se, por um lado, a minha experiência no Peas me mostrava uma nova forma de olhar para aqueles sujeitos jovens, por outro lado, me instigava a buscar respostas para

questões relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas com esse público, que me eram colocadas pelos profissionais das cinco escolas de 6º ao 9º ano da rede municipal de Pedro Leopoldo, nas visitas como Coordenadora Pedagógica. Eu me cobrava responder a tais questões, ou a recolocá-las numa outra perspectiva que deslocasse alguns discursos que assombram os corredores escolares, da posição de defesa e reação ao conflito, para posturas mais dialógicas e de sincera disposição em compreender e acolher o que é ser jovem no mundo de hoje.

A parceria com o CRAS, logo no início do meu trabalho na secretaria, mostrou-me que essa instituição poderia ser um importante suporte para as demandas sociais apresentadas pelos alunos, com os quais eu trabalhava nas escolas, e por suas famílias. Por isso, eu mais tarde elegeria o CRAS Norte de Pedro Leopoldo como meu campo de pesquisa, não só porque já nele se desenvolvia o Projovem Adolescente como um programa que tem como um de seus objetivos atender a jovens em situação de vulnerabilidade social, como também porque recebia encaminhamentos das escolas para o atendimento daqueles e daquelas estudantes que são vistos, no contexto escolar, como jovens com “problemas atitudinais”, que, na maioria das vezes, são também apontados como os que têm “dificuldades de aprendizagem”. Enfim, “sujeitos em falta”.

Encaminhados para o Projovem Adolescente com esses "carimbos", nas atividades que ali se desenvolviam, eles eram, contudo, apenas “jovens”, que tinham a chance de construir outras histórias e assumir outras posições. Os 11 jovens que participaram das atividades do Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo no período de maio a setembro de 2013 seriam, assim, os sujeitos da minha investigação.

Esta investigação deveria possibilitar a mim e àqueles com quem compartilhei e continuarei compartilhando, por meio deste trabalho, minhas inquietações e reflexões conhecer modos de ser jovem. Convivi com esses jovens que se constituem como tal nos dias de hoje, a eles e a elas dedicando minha atenção de pesquisadora, meus cuidados de educadora, minha cumplicidade de companheira das tardes de terça e quinta e de outros encontros que nossas vidas, no meio escolar e em outras instâncias da vida social, nos proporcionavam.

A busca desse conhecimento não possuía, portanto, um sentido apenas particular para a minha formação, mas tinha a intenção e o compromisso de colaborar para a construção de práticas pedagógicas mais adequadas a esse público, contribuindo para a proposição e a análise, o desenvolvimento e o questionamento de práticas não só

dos profissionais da educação com os quais trabalho diretamente, mas também a de tantos outros que estão na luta por uma educação de 6º ao 9º ano que estabeleça um diálogo mais acolhedor e frutífero com os estudantes jovens.

Logo no início desta investigação, as dificuldades na constituição do campo de pesquisa, em virtude do período de mudanças políticas no município, exigiram de mim uma postura mais ativa para a solução do impasse que se apresentava ao desenvolvimento do trabalho (pois o Projovem Adolescente não estava acontecendo). Como pesquisadora, mas muito mais como educadora, avaliei que não poderia me furtar a tentar resolver a situação, considerando que, como Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Integrante da Equipe Técnica Local do Peas, eu me sentia autorizada a iniciar esse programa no Projovem Adolescente, como já fora realizado em anos anteriores por outros profissionais da Secretaria de Desenvolvimento Social do Município de Pedro Leopoldo.

Desenvolver o Peas, além de ser uma atividade de grande satisfação pois acredito no seu potencial educativo, também foi a solução para o começo da minha pesquisa de campo. E assim, me propus a iniciar o programa no CRAS Norte de Pedro Leopoldo, com o meu trabalho de campo nas oficinas que eu mesma coordenava.

Essa atividade com o Peas junto aos jovens oportunizou que eles se tornassem para mim mais do que sujeitos de minha pesquisa: constituíram-se como pessoas com as quais eu construí um vínculo de amizade. Porém, refletindo sobre a postura e o olhar que eu direcionava a eles no início do meu trabalho de campo, percebo que, nesse primeiro momento, fiz pré-julgamentos e análises distorcidas sobre os seus modos de ser jovem. À medida que os conhecia melhor, minhas percepções eram colocadas sob suspeita e confrontadas com outros exercícios de escuta e de aguçamento da sensibilidade, que me mostravam outras possibilidades de conhecer e conviver com essas pessoas.

Compartilhar com eles e elas os seus modos de vida, por sua vez, levava-me a inserir-me em realidades difíceis e conflituosas, mas que, como educadora e como cidadã, eu não poderia desconhecer, por mais incômodas e desestabilizadoras que fossem. Tais realidades conformam a vida desses jovens, e são essas vidas que os muros da escola não podem impedir que interfiram nas práticas pedagógica, porém não podem deixar de ser consideradas quando as planejamos, desenvolvemos ou avaliamos.

Conviver com aqueles e aquelas jovens, saber das possibilidades que lhes são disponibilizadas e que eles assumem com suas histórias pessoais em construção me

fizeram vislumbrar diferentes formas de vida, que forjam as barra e se referendam em racionalidades outras diversas daquela que pauta a maior parte das práticas escolares e que os estudos pós-modernistas, em que me aventurei na companhia de outras pesquisadoras do Grupo de Estudos sobre Numeramento, me ajudariam a compreender, ou, ao menos, acolher com um pouco mais de despojamento analítico.

Na tentativa de conhecer o que é ser jovem com os jovens de hoje, eu poderia lançar o foco da minha lente analítica para diferentes aspectos de sua constituição como tal. Minhas escolhas de investigação, todavia, vêm sendo pautadas por preocupações com a significação do conhecimento matemático, desde as minhas primeiras experiências profissionais no campo da Educação e também em empreitadas investigativas em minha trajetória acadêmica. Agora naquela nova experiência profissional, como Coordenadora Pedagógica do último ciclo do Ensino Fundamental, preocupava-me, em especial, com os processos de significação porque suspeitava de sua relação com o alto índice de reprovação em Matemática que, ano após ano, acontece do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No início da investigação, acreditava que encontraria, na mobilização do conhecimento matemático cotidiano para resolver problemas num ambiente extraescolar, contribuições para as práticas de ensino de Matemática da escola. Porém, referendada na racionalidade de matriz cartesiana que rege a maioria dos processos escolares, especialmente na abordagem da disciplina matemática, esperava flagrar o estabelecimento de problemas e o encaminhamento de soluções com os quais eu pudesse estabelecer relações diretas com a matemática escolar, ou seja, eu julgava que encontraria procedimentos e argumentos que compartilhassem dessa mesma racionalidade.

Entretanto, pouco a pouco, minha disposição para um olhar menos restrito sobre a(s) matemática(s), um exercício, às vezes penoso, de desarmamento, e uma aposta nas astúcias de meus sujeitos foram me proporcionando identificar diferentes possibilidades de significação nos usos de ideias e expressões matemáticas pelos jovens nas interações que presenciei. Tais usos não resolvem problemas práticos do dia a dia como aqueles que eu anteriormente esperava encontrar, mas conseguem o efeito de sentido por meio dos quais os jovens se posicionavam nessas interações.

Tomados nessa investigação como tática retórica, esses usos me levariam a buscar um referencial teórico que me ajudasse na análise das 22 interações que selecionamos dentre todas aquelas observadas nos 21 encontros dos quais participei

durante os cinco meses de trabalho de campo no Projovem Adolescente do CRAS Norte de Pedro Leopoldo.

Porém, as vias de comunicação e troca, que as aproximações entre esses usos que os jovens fazem de expressões e ideias matemáticas e a matemática da escola nos permitem vislumbrar não são mais relevantes do que a identificação dos tensionamentos que esses usos também instauram e que nos levam a nos abriremos à novidade do outro e a questionarmos a racionalidade hegemônica, obrigando-nos a barra e nos dando argumentos para concebermos a existência e a legitimidade de outras racionalidades.

O reconhecimento da elaboração que subsidia esses usos, da astúcia retórica que os conforma, da perícia tática desses jovens nessas artes de fazer-nos ajuda a desconstruir a sua imagem imobilizante em situação de vulnerabilidade social como sujeitos incapazes para o aprendizado escolar. Ao destacarmos e valorizarmos outros modos de apropriação de conhecimentos matemáticos, não queremos sair em defesa de uma omissão no acesso ao conhecimento que a escola tomou como legítimo, mas queremos desconstruir a ilusão da universalidade desse conhecimento e dos modos de conhecê-lo e avaliá-lo, que desqualifica outras possibilidades e julga poder dispensar a escola de dispor-se à reflexão, ao questionamento, ao diálogo e à produção de novas práticas.

Nossa tentativa de localizar os sujeitos da pesquisa nas categorias adolescência ou juventude foi auxiliada pelos estudos que nos ajudaram a entender a interseção que há na faixa etária, que socialmente, em um dado momento histórico, se estabeleceu como o que é ser adolescente e o que é ser jovem. A perspectiva que adotamos considerando adolescentes como jovens tem respaldo em abordagens sociológicas e razões político-pedagógicas. Foi uma opção de pedagoga que atua principalmente em supervisão e que, como supervisora educacional, encontrava-se na coordenação pedagógica do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Pedro Leopoldo. Envolvida na gestão pública, comprometida com a garantia do atendimento da população escolar pelas políticas públicas próprias a cada grupo social, optei por entender aquelas meninas e aqueles meninos com quem convivia, aqueles adolescentes de 13 a 18 anos, como sujeitos sociais, destinatários das políticas de juventude, nas quais o Projovem Adolescente se insere.

Os sujeitos sociais de direitos são, entretanto, especialmente no contexto educacional, sujeitos de aprendizagem. Para nos aproximarmos deles, seria, portanto,

decisivo refletir sobre as relações que estabelecem com os conhecimentos e os modos de conhecer, compreendidos como práticas sociais. Tais práticas são, dessa maneira, instituídas nas possibilidades que se apresentam nas sociedades em que se forjam. Nas práticas que contemplamos não é difícil, pois, identificarmos as marcas da cultura escrita e os parâmetros da quantificação. Quando optamos por focalizar práticas que mobilizam ideias e expressões matemáticas da cultura matemática letrada, estamos assumindo – deliberadamente – a inclusão das práticas de numeramento nas práticas de letramento, ainda que essas práticas de numeramento não se valham de suportes escritos. Tomar as práticas letradas como referência, se bem que para eventualmente questionar seus valores e aventar outras possibilidades objetivando instaurar e avaliar sua adequação e produtividade, demarca, mais uma vez, nosso compromisso com a inclusão escolar.

Michel de Certeau (1994), em seu livro “Invenção do cotidiano: as artes de fazer”, subsidiou nossas análises e a desconstrução de uma avaliação de que aqueles jovens tinham uma postura passiva e até mesmo alienada em relação ao conhecimento matemático da escola. A convivência com aqueles sujeitos jovens, as reflexões e as perguntas de Certeau sobre “os problemas da escola, das universidades, das minorias linguísticas, sobre aquilo que constitui a cultura numa sociedade” (CERTEAU 1994, p.12) iriam levar-nos a deslocar a nossa “atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos” (CERTEAU 1994, p.12).

A criação anônima a qual Certeau se referia se configurou, nesta pesquisa, como táticas retóricas empreendidas como resistência por aqueles e aquelas jovens que, no Projovem Adolescente, faziam usos das ideias e expressões matemáticas para conseguir os efeitos de sentidos nas interações de que participavam: conferindo legitimidade a seu discurso, denunciando as limitações de uma argumentação que desconsidere o contexto, provocando diferentes significações no uso de conhecimentos matemáticos, questionando, avaliando e recriando esses conhecimentos e a escola que os veicula.

A partir da reflexão de Condé (2004) sobre a crise da razão moderna, aproximamo-nos dos estudos de Wittgenstein e de seus questionamentos sobre a essência da linguagem. A constatação do “fracasso de uma pretensão da fundamentação última do conhecimento” (CONDÉ, 2004, p.16) nos motiva a considerar a diversidade das possibilidades de significação, forjadas nos diferentes usos do conhecimento

matemático, empreendidos pelos sujeitos da pesquisa como táticas retóricas e permeados por novos critérios de racionalidade.

A consideração de novas possibilidades de significação nos diferentes usos de conhecimentos matemáticos nos aproxima dos nossos objetivos de conhecer os jovens, já que essas significações naqueles diferentes jogos de linguagem, que eram estabelecidos durante as atividades do Projovem Adolescente, envolviam práticas sociais e explicitavam as diferentes formas de vida disponibilizadas aos e assumidas pelos sujeitos jovens.

É nas formas de vida que se instauram os processos de significação e se instituem as racionalidades que as parametrizam. Reconhecer a existência e legitimar a diversidade de critérios de racionalidade é o que nos motiva e nos oferece condições para assumir uma atitude de diálogo, imprescindível para que novas práticas pedagógicas – inclusivas e férteis – sejam propostas e vivenciadas na escola.

≈ ≈ ≈

Da mesma forma que finalizar o trabalho de campo foi um pouco sofrido, terminar esta tese também já começa a apertar o coração. Não só porque, agora, novos caminhos devem ser trilhados e o novo sempre é temido, não só porque não sabemos as flores que serão colhidas e nem as pedras que estarão no meio desses caminhos, mas em razão de eles nos distanciarem dos caminhos já trilhados e dos sujeitos que conosco compartilharam a jornada. Mas, como pesquisadora, também sujeito social que desempenha diferentes papéis, também vivencio o papel de filha e ontem minha mãe me perguntou:

Nossa, o que tanto você lê e o que tanto escreve? Isso não tem fim não? Quatro anos escrevendo a mesma coisa! Enquanto não parar, não acaba!

Então, acho que ela tem razão, “*enquanto não parar não acaba*”. A tese finaliza quando paro de escrever. O trabalho não acaba: iniciam-se novos caminhos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. Virginia de. **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2008 P. 37-73

ADELINO, P. R. ; FONSECA, Maria C. F. R. . Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19, p. 181-200, 2014

ANDRADE , Eliane; NETO, Miguel. In: **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade** / organização, Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria nde Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2005. p.19-50.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.88p. (Coleção Instrumentos da Avaliação; 3)

BAKER, Dave; STREET, Brian; TOMLIN, Alison. Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. **For the learning of mathematics**. v. 23, n. 3, p. 11-15, nov. 2003.

BARWELL, Richard. What is numeracy? **For the learning of mathematics**, v. 24, n. 1, p. 20-22, mar. 2004.

BIGUN. Chris; GREEN. Bill. Alienígenas na sala de aula. In: **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. SILVA. Tomas Tadeu (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRASIL, 1990. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL, 2005. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.129**, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002.

BRASIL, 2008. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.692, de 10** de junho de 2008.

CABRAL, Viviane R. de S. **Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjadas na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da EJA.** 2007. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CÂNDIDO, Rita de Cássia. Música na escola: um diálogo entre culturas. In: **Anais do SIMPOM**, nº2, 2012. Rio de Janeiro

CASTANHEIRA, M. L. *et al.* Interactional Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and Education**, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 353-400, 2001.

CERTEAU, Michel. **A inovação do Cotidiano: Artes de fazer.** Tradução: Ephraim Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHERUBIM, Sebastião. **Dicionários de Figuras de Linguagem.** São Paulo: Pioneira, 1989.

CLARETO, Sônia. **Terceiras Margens: Um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá).** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2003.

CONDÉ, Mário Lúcio. **As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna.** Belo Horizonte. Argvmentvm Editora, 2004

DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autentica, 2005. p. 53-67.

DAYRELL, Juarez. Juventudes. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v.16, n.93, p.60-66, 2010.

DELL. Isola. A metáfora e seu contexto cultural. In: PAIVA. Vera Lúcia (org.). **Metáforas do cotidiano.** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 1998.

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

DURAN. Marília Claret. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. In: **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM ANO 10 • Nº 15 • 117-137, JAN.-JUN. 2007**

FARIA, Juliana B. **Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Orientador: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

FERREIRA, Ana Rafaela. **Práticas de numeramento, conhecimentos cotidianos e escolares em uma turma de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Orientador: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira. Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos. In: **IXENEM**, 2007, Belo Horizonte [*Anais eletrônicos...*] Belo Horizonte, 2007. 1 CDROM.

FONSECA, M. C. F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, A. M. (Org.). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, v. 1, p. 47-60.

FONSECA, M. C. F. R. . Matemática, cultura escrita e numeramento. In: Marildes Marinho; Gilcinei Teodoro Carvalho. (Org.). **Cultura escrita e letramento. Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, v. 1, p. 321-335

FONSECA, M. C. F. R. Prefácio. In: NACARATO e LOPES (org.). **Indagações, reflexões e práticas de leitura e escrita na Educação Matemática**. 1º Edição. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, M. Virginia de. **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005 (a)

GEE, J.P; GREEN, J.L. Discourse analyses, learning and social practice: a methodological study. **Review of research in Education**, v.23. 1998

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU , Michel de . **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

GIONGO. Ieda Maria. **Disciplinamento e resistência dos corpos e dos saberes: um estudo sobre a educação matemática da Escola Técnica Agrícola**. Guaporé. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

GLOCK, H.J. **Dicionário de Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

GOTTSCHALK, C.M. A natureza do conhecimento matemático sob a perspectiva de Wittgenstein. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência, Campinas**, v. 14, n. 1, p.1-32, 2004.

GREEN, J.; NIXON, Carol, N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79. dez. 2005.

KLEIMAN, A. (org). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras,1995.

KNIJNIK, Gelsa. *et al.* **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LAKOFF. George. A metáfora, as teorias populares e as possibilidades de diálogo. In: **Cadernos de estudos Linguísticos**, nº 9, 1985. p. 49-68

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1980.

LEÃO, Geraldo Magela. Políticas de juventude e educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2005. p.69-83.

LEÓN, Oscar. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. Virginia de. **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005 (a)

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Ler, escrever e contar: práticas de numeramento – letramento dos kaiabi no contexto de formação de professores índios do parque Indígena do Xingu**. 2001. 229f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MENDONÇA, Augusta. **As relações entre matemática do cotidiano e a matemática escolar na prática de gestão dos projetos sociais: um estudo com os adultos Xacriabá**. Início: 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca.

MIGUEL. Antônio; VILELA. Denise. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol.28, n. 74, p.97-120, 2008.

MONTEIRO, Alexandrina. **Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).Campinas/SP,1998.

MORENO, Arley. **Wittgenstein: ensaios introdutórios**. 1985. Livraria Taurus Editora.

MORENO, A. **Wittgenstein**: através das imagens. Campinas: UNICAMP, 1993.

NOVAES, Regina. **Os jovens “sem religião”**: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. Estudos Avançados. v. 18. n. 52. São Paulo. Set/dez 2004. <http://www.scielo.br/>

NOVAES, Regina. Políticas de Juventude no Brasil: continuidade e rupturas. In: **Juventude e contemporaneidade**- Brasília: UNESCO, ANPED, 2007

NOVAES, Regina. **SOCIEDADE: Juventude e política: (pre)conceitos a questionar**. In: Teoria e Debate. nº 76 - março/abril 2008. <http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoesanteriores/sociedade-juventude-e-politica-preconceitos>

NOVAES, Regina. **Juventudes, juventudes. Jovens das “classes C,D e E”** frente aos dilemas de suas geração. FICTV/ MAIS CULTURA. 2009 (a)

NOVAES, Regina. **Juventude e sociedade : jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas**. 2009 (b) <http://portalyah.com/facj/files/2011/09/Juventude-e-Sociedade-Regina-Novaes.pdf>

NOVAES, Regina. **Juventude, participação e cidadania: que papo é esse?** 2009 (c) <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-artigos/juventude-participacao-e-cidadania-que-papo-e-esse>

NOVAES, Regina. **Estudo 11**: juventude(s) e políticas públicas: horizontes de inclusão e participação. Perspectiva dos investimentos Sociais no Brasil. 2010. <http://web.cedeplar.ufmg.br/cedeplar/site/pesquisas/pis/Estudo%2011.pdf> (acessado em 31-07-2014)

OLIVEIRA, Sabrina ; KNIJNIK, Gelsa . **Educação matemática e jogos de linguagem da forma de vida rural do município de Santo Antonio da Patrulha**: um estudo sobre o medir a terra e suas unidades de medida. Boletim GEPEN, v. 59, p. 62-72, 2011.

SILVA, Juliana. **Políticas públicas de juventude e educação**: as ações “emergenciais” na ótica de alunos do Projovem Adolescente Urbano. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Orientador: Eliane Ribeiro Andrade.

SILVA. Tomas Tadeu. Currículo e Identidade Social: Territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. SILVA. Tomas Tadeu (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA. Tomas Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA. Tomas Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Valdenice. **Práticas de Numeramento e táticas de resistência de estudantes camponeses da EJA, trabalhadores na indústria de confecção.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca.

SIMÕES, Fabiana Maurício. **Apropriação de práticas de letramento (e de numeramento) escolares por estudantes da EJA.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

SCHNEIDER, Sonia M. **Esse é o meu lugar. Esse não é o meu lugar:** relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA. 2010(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Orientador: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

SMOLKA, A.L. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *In* : **Educação e Sociedade**, nº 42. Campinas, Papyrus, 1992.

SMOLKA, A.L. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. *In*: **Cadernos Cedes**, ano XX, nº50, 2000

SPÓSIO, Marília. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-escolar. *In*: **Educação e Realidade**. Jul/dez 2008. P. 83-98.

STREET, Brian. **What's “new” in the literacy studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Kings College: London, 2003.

SOARES, M.. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org) **Letramento no Brasil** reflexões a partir do INAF 2001 – São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.13-26.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. *Presença Pedagógica*. Vol.14. n. 81. 2008. P.22-37

SOUZA, Maria Celeste R. **Gênero e matemática(s) – jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos na Educação de Pessoas Jovens e Adultas.** 2008. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Orientador: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

SOUZA, M. C. R. F. ; FONSECA, M. C. F. R. . **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso:** enunciados sobre mulheres, homens e matemática. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 01. 160 p.

TRASK, R.L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. 364 p.

WANDERER, Fernanda. **Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. M.G. Montagnoli, Petrópolis: Vozes, 1994.

WITTGENSTEIN, L. **Cultura e valor**. Lisboa: Edições 70, 1980.

VASCONCELOS, Kyrleys Pereira. **Um estudo sobre práticas de numeramento na Educação do Campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

VIANA, Andréa Righi; ANDRADE, Heloisa; SAMPAIO, Silvia. **Curso de Formação Básica: Manual de Capacitação Peas Pedro Leopoldo**. Instituto Camargo Corrêa, 2009.

VIANA, Andréa Righi; ANDRADE, Heloisa; MARQUES, Cláudia; GREGÓRIO, Stella. **Guia de Oficinas Temáticas: Programa de Educação Afetivo Sexual (Peas)**. Arcelormittal, Belo Horizonte, 2010.

VIANA, Andréa Righi. **Curso de Formação Básica: Manual para a Equipe Técnica Local. Projeto Redução da Gravidez na Adolescência para uma Infância Ideal**. Instituto Camargo Corrêa, 2012

VIANA, Andréa Righi. **Programa Vale Juventude: ações educativas como pressuposto para o desenvolvimento pessoal e social de adolescentes e jovens: Análise do modelo à luz das políticas públicas de adolescência e juventude no Brasil**. 2013. Dissertação. Orientador: Professor Doutor Adalberto Dias de Carvalho. Porto.

Vídeo: **“Os Lunáticos do Teotônio Batista de Freitas: as pessoas que acreditam no impossível viável”**. Produzido pela Prefeitura Municipal de Pedro Leopoldo. 2011

VILELA, D. **Matemáticas nos usos e jogos de linguagem: ampliando concepções na Educação Matemática**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VILELA, Denise. **Conceitos da Filosofia de Wittgenstein e o programa etnomatemático**. Quadrante (Lisboa), v. XVII, p. 3-22, 2008.

VILELA, Denise. **Práticas Matemáticas: contribuições socio-filosóficas para a Educação Matemática**. Zetetike (UNICAMP), v. 17, p. 191-212, 2009.

VILELA, Denise.; MENDES, J. R. . **A linguagem como eixo da pesquisa em**

educação matemática: contribuições da filosofia e dos estudos do discurso. Zetetike (UNICAMP), v. 19, p. 7-25, 2011.

ZANNOTTO. Mara. Metáfora e indeterminação. Abrindo a caixa de Pandora. In: PAIVA. Vera Lúcia (org.). **Metáforas do cotidiano**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 1998

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário I

Nome Completo: _____

Sexo _____ Idade: _____ Estado Civil: _____

Escola que você estuda: _____ Ano: _____

1. Você sabe o seu peso? Qual?
2. Você sabe qual a sua altura? Qual?
3. Há quanto tempo participa do Projovem Adolescente?
4. Você gosta de participar das atividades do Projovem Adolescente no CRAS? Qual tipo de atividade você mais gosta de participar?
5. Você acha que os assuntos tratados nas atividades do Projovem Adolescente te ajudam nas situações do dia a dia? Como?
6. Você já repetiu algum ano escolar? _____ Qual? _____
7. Por que você acha que repetiu de ano na escola?
8. Você já realizou trabalho remunerado?
9. Trabalha atualmente?
10. Em que você trabalha?
11. Que tipo de tarefa você faz em seu trabalho?
12. Você usa a leitura e a escrita em alguma situação no seu dia a dia?
13. Você usa a Matemática em alguma situação no seu dia a dia?
14. O que você acha da Matemática?
15. Quais documentos de identidade você possui? Sabe o número deles?
16. Você acha que a Matemática que você aprende na escola te ajuda em alguma situação do seu cotidiano?
17. Há algum conhecimento do seu cotidiano que te ajuda na Matemática da escola?

Questionário II

1. Abaixo estão listadas possíveis tarefas que você realiza em seu cotidiano. Quero saber se você faz cada uma dessas coisas **SEM DIFICULDADES, COM DIFICULDADES**, se você **NÃO FAZ POR QUE NÃO PRECISA** ou **NÃO FAZ POR QUE NÃO CONSEGUE FAZER**:
 - 1.1 _____ Preparar uma lista do que precisa comprar.
 - 1.2 _____ Procurar as ofertas da semana nos folhetos ou jornais.
 - 1.3 _____ Anotar suas dívidas e despesas.
 - 1.4 _____ Ler a bula de um remédio que usa.
 - 1.5 _____ Ler manuais para instalar aparelhos domésticos.
 - 1.6 _____ Ler manuais de equipamento eletrônico
 - 1.7 _____ Reclamar para alguma empresa sobre produtos ou serviços que adquiriu.
 - 1.8 _____ Deixar recados escritos para pessoas que moram na mesma casa.
 - 1.9 _____ Verificar a data de vencimento dos produtos que compra
 - 1.10 _____ Comparar preços de produtos antes de comprar
 - 1.11 _____ Comprar a prazo com crediário
 - 1.12 _____ Pagar as contas em bancos ou casas lotéricas
 - 1.13 _____ Realizar depósitos ou saques em caixas eletrônicos
 - 1.14 _____ Consultar catálogo para procurar telefone

2. Quando você precisa fazer pequenas contas, qual ou quais dessas atitudes você toma?
 - 2.1 () Faço de cabeça
 - 2.2 () Conto nos dedos ou em outro material
 - 2.3 () Faço por escrito
 - 2.4 () Faço na calculadora
 - 2.5 () Peço para outra pessoa fazer
 - 2.6 () Outra: _____

3. Quando você precisa fazer contas grandes, qual ou quais dessas atitudes você toma?
 - 3.1 () Faço de cabeça
 - 3.2 () Conto nos dedos ou em outro material
 - 3.3 () Faço por escrito
 - 3.4 () Faço na calculadora
 - 3.5 () Peço para outra pessoa fazer
 - 3.6 () Outra: _____

4. Marque com X os materiais que tem em sua casa e com Y aqueles que você costuma utilizar:
 - 4.1 () Calendário ou folhinha
 - 4.2 () Álbum de família, fotografias
 - 4.3 () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
 - 4.4 () Dicionário

- 4.5 () Livros de receita de cozinha
- 4.6 () Livros didáticos
- 4.7 () Livros de histórias infantis
- 4.8 () Catálogos, guias ou listas
- 4.9 () Livros de literatura, romances
- 4.10 () Enciclopédia
- 4.11 () Manuais de instrução
- 4.12 () Agenda de telefone/endereços
- 4.13 () Outros
5. Marque com X os materiais que tem em sua casa e com Y aqueles que você costuma utilizar:
- 5.1 () Relógio
- 5.2 () Metros, fitas-métricas, réguas
- 5.3 () Balanças
- 5.4 () Termômetro
- 5.5 () Vasilha graduada ou medidores de capacidade
- 5.6 () Calculadora
- 5.7 () Máquina registradora
- 5.8 () Computador
- 5.9 () FAX
- 5.10 () Nenhum desses
6. Em qual situação você usa calculadora no seu cotidiano?
7. Que recurso mais utiliza?
8. Quando você precisa ler um letreiro, placa ou cartaz, normalmente, o que você faz?
- 8.1 () Prefiro ler sozinho (a)
- 8.2 () Prefiro perguntar ou informar-me com alguém
- 8.3 () Prefiro pedir outra pessoa para ler
9. Quando você precisa ler uma carta ou correspondência, o que você faz?
- 9.1 () Pede para outra pessoa ler
- 9.2 () Lê com dificuldade
- 9.3 () Lê sem dificuldade
- 9.4 () Não precisa ler carta ou correspondência
10. Quando você precisa escrever cartas ou correspondências, o que você faz?
- 10.1 () Pede para outra pessoa escrever
- 10.2 () Dita a carta ou correspondência enquanto outra pessoa escreve
- 10.3 () Escreve sem dificuldades
- 10.4 () Escreve com dificuldades
- 10.5 () Não precisa escrever cartas ou correspondência.

11. Quando você precisa planejar uma atividade, o que você faz?
- 11.1 () Memoriza as atividades que precisa fazer
 - 11.2 () Anota as atividades em folhas ou pedaços de papel
 - 11.3 () Usa agenda para organizar as atividades
 - 11.4 () Não planeja
12. Quais os tipos de materiais você gosta de ler para se distrair?
- 12.1 () Revistas
 - 12.2 () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
 - 12.3 () Outros livros
 - 12.4 () Revistas em quadrinhos
 - 12.5 () Outros
 - 12.6 () Não costumo ler para distrair
13. Que tipo de materiais você costuma escrever, criando ou copiando, no tempo livre?
- 13.1 () Receitas
 - 13.2 () Letras de música
 - 13.3 () Poesias
 - 13.4 () Cartas e *e-mails*
 - 13.5 () Histórias reais ou inventadas
 - 13.6 () Álbuns familiares
 - 13.7 () Diário íntimo
 - 13.8 () Mensagem de celular
 - 13.9 () Conversas e mensagens no *facebook*
 - 13.10 () Outros
 - 13.11 () Não costuma escrever
14. Qual a frequência que você usa o computador?
- 14.1 () Todos os dias da semana
 - 14.2 () Quase todos os dias da semana
 - 14.3 () Um ou dois dias da semana
 - 14.4 () De vez em quando
 - 14.5 () Não utiliza o computador
15. Como você avalia sua capacidade de leitura?

- 15.1 () Lê com grande dificuldade
15.2 () Lê com alguma dificuldade
15.3 () Não tem nenhuma dificuldade para ler
16. Como você avalia sua capacidade de escrita?
- 16.1 () Escreve com grande dificuldade
16.2 () Escreve com alguma dificuldade
16.3 () Não tem nenhuma dificuldade para escrever
17. Você gosta da leitura para se distrair?
- 17.1 () Gosta muito
17.2 () Gosta pouco
17.3 () Não gosta
18. Você costuma ler jornais:
- 18.1 () Todos os dias
18.2 () Algumas ou uma vez por semana
18.3 () Não costuma ler jornal
19. Você costuma ler revistas:
- 19.1 () Todos os dias
19.2 () Algumas ou uma vez por semana
19.3 () Não costuma ler revistas
20. Quais partes do jornal você costuma ler:
- 20.1 () Noticiário local
20.2 () Esportes
20.3 () Noticiário nacional
20.4 () Programação de TV
20.5 () Horóscopo
20.6 () Classificados
20.7 () Política
20.8 () Humor, quadrinhos passatempo, palavras cruzadas.
20.9 () Noticiário internacional
20.10 () Primeira página

21. Que tipos de revistas você costuma ler:
- 21.1 () Informação semanal
 - 21.2 () Fofocas e novelas
 - 21.3 () Especializadas
 - 21.4 () Religião
 - 21.5 () Femininas
 - 21.6 () Masculinas
 - 21.7 () Outras _____
22. Quando uma matéria de revista é acompanhada de gráfico ou tabelas você:
- 22.1 () Presta atenção só no texto e não nos gráficos ou tabelas
 - 22.2 () Presta atenção no texto e acompanha os gráficos e tabelas
 - 22.3 () Evita esse tipo de matéria
 - 22.4 () Não sabe/ não respondeu
23. Que tipo de livros você costuma ler, ainda que de vez em quando:
- 23.1 () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
 - 23.2 () Romance, aventura policial ou ficção
 - 23.3 () Poesias
 - 23.4 () Livros didáticos
 - 23.5 () Biografias, relatos históricos
 - 23.6 () Livros técnicos, de teorias, ensaios
 - 23.7 () Auto-ajuda, orientação pessoal
 - 23.8 () Não costuma ler livros
24. Você participa de algum desses grupos?
- 24.1 () Igreja ou grupo religioso
 - 24.2 () Clube ou grupo esportivo
 - 24.3 () Sociedade de amigos do bairro
 - 24.4 () Sindicatos
 - 24.5 () Grupos de música, grafite, dança, teatro, etc.
 - 24.6 () Outro tipo de associação
 - 24.7 () Partido Político
 - 24.8 () Cooperativa
 - 24.9 () Não participa de nenhum
25. Por quais desses meios você obtém informações?
- 25.1 () Televisão
 - 25.2 () Rádio
 - 25.3 () Conversa com parentes, amigos e colegas de trabalho

- 25.4 () Jornal
- 25.5 () Folhetos
- 25.6 () Internet
- 25.7 () Nenhuma das opções anteriores.

26. O que você costuma fazer nas horas de lazer?

- 26.1 () Assistir TV
- 26.2 () Ouvir rádio
- 26.3 () Ir à exposição e feiras
- 26.4 () Ir a shows
- 26.5 () Alugar filmes em locadoras
- 26.6 () Ir ao cinema
- 26.7 () Ir a museus
- 26.8 () Ir ao teatro
- 26.9() Outros _____

27. Você acha que a Matemática que você aprende na escola te ajuda na vida?

ANEXO 2
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO SEXUAL
PEAS ARCELORMITTAL

Título: Por dentro do Peas

Tema: Apresentação do Peas

Fonte: Adaptada da oficina realizada pelo grupo de facilitadores(as) de Rio Piracicaba e do Manual de capacitação do Peas ArcelorMittal Brasil

Objetivos:

- Sensibilizar os alunos para a implantação do Peas - Programa de Educação Afetivo Sexual
- Possibilitar que os participantes vivenciem, por meio de uma técnica, a metodologia do Programa;
- Fazer o 1º levantamento das expectativas do grupo em relação ao PEAS

Duração: 1h45min.

Recursos necessários para esta oficina

Lista de presença e crachás

Flip chart

Pincéis atômicos, Folha A4

Lápis de cor, giz de cera, pincel atômico;

Papel pardo, fita adesiva

Leituras Recomendadas

- Proposta de implementação do Peas (objetivos, marcos de referências, metodologia)

<u>Atividades</u>	<u>Recursos</u>
<p>1. Recepção dos participantes Tempo aproximado: 5 min.</p>	<p>Lista de presença Crachás</p>
<p>2. Desenho que melhor representa o jovem Tempo aproximado: 20min.</p>	
<p>3. Identificação das expectativas Tempo aproximado: 10min.</p>	<p>Flip-chart ou cartolina Pincel atômico</p>
<p>4. Objetivos e programa da oficina Tempo aproximado: 10 min.</p>	<p>Programa e objetivos da oficina (para apresentação)</p>
<p>5. Elaboração do contrato: Tempo aproximado: 20 min.</p>	<p>Flip-chart ou cartolina Pincel atômico</p>
<p>6. Identificando Valores e Atitudes – 30min.</p>	

<p><u>Técnica: Atividade Temática:</u></p> <p>Cole a placa com a palavra Concordo do lado direito da sala e a placa com a palavra Discordo do lado esquerdo da sala.</p> <p>Diga: <i>Agora faremos uma atividade que chamamos técnica do Concordo, Discordo e Tenho Dúvidas. Faremos uma fila no meio da sala. Eu farei a leitura de algumas afirmativas. Todas as vezes que vocês concordarem com o que eu disser, vocês se movimentarão para a direita, onde está a placa com a palavra “Concordo”. Se não concordarem vão para o lado esquerdo, onde está a placa com a palavra “Discordo”. Se tiverem dúvidas ou não souberem responder, permaneçam na fila do meio. É muito importante que durante a atividade vocês não conversem entre si. Depois teremos um momento para isso. Leia duas vezes cada afirmativa e espere que se posicionem de acordo com suas escolhas. Peça que voltem todos/as ao centro da sala e, só então, você vai ler a próxima afirmativa. Você deve gastar no máximo 5 minutos para este momento.</i></p> <p>Anexo I: Lista de afirmativas</p> <p>Ao final pergunte ao grupo: Como foi fazer essa atividade? Foi fácil ou foi difícil? O que foi fácil? O que foi difícil? Por quê? Como foi ficar na fila do meio? O que devemos fazer quando não sabemos a resposta ou temos dúvidas em relação a algum assunto?</p> <p>Leve-os a refletir sobre a importância da informação e do conhecimento quando temos que fazer escolhas ou tomar decisões.</p> <p>☺ Pontos para reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nós fazemos nossas escolhas a partir das informações que temos ou do que sabemos. Se não sabemos, fica difícil escolher e aí, muitas vezes, deixamos que outras pessoas escolham para nós aquilo que deveria ser responsabilidade nossa. Ou ainda, copiamos as atitudes e pensamentos dos outros. (Exemplificar com a mídia) ✓ Podemos ter atitudes e opiniões diferentes em relação aos mesmos fatos. ✓ As pessoas têm opiniões diferentes, que foram construídas de acordo com a educação que receberam em casa, na escola, na sociedade. ✓ Precisamos conhecer nossos próprios valores, como foram formados, para sabermos tomar decisões que nos ajudem a construir nosso projeto de vida. ✓ Em relação à sexualidade, muitas vezes temos dúvidas e não procuramos informações claras, específicas porque temos vergonha ou até medo de falar sobre o assunto. Em nossa sociedade, aprendemos que não se deve falar sobre esse assunto. Assim, muitas vezes corremos riscos, porque não sabemos o que é certo ou que é errado, o que é melhor ou pior para a construção do nosso projeto de vida. <p>Diga: <i>A escola quer contribuir para que vocês tenham boas informações, conhecimento e que, a partir de conversas e reflexões, tenham tranqüilidade para fazer suas escolhas com autonomia, de forma responsável e solidária.</i></p> <p>7. Apresentação do Peas – 20min.</p>	<p>Placas com as palavras Concordo e Discordo, Fita crepe Cópia da lista de afirmativas</p>
--	--

<p><u>Técnica: Exposição dialogada</u></p> <p>Pergunte ao grupo: <i>depois do que vivenciamos aqui, o que vocês acham que é Peas? Quem se arrisca a dar um palpite?</i></p> <p>8. Avaliação – 10min.</p> <p><u>Técnica: Desenho</u></p> <p>Diga: <i>Para finalizarmos as nossas atividades, vocês receberão uma folha de papel em branco e canetinhas para que desenhem como foi este nosso encontro.</i></p>	<p>Papel A4, canetinhas coloridas ou giz de cera ou lápis de cor</p>
--	--

Lista de Afirmativas

<p style="text-align: center;">REVISANDO ATITUDES E VALORES</p> <p style="text-align: center;">CONCORDO E DISCORDO</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Todo mundo sabe que a camisinha evita a Aids, mas a maioria dos/as adolescentes não a usa. ◆ A responsabilidade de evitar uma gravidez é principalmente da mulher. ◆ A maioria dos programas de TV oferece modelos negativos para os/as adolescentes. ◆ A masturbação é uma necessidade do corpo, principalmente de adolescentes. ◆ Os/as adolescentes estão iniciando sua vida sexual precocemente. ◆ Eu não beberia no mesmo copo utilizado por uma pessoa com AIDS. ◆ A falta de informação é uma das principais razões para que adolescentes não usem métodos anticoncepcionais, ou se previnam. ◆ A infidelidade conjugal é aceitável desde que o parceiro ou a parceira não fique sabendo. ◆ O médico é a pessoa mais indicada para escolher o método anticoncepcional para a adolescente. ◆ A educação sexual na escola incentiva o início precoce da prática sexual dos/das adolescentes. ◆ Qualquer maneira de amor vale a pena. ◆ A gravidez, para alguns adolescentes, pode ser vista como um projeto de vida. ◆ Os/as adolescentes de ontem eram mais felizes do que os de hoje. ◆ A maioria das mulheres adolescentes não se protegem da Aids porque o uso da camisinha depende do adolescente homem.
--

ANEXO 3
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO SEXUAL
PEAS ARCELORMITTAL

Título: Não tenho mais a cara que eu tinha

Tema: Adolescência

Fonte: Adaptada da oficina realizada pelo grupo de facilitadores(as) de Rio Piracicaba e do Manual de capacitação do Peas ArcelorMittal Brasil

Objetivos:

- Promover a discussão sobre as transformações biológicas e sociais da adolescência;
- Compreender a adolescência como uma construção sócio-histórica e cultural

Duração: 2h

Recursos necessários para esta oficina

Lista de presença e crachás

Flip chart, pincéis atômicos, folha A4
 Cartazes com as frases (adolescência)
 Anexo com Técnicas de Integração

Leituras Recomendadas

- Sexualidade do Adolescente: fundamentos para uma ação educativa – Clarice Baleeiro, Maria José Siqueira, Ricardo Cavalcanti e Vilma de Sousa – Fund. Odebrecht – p.39 a 52

Atividades

1. Recepção dos participantes

Tempo aproximado: 5 min.

2. Atividade de Apresentação e/ou Integração

Tempo aproximado: 20 min.

Técnica sugerida: Acróstico com nome qualidades

3. Objetivos e programa da oficina

Tempo aproximado: 10 min.

4. Leitura do contrato:

Tempo aproximado: 10 min.

5. Compreendendo a Adolescência– 60min. (10min. para circularem entre os cartazes, 30 min. para reflexão e discussão, 20 min. para linha da vida)

Recursos

*Lista de presença
 Crachás*

*Flip-chart ou
 cartolina
 Pincel atômico*

*Programa e
 objetivos da oficina
 (para
 apresentação)*

*Flip-chart ou
 cartolina*

- Que sentimentos vocês vivenciaram ao escutar a música?
- Alguém se identifica com o que o autor fala?

Possibilite que os/as alunos(as) possam falar dos seus sentimentos e das transformações que percebem na adolescência. Faça as intervenções necessárias enfatizando a diferença entre puberdade e adolescência:

Puberdade = fenômeno biológico (anatomia e fisiologia)

Adolescência = fenômeno social (criado pela sociedade)

Discuta também sobre as influências dessas transformações na autoimagem, no autoconceito, nas relações, enfim na vida.

Diga que farão uma outra atividade que dará continuidade a essa discussão.

3. Objetivos e Programa da oficina

Tempo aproximado: 10 min.

4. Identificando Características

Tempo aproximado: 30 min.

Técnica: Desenho

Diga: “Quando alguém nos pergunta qual é a nossa *identidade*, a reação mais comum é pensar no RG, aquele documento que nos identifica com o número de registro geral no estado/país em que nascemos. Esta é uma das formas de nos identificarmos. Mas nossa identidade é muito mais do que um número. Ela é o nosso jeito de ser, pensar, ver, sentir, amar, nos relacionarmos, nossa herança genética, a língua que falamos, os hábitos e costumes do nosso povo, nossas escolhas pela vida.”

Proponha que cada um desenhe a sua mão e escreva, em cada dedo uma característica de sua personalidade. Peça que cada participante depois de desenhar, observe a sua produção atentamente e descreva o que vê para o grupo.

Ao final pergunte ao grupo:

Como foi fazer essa atividade? Foi fácil ou difícil?

O que foi fácil? O que foi difícil? Por quê?

Quais as características semelhantes ou divergentes?

Como as características semelhantes ou divergentes interferem nos relacionamentos entre pessoas da mesma fase de vida e em fases diferentes?

5. Construindo sua Identidade

Tempo aproximado: 40 min.

Técnica: Escrita

Diga: “Uma nova lei determinou mudanças nas antigas carteiras de identidade. O novo documento deverá conter dados que mostrem aspectos que indiquem o tipo de pessoa você é. Preencha os dados abaixo para que você possa construir sua nova carteira de identidade.

Roteiro de Trabalho: Carteira de Identidade

Eu me chamo _____

Mas gosto de ser chamado de _____

Folhas de papel A4,
fita crepe e canetas
hidrocor

Roteiros de
Trabalho – Carteira
de Identidade, lápis
e borracha

O que mais gosto de mim é _____
A palavra _____ e o número _____ melhor representam a pessoa que sou.
O que mais gosto de comer é _____
Eu me sinto bem quando _____
Detesto quando _____
Gosto muito quando _____
Eu sinto prazer em _____
Nas horas vagas, eu gosto de _____
Meu lugar preferido é _____
Minha música preferida é _____
Pessoas importantes para mim _____
Eu sou _____

Após todos preencherem o Roteiro de Trabalho, solicite que leiam voluntariamente suas repostas.

Ao final, pergunte ao grupo:

Como vocês se sentiram durante a atividade?
Como foi falar para o grupo da sua identidade?
Quais as descobertas que você fez sobre si mesmo?
O que o surpreendeu ao conhecer o outro?

Ao final, o facilitador pontua a riqueza da singularidade de cada pessoa e a importância das trocas interpessoais.

Pontos para reflexão:

- A identificação é o processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, propriedade ou atributo de outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa. É por meio de sucessivas identificações que se define e se constitui a identidade do indivíduo humano.
- Somos seres de relação, descobrimos quem somos na comunicação e na convivência com os outros, ao longo da vida, continuamos a nos descobrir à medida que nos integramos aos outros.
- O autoconhecimento (a consciência dos próprios potenciais e limites) e a autovalorização (o sentido de merecimento, crença na capacidade de fazer projetos e vencer desafios), bases de uma identidade fortalecida, dependem tanto da capacidade de determinação individual e coletiva.

4. Avaliação

Tempo aproximado: 10 min.

Técnica sugerida: Pensamentos/Sentimentos

ANEXO 5
Não Vou Me Adaptar

Titãs

Compositor: Arnaldo Antunes

Eu não caibo mais
Nas roupas que eu cabia
Eu não encho mais
A casa de alegria
Os anos se passaram
Enquanto eu dormia
E quem eu queria bem
Me esquecia...

Será que eu falei
O que ninguém ouvia?
Será que eu escutei
O que ninguém dizia?
Eu não vou me adaptar
Me adaptar...

Eu não tenho mais
A cara que eu tinha
No espelho essa cara já
Não é minha
Mas é que quando
Eu me toquei
Achei tão estranho
A minha barba estava
Desse tamanho...

Será que eu falei
O que ninguém dizia?
Será que eu escutei
O que ninguém ouvia?
Eu não vou me adaptar
Me adaptar...

Não vou!
Me adaptar! Me adaptar!
Não vou! Me adaptar!
Não vou! Me adaptar!...

ANEXO 6

PENSAMENTOS/SENTIMENTOS

Tipo de Técnica: Avaliativa

Fonte: Reprolatina

Objetivo: Avaliação da Oficina

Duração: 10 minutos

Número de Participantes: Ilimitado

Recursos Necessários: Folha de perguntas e canetas

DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA

- Distribua uma folha para cada participante contendo as seguintes frases:
 - o EU SINTO QUE O DIA FOI ...
 - o EU SUGIRO...
- Peça que cada membro do grupo preencha a folha distribuída. Ao final, cada um deverá compartilhar o que sentiu e o que sugere como avaliação da Oficina.

ANEXO 7
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO SEXUAL
PEAS ARCELORMITTAL

Título: Quero falar com você

Tema: Comunicação

Fonte: Adaptada do Manual de capacitação do Peas ArcelorMittal Brasil

Objetivos:

- Praticar técnicas de comunicação verbal e não verbal
- Identificar como as pessoas se comunicam
- Refletir sobre a importância da comunicação para a qualidade das relações interpessoais

Duração: 2h

Recursos necessários para esta oficina

Lista de presença e crachás	Anexo de Técnicas de Integração e Técnicas de Avaliação
Folhas com os objetivos do curso	Fichas com senhas
<i>Flip-chart</i> e pincéis atômicos	Cartolina
	Revistas para recorte, tesoura e cola

Leituras Recomendadas

- Sexualidade do Adolescente: fundamentos para uma ação educativa – Clarice Baleeiro, Maria José Siqueira, Ricardo Cavalcanti e Vilma de Sousa – Fund. Odebrecht – p.79
- Como se tornar mais confiante e assertivo – Robert E. Alberti e Michael L. Emmons – Ed Sextante

Atividades

1. Recepção dos participantes

Tempo aproximado: 15 min.

2. Atividade de apresentação e/ou integração

Tempo aproximado: 30 min.

Técnica sugerida: O carteiro trouxe uma carta para mim

(Ver Anexo de Técnicas de Integração)

3. Confecção de cartaz

Fazer um cartaz com colagem de imagens que possa comunicar a “cara” que tem os jovens do Projovem Adolescente.

Tempo aproximado: 60 min..

4. Avaliação

Falar em uma palavra como foi o encontro

Tempo aproximado: 15 min.

Flip-chart ou cartolina
Pincel atômico
Revista
Tesoura
cola

ANEXO 8

O CARTEIRO TROUXE UMA CARTA E NESTA CARTA ESTAVA ESCRITO QUE EU SOU...

Tipo de Técnica: Integração

Fonte: Andréa Righi

Objetivos: Integrar e trabalhar a autoestima.

Duração: 15 minutos

Recursos Necessários: Caixa ou sacola e fichas com frases (anexo)

DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA

- Prepare previamente fichas com as frases abaixo
- Coloque todas as frases numa caixa ou sacola e diga ao grupo que dentro dessa caixa há uma carta que o carteiro enviou para cada um(a).
- Diga que você vai passar a caixa e cada um(a) deverá tirar uma frase e ler para o grupo da seguinte forma: “O carteiro trouxe uma carta para mim e nesta carta está escrito que eu sou... (completando com a frase escrita).
- Abra para que as pessoas falem dos seus sentimentos e observações ao receber a carta.

O AZUL DO MAR	UMA DELÍCIA DE VIAGEM
POR DO SOL NO LEBLON	PURO ESTILO
UM SONHO REAL	O PRAZER DE VIVER
UMA LINDA ORQUESTRA	UM MUNDO DE ATRAÇÕES
UMA FESTA INIGUALÁVEL	UM NEGÓCIO PARA POUCOS
TODOS OS PRAZERES DO MUNDO	A RECEITA PREDILETA
UM MOMENTO MÁGICO	A MELODIA DE UMA CANÇÃO
A CARA DO PECADO	UM REFÚGIO DA ALMA
UM PASSEIO DE BARCO PELAS ÁGUAS DO RIO AMAZONAS	UMA JANELA PARA O MUNDO
O SEGREDO DA PAIXÃO	O SABOR DE UMA PAIXÃO
UM PEDAÇO DO PARAISO	PURO TALENTO
BELEZA SINGULAR	O DESEJO DE VIVER
SORVETE DE MORANGO	O AZUL DO CÉU
O DOCE DA VIDA	A MELHOR VIAGEM

ANEXO 9
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO SEXUAL
PEAS ARCELORMITTAL

Título: Tecendo Minha Rede de Relações
Tema: Relações Afetivas
Fonte: Adaptado do Manual Série Trabalhando com Homens Jovens. Instituto Promundo.

Objetivos: Propiciar aos adolescentes uma reflexão sobre suas relações significativas em diversos âmbitos e refletir sobre as formas de ampliá-las e fortalecê-las.

Duração: 2 horas e 30 minutos

Recursos necessários para esta oficina

Lista de presença e crachás	<i>Flip chart</i>
Folhas com os objetivos do curso	Pincéis atômicos
Caixa com perguntas	Roteiro de trabalho
	Lápis e canetas

Leituras Recomendadas

- Apostila de Técnicas do Programa de Assistência Integral ao Adolescente da ArcelorMittal Abeb
- Oficinas educativas - Sexualidade, Saúde e Convivência. Vilma de Sousa. Fundação Vale do Rio Doce, 2006.
- Manual Série Trabalhando com Homens Jovens. Instituto Promundo.

<u>Atividades</u>	
<p>5. Recepção dos participantes</p> <p>Tempo aproximado: 5min.</p> <p>6. Atividade de Integração</p> <p>Tempo aproximado: 20 min.</p> <p><u>Técnica sugerida:</u> Arco-íris</p> <p>6. Batata Quente</p> <p>Tempo aproximado: 20 min.</p> <p>Atividade Temática: Discussão e reflexão</p> <p>Procedimento:</p> <p>Propor aos participantes que fiquem em círculo e deem o seguinte comando: cantar a</p>	<p>Caixa com frases/perguntas.</p>

música “Batata quente, quente, quente...”, batendo palmas e passando a “batata quente” (caixa com as perguntas) até que o facilitador, que está de costas para o grupo, dê o comando: “PARE”. A pessoa que ficou com a “batata quente” nas mãos tira uma frase/pergunta e comenta/responde, podendo ser ajudada pelo restante do grupo.

Ao final, pergunte ao grupo como foi realizar esta atividade.

Varição: Ao invés de os participantes cantarem o refrão, poderá ser utilizado um CD e o facilitador interrompe a música de tempos em tempos.

Frases/Perguntas:

- Namorar é ...
- Ficar é ...
- Família é...
- Relacionar é....
- Namorar é mais do que ficar?
- Existem regras para o ficar e para namorar?
- Existem regras na convivência familiar?
- Namorar e ficar são experiências vividas do mesmo modo por homens e mulheres?
- Gostaria que o(a) meu(minha) namoro(a)/ ficante fosse ...
- Gostaria que a minha família fosse ...
- Além da família, namorado (a) e amigos (as), que outras pessoas são importantes na minha vida?

7. Tecendo Minha Rede de Relações

Tempo aproximado: 1 hora e 30 min.

Atividade Temática: Reflexão

Procedimento:

- Peça a cada participante que escreva seu nome no centro de uma folha, e que, em seguida, utilizando nomes, símbolos ou desenhos represente pessoas que fazem parte da sua rede de relações. O nome das pessoas em grau de proximidade deverão ser colocadas onde a pessoa decidir, ficando mais próxima ou mais distante do centro (EU).
- Abra espaço para que cada um possa socializar o seu resultado, se desejar.

Pontos de Discussão (Pergunte ao grupo):

- Quais relações foram as mais significativas?
- O que este exercício nos mostra?
- De que forma as relações sociais influenciam a nossa vida?
- O que podemos fazer para fortalecer nossas relações?
- Essas relações mudam ao longo da vida?

Pontos de Fechamento:

Roteiro de trabalho, lápis/canetas, *Flip-chart* e pincel atômico.

- A construção de redes afetivas oferece oportunidade de compartilhar o que sentimos, pensamos e de aprender a negociar. As relações podem ser modificadas ao longo da vida.
- As redes sociais podem ser fundamentais para a construção de vínculos afetivos que favorecem o crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo.
- Pessoas significativas com quem compartilhamos nossas experiências e aprendizados influenciam nossas vidas.

8. Avaliação

Tempo aproximado 15min.

Técnica sugerida: Cores

ANEXO 10
ARCO-ÍRIS

Tipo de Técnica: Integração e Sensibilização

Fonte: Stella Brasil

Objetivos: Integrar os participantes e sensibilizar para o trabalho em grupo

Duração: 20 minutos

Recursos Necessários: CD player, CD com música “Trem das Cores” de Caetano Veloso, tiras de papel crepom com as cores que compõem o arco-íris (vermelha, amarela, laranja, verde, azul, lilás e branca) e o cartaz contendo a “Simbologia das Cores”.

Simbologia das Cores:

Vermelho: É a cor do fogo, da paixão, do entusiasmo, dos impulsos. Estimula reações diretas e até mesmo agressivas - força, valentia, tenacidade, vigor – em ativa a sexualidade. Simboliza também a aproximação e o encontro entre as pessoas.

Amarelo: Ativa o intelecto, a comunicação, a concentração, a disciplina, a atenção aos detalhes e a harmonia do todo. Ajuda também a clarear as idéias. É aconchegante, positivo e está associado à flexibilidade e à boa sorte.

Laranja: Alegre e social, é a cor do equilíbrio. Estimula otimismo, generosidade e entusiasmo. Além disso, é atraente e aconchegante.

Verde: Representa esperança e abundância. Estimula momentos de paz, de equilíbrio e de cura. É a cor do desvendar dos mistérios.

Azul: É a cor da purificação, a única que tem como grande poder desintegrar energias negativas. Estimula a introversão, a busca da verdade interior e é sedativa. Favorece a inspiração, a amabilidade, a paciência e a serenidade.

Lilás: Está associado à intuição e à espiritualidade. É uma das cores que mais tem influência em emoções e humores.

Branco: Contém todas as cores. É purificador e transformador. Representa a perfeição e o amor divino. Estimula a humildade e a imaginação criativa. Produz sensação de limpeza e claridade.

DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA

- O grupo deve ficar de pé, formando um círculo, de mãos dadas.
- Iniciar dizendo sobre a importância das cores em nossas vidas.
- Coloque o número de tiras de papel crepom de cada cor equivalente ao número de pessoas do grupo no centro deste círculo.
- Peça às pessoas que elejam uma cor que represente o maior significado para ela e em seguida peça que coloquem no corpo de maneira aparente.
- O cartaz com os significados das cores deve ficar no chão, no centro da roda.
- Proponha que cada pessoa apresente sua cor e justifique a escolha.

Esta pode basear sua fala na informação do cartaz. Quando alguém com uma cor específica falar ou se manifestar, todos que escolheram a mesma cor, farão o mesmo seqüencialmente.

- Ressalte a possibilidade de igualdades e diferenças em relação a cor e o motivo desta escolha.
- Ao término da participação de todos, coloque o cestinho com as tirinhas de cores no centro da roda e peça que cada um retire do cestinho a sua cor escolhida e que enfeite o colega com a sua cor, até que todos tenham uma tirinha de cada cor no corpo, formando um arco-íris.
- Proponha para o grupo uma reflexão comparando a importância de cada cor para o arco-íris, assim como a importância de cada membro da equipe para o grupo como um todo.

- Convide-os a celebrar o encontro, voltando à roda para dançarem ao som da música “Trem das Cores” de Caetano Veloso.
- Procure levantar do grupo os sentimentos de surgiram ao fazer esta técnica.

ANEXO 11
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO SEXUAL
PEAS ARCELORMITTAL

Título: Corpo, sexualidade e gênero

Objetivos: 1. Ampliar os conceitos de corpo, sexualidade e relações de gênero.
 2. Refletir sobre o processo da construção da sexualidade e o papel do corpo nessa construção.
 3. Refletir sobre o processo da construção dos papéis de gênero.

Duração: 1h e 50 minutos

Recursos necessários para esta oficina

Lista de presença e crachás	Anexo de Técnicas de Integração e Técnicas de Avaliação
Folhas com os objetivos do curso	Fichas com senhas
<i>Flip-chart</i> e Pincéis atômicos	

Leituras Recomendadas

- Sexualidade do Adolescente: fundamentos para uma ação educativa – Clarice Baleeiro, Maria José Siqueira, Ricardo Cavalcanti e Vilma de Sousa – Fund. Odebrecht – p.79
- Como se tornar mais confiante e assertivo – Robert E. Alberti e Michael L. Emmons – Ed Sextante

Atividades

1. Recepção dos participantes

Tempo aproximado: 15 min.

2. Atividade de Apresentação e/ou Integração

Tempo aproximado: 20 min.

Técnica sugerida: vogais

3. Ampliando o conceito de sexualidade

Tempo aproximado: 1 hora

Chuva de ideias

Em seguida, dividir a turma em dois grupos:

- 1) Homem
- 2) Mulher

O grupo dos homens receberá fichas verdes e das mulheres fichas brancas.

Cada grupo, respectivamente, deverá escrever frases que homens e mulheres escutam ao longo da vida.

Cada grupo deverá fazer o traçado do corpo em um papel kraft e, em seguida, fixar as frases na parte do corpo à qual foi dirigida a mensagem.

Recursos

Lista de presença

Flip-chart ou cartolina
Pincel atômico

Flip-chart e pincel atômico

<p>Um representante de cada grupo deve ler as mensagens para todo o grupo. Abrir discussão com o grupo. Construir o conceito de sexualidade com o grupo.</p> <p>4. Avaliação Tempo aproximado: 15 min. <u>Técnica sugerida:</u> Carinhas</p>	<p>Fichas verdes e brancas</p>
---	--------------------------------

ANEXO 12
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO SEXUAL
PEAS ARCELORMITTAL

Título: Isto é uma questão de gênero?

Tema: Relações de Gênero

Fonte: Adaptada da oficina realizada pelo grupo de facilitadores(as) de Rio Piracicaba e do Manual de capacitação da Reprolatina (24h)

Objetivos:

- Discutir os papéis de gênero na sociedade atual e refletir sobre a desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres;
- Identificar formas de diminuir a desigualdade de gênero;

Duração: 2h 45min.

Recursos necessários para esta oficina

Lista de presença e crachás

Quadro preenchido pelos alunos sobre as tarefas desenvolvidas por mulheres e homens

Flip-chart ou quadro

Filme: *Acorda Raimundo, acorda*
 CD Player e TV

Leituras Recomendadas

- Sexualidade do Adolescente: fundamentos para uma ação educativa – Clarice Baleeiro, Maria José Siqueira, Ricardo Cavalcanti e Vilma de Sousa – Fund. Odebrecht – p.138 a 159

Atividades

5. Recepção dos participantes

Tempo aproximado: 5 min.

6. Atividade de integração

Tempo aproximado: 30 min.

Técnica sugerida: o que penso de homens e mulheres

Peça ao grupo que fique de pé formando um círculo. Em seguida, explique que cada um(a) vai dizer o seu nome e o que pensa sobre ser mulher ou homem na sociedade atual.

Ex: Sou Patrícia e penso que ser mulher hoje é ser independente; sou Fabiana e penso que ser mulher hoje é sofrer muita violência; sou Leo e penso que ser homem é não ser compreendido pelas mulheres; sou Bruno e penso que ser homem é ter poder de mandar. E assim sucessivamente até que todos(as) tenham falado.

Ao final da técnica, abra uma pequena discussão sobre como se sentiram e o que observaram. Diga que durante a oficina retomarão algumas falas para discussão. Não se esqueça de anotar as falas mais significativas e que contribuem para a compreensão e enriquecimento do trabalho.

Flip-chart ou cartolina
Pincel atômico

7. Trabalho em grupos –

Tempo aproximado: 40min. (20min. para a discussão em pequenos grupos, 20min. para apresentação)

Técnica: Trabalho em grupo

Utilize uma técnica criativa para dividir o grupo em três subgrupos. Peça que escolham um redator para registrar as conclusões do grupo e relator para compartilhar as conclusões em plenária.

Diga que, nos pequenos grupos, deverão socializar, entre eles/elas, as anotações feitas sobre as funções que exercem as mães (mulheres) e os pais (homens) ou responsável (sejam homens ou mulheres) no dia a dia e que registraram como tarefa de casa. Após discutirem, pensar sobre as seguintes perguntas:

- O que observaram nos relatos dos/das colegas?
- Houve semelhança nas tarefas dos homens e das mulheres de cada família?
- Quais são as características atribuídas a homens e mulheres que consideramos positivas em nossa sociedade? E quais consideramos negativas?
- Como essas diferenças afetam o nosso dia a dia, as relações com nossos(as) amigos(as), namorados(as)?
- O que essa atividade nos mostra?

Cada grupo deverá socializar, em plenária, as conclusões referentes às reflexões realizadas sobre o papel do homem e da mulher que observaram na discussão em pequenos grupos.

Em seguida, diga que assistirão a um vídeo que retrata a vida cotidiana de um casal e, após a exibição, retomarão a discussão.

8. Avaliação

Tempo aproximado: 10min.

Técnica sugerida: Uma palavra

Diga: *Para finalizarmos as nossas atividades, cada um deverá dizer com uma palavra como foi participar da oficina.*

Registros dos/das alunos(as) sobre as tarefas de pais, mães e responsável

Flip-chart, pincel atômico

ANEXO 13

O Jovem e as estrelas-do-mar

Extraído de um livro do Dr. Lair Ribeiro

Numa praia tranqüila, junto a uma colônia de pescadores, morava um escritor. Todas as manhãs ele ficava passeando pela praia, olhando as ondas. Assim ele se inspirava e, à tarde, ficava em casa escrevendo.

Um dia, caminhando pela areia, ele viu um vulto que parecia dançar. Chegou mais perto e viu que era um jovem, pegando na areia estrelas-do-mar, uma a uma, e jogando-as de volta ao oceano.

- E aí? – disse-lhe o jovem num sorriso, sem parar o que fazia.

- Por que você está fazendo isso? – perguntou o escritor, curioso.

- Não vê que maré baixou e o sol está brilhando forte? Se essas estrelas ficarem aqui na areia, vão secar no sol e morrer!

O escritor até que achou bonita a intenção do garoto, mas deu um sorriso cético e comentou:

- Só que existem milhares de quilômetros de praia por esse mundo afora, meu caro. Centenas de milhares de estrelas-do-mar devem estar espalhadas por todas essas praias, trazidas pelas ondas. Você aqui, jogando umas poucas de volta ao oceano, que diferença faz?

O jovem olhou para o escritor, pegou mais uma estrela na areia, jogou na água do mar, voltou a olhar para ele e disse:

- Para essa, eu fiz diferença.

No dia seguinte, de manhãzinha, o escritor foi para a praia. O jovem pegava as primeiras ondas do dia. Juntos, com o sol ainda manso, começaram a jogar estrelas-do-mar de volta ao oceano.

ANEXO 14

A árvore dos sonhos

Objetivo: Refletir sobre a importância de cada indivíduo ter objetivos, sonhos, projetos e procurar concretizá-los.

Material: 1 folha de papel ofício e caneta.

Procedimento:

1 - Distribua a folha de papel ofício para cada participante

2 - Peça que eles desenhem uma árvore com raízes à mostra, semelhante à figura abaixo.

É comum as pessoas dizerem que não sabem desenhar, então mostre o seu desenho, porém se você for desenhista procure simplificá-lo.

3 - Agora solicite o seguinte: Na copa da árvore, escrever um sonho, um desejo, um objetivo ou um projeto de vida que pretende realizar.

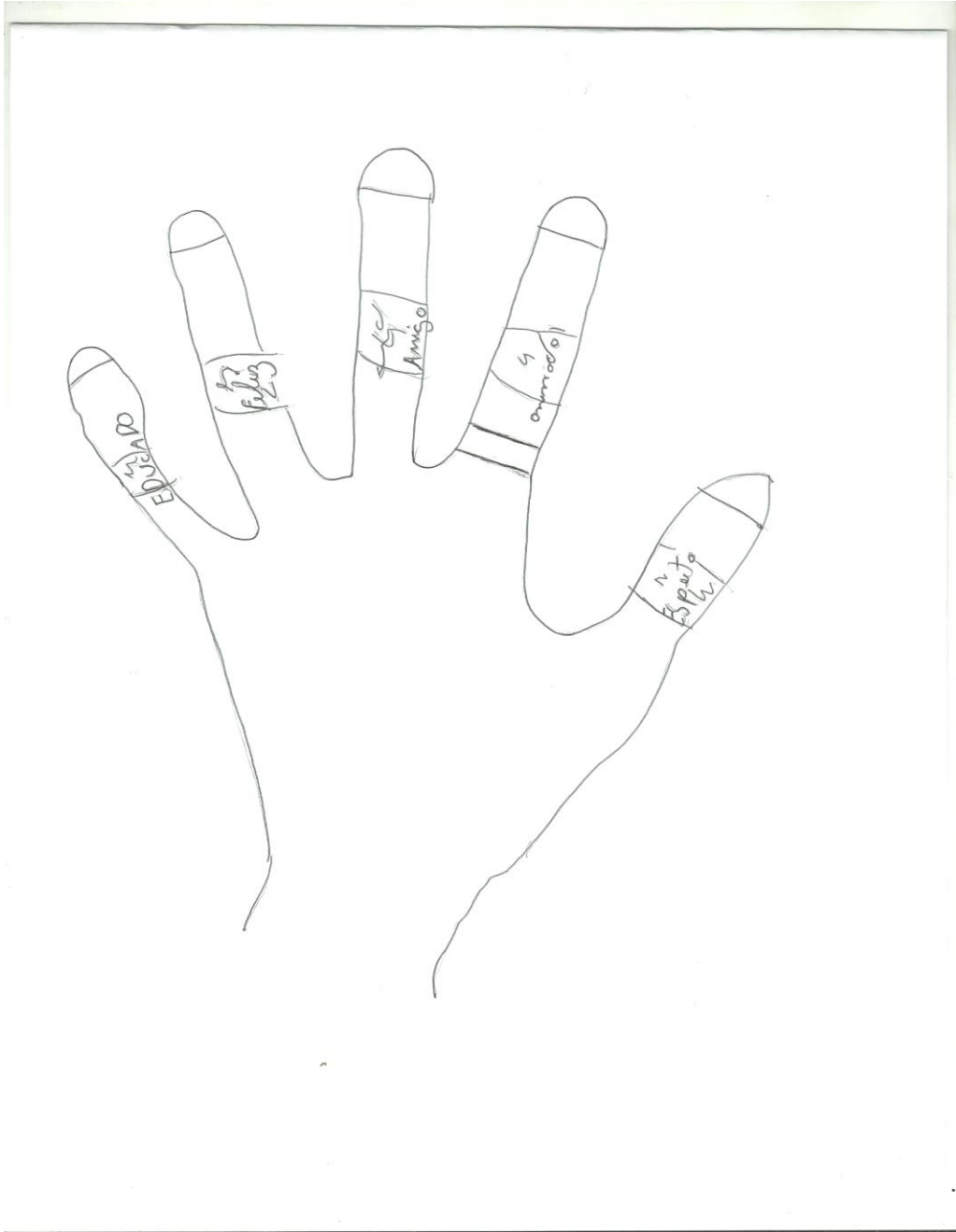
Pode acontecer de uma parte dos participantes afirmar que não sabe o que escrever. Isto acontece porque muita gente não tem visão de futuro, não projeta algo para suas vidas. Mas não desanime! Comece a dar exemplos: obter aprovação no vestibular, comprar a casa própria, participar de um curso, comprar um objeto, passar num concurso, etc.

- Ao lado das raízes: escrever em que está firmado.

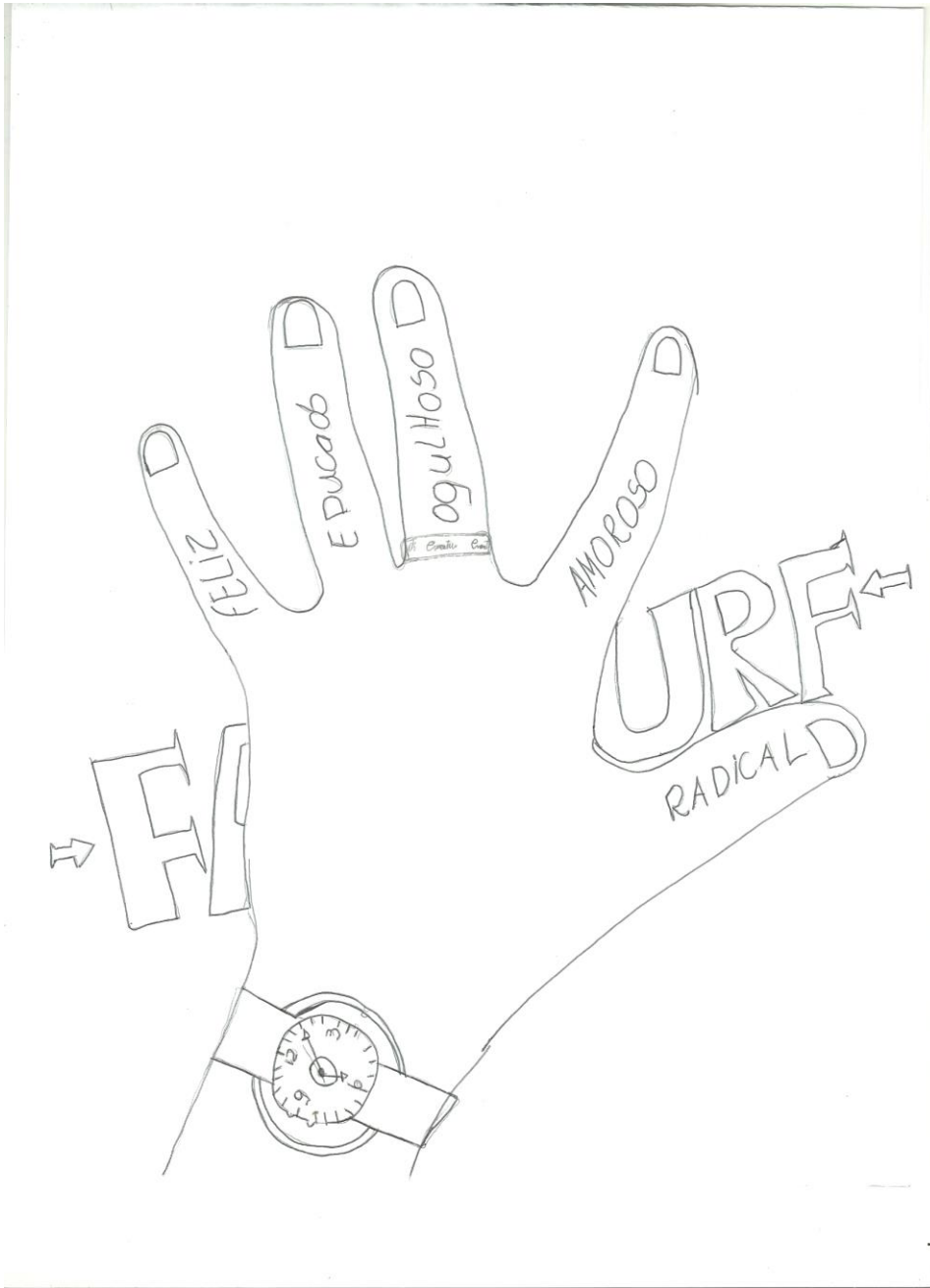
Você pode fazer as seguintes indicações: firmado em Deus, na Palavra d'Ele, apoio da família e dos amigos, na capacidade que Deus dar de estudar e realizar ações, ou ainda na perseverança, autoestima elevada etc.

- No tronco da árvore: escrever algumas ações para concretizar o que foi sonhado, projetado.

ANEXO 15



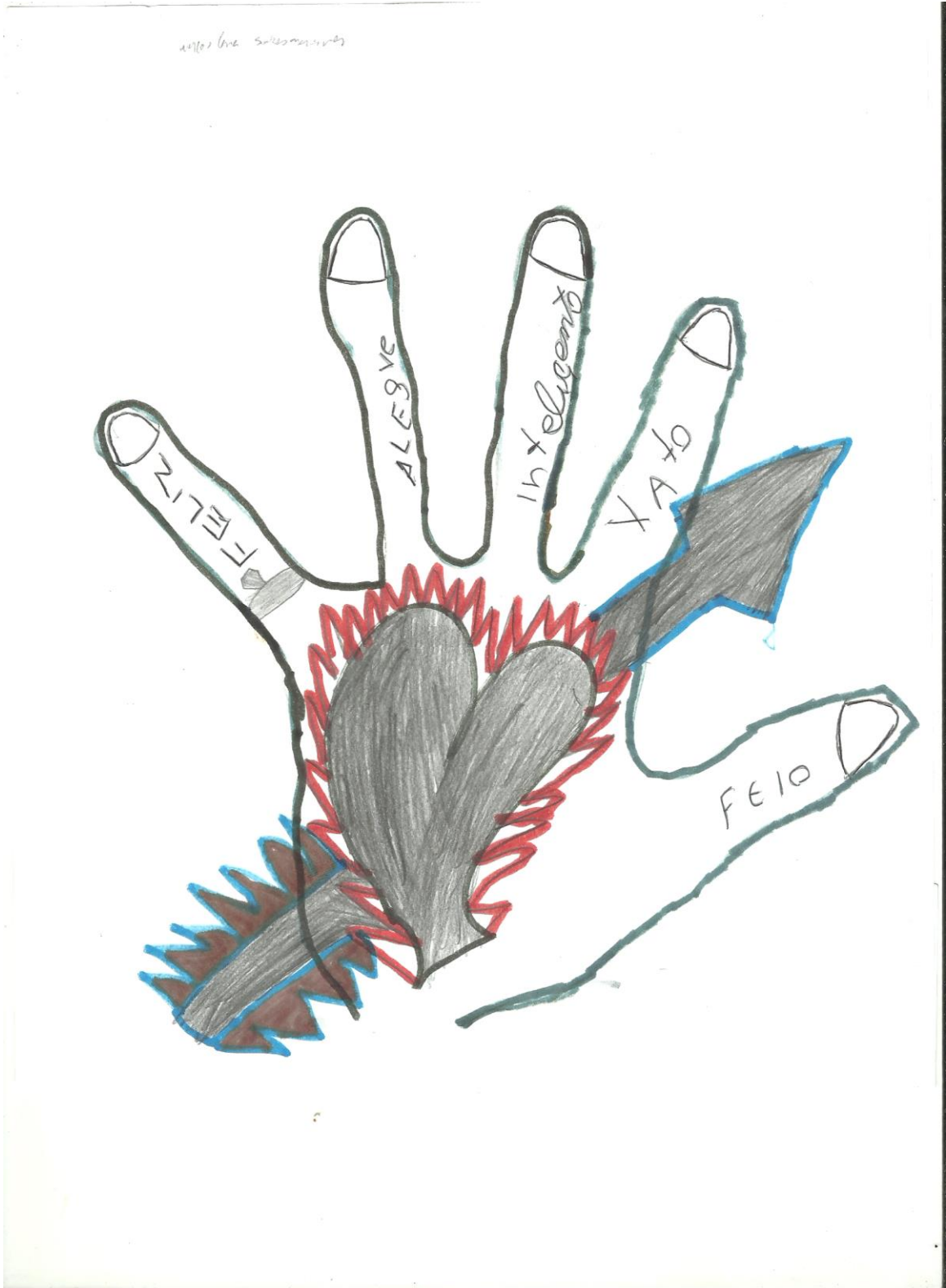
ANEXO 16



ANEXO 17



ANEXO 18



ANEXO 19

