



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

DANILLA AMELIA ALVES DE MELO PROCÓPIO

**ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: interações
e contribuições no contexto da sala de aula da EJA na cidade de Goiana –
PE.**

JOÃO PESSOA

2025

DANILLA AMELIA ALVES DE MELO PROCÓPIO

**ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: interações
e contribuições no contexto da sala de aula da EJA na cidade de Goiana –
PE.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
coordenação do curso de Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba, como pré-requisito para obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Alves de Azerêdo

JOÃO PESSOA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P963e Procópio, Danilla Amelia Alves de Melo.

Ensino da matemática na perspectiva do letramento:
interações e contribuições no contexto da sala de aula
da EJA na cidade de Goiana-PE / Danilla Amelia Alves de
Melo Procópio. - João Pessoa, 2025.
47 f. : il.

Orientação: Maria Alves de Azerêdo.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização e
letramento. 3. Letramento matemático. I. Azerêdo, Maria
Alves de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37:51(043.2)

DANILLA AMELIA ALVES DE MELO PROCÓPIO

ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO:
Interações e contribuições no contexto da sala de aula da EJA na cidade de
Goiana – PE.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia - UFPB como requisito parcial
para a obtenção do título de licenciada em
Pedagogia.

Aprovado em: 07 / 05 /2025.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Maria Alves de Azerêdo (orientadora) - DME - CE/UFPB

Profª. Dra. Maria Lúcia Isídeo Alves – DME - CE/UFPB

Profª. Dra. Nádia Jane de Sousa – DHP – CE/UFPB

Dedico este trabalho à Deus, que é o meu grande ajudador em toda a minha trajetória. A minha mãe, meu esposo, minha família que sempre foram suporte, inspiração e acolhimento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero expressar meu agradecimento a Deus, que sempre foi meu pilar de sustentação através da fé, com Ele pude enfrentar os desafios com maior força e perseverança.

A minha mãe Marilene Paulino, que como professora foi uma inspiração por toda a minha vida, minha base e meu alicerce. Agradeço por todo o carinho recebido, por todo amor compartilhado e todo o incentivo para sempre prosseguir. Essa conquista é nossa mãe.

Ao meu esposo Rafael Procópio, que não mede esforços em me ajudar, me encorajando sempre a ultrapassar os obstáculos, acreditando no meu potencial e expressando em palavras a atitudes o quanto se orgulha em me ver estudando e vencendo. O seu apoio foi fundamental.

A minha família, em especial as minhas tias educadoras Miraci Paulino, Miriam Paulino e Marcia Paulino, que sempre foram minhas ajudadoras em tudo que se relacionasse a área educacional.

A minha sogra Ednalva Procópio, pelo seu apoio, cuidado e dedicação durante minha jornada na universidade, me ajudando a deixar meus dias mais leves e sempre com suas palavras de incentivo.

As minhas amigas de graduação, Flávia, Naiara e Larissa, pelo companheirismo e ajuda durante nossa trajetória na universidade, compartilhando momentos de estudo e de aprendizado.

Agradeço a Prof^a. Dra. Maria Alves de Azerêdo, pela disponibilidade e zelo em me orientar, por todo apoio, dedicação e muita paciência. Agradeço pela delicadeza nas palavras, compreensão e atenção, sendo uma das maiores inspirações na minha trajetória acadêmica.

Aos professores do curso de graduação em pedagogia, que contribuíram para minha formação, toda a minha gratidão e admiração.

RESUMO

O presente trabalho discute sobre as interações e contribuições do ensino da matemática na perspectiva do letramento no contexto da sala de aula da EJA, possibilitando compreender os desafios enfrentados pelo professor de matemática na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo geral foi analisar o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos, à luz do letramento matemático. Para alcançar este objetivo, buscou-se identificar conexões entre a relação do conteúdo matemático trabalhado na EJA, com as diversas atividades da vida pessoal e social dos sujeitos; descrever as concepções do professor de matemática em relação ao ensino de matemática na EJA e analisar as interações entre o/a professor/a de matemática e os alunos/as da EJA na sala de aula. Para tanto, fundamentou-se em pesquisas sobre a educação matemática de jovens e adultos - Fonseca (2012); Fonseca e Simões (2019), sobre Alfabetização e letramento - Soares (2004; 2009), Tfouni (1997) e Kleiman (1995) e sobre letramento matemático - Toledo (2004), além dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil 2000), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (2014). A metodologia da pesquisa constituiu-se numa abordagem qualitativa, utilizando os procedimentos da observação participante numa Escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Goiana-PE e aplicação de um questionário qualitativo, constando questões abertas, com professoras da Fase I da EJA do mesmo Município. A pesquisa revelou que o conhecimento prévio matemático dos alunos da EJA, facilitam a condução do professor em sala de aula, contribuem positivamente para uma assimilação mais rápida do conteúdo, porém desafios são enfrentados pelos docentes principalmente na aceitação no que diz respeito ao confronto das concepções da matemática escolar com as concepções matemáticas adquiridas no convívio socialmente.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização e letramento. Letramento Matemático.

ABSTRACT

This paper discusses the interactions and contributions of mathematics teaching from the perspective of literacy in the context of the EJA classroom, enabling us to understand the challenges faced by mathematics teachers in the modality of Youth and Adult Education. The general objective was to analyze the teaching of Mathematics in Youth and Adult Education, in light of mathematical literacy. To achieve this objective, we sought to identify connections between the relationship of the mathematical content worked on in EJA, with the various activities of the subjects' personal and social lives; to describe the conceptions of the mathematics teacher in relation to the teaching of mathematics in EJA and to analyze the interactions between the mathematics teacher and the EJA students in the daily routine of the classroom. To this end, works and research by authors on the mathematical education of young people and adults such as Fonseca and Simões, on Literacy and literacy skills such as Soares, Tfouni and Kleiman and on mathematical literacy such as Toledo were used, in addition to documents prepared by the Ministry of Education such as the National Curricular Guidelines for the Education of Young People and Adults (Brazil 2000), the National Common Curricular Base (2018), and the National Pact for the Right Age (2014). The research methodology consisted of a qualitative approach, using data collection and analysis procedures through participant observation in a school of the municipal education network in the city of Goiana-PE and application of a qualitative questionnaire, consisting of open questions, with teachers of Phase I of the EJA of the same municipality. The research revealed that the prior mathematical knowledge of the EJA students facilitates the teacher's leading in the classroom, contributes positively to a faster assimilation of the content, however challenges are faced by teachers mainly in the acceptance regarding the confrontation of the conceptions of school mathematics with the mathematical conceptions acquired in social coexistence.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy and literacy skills. Mathematical Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade de matemática em 2024, na fase II da Educação de Jovens e adultos	24
Figura 2 – Bingo monetário em 2024 realizado na fase I da EJA	26
Figura 3 – Bingo monetário em 2024 realizado na fase I da EJA	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras	30
Quadro 2 – Contribuição da formação continuada e percepção de satisfação no trabalho com a EJA	30
Quadro 3 – Seleção de conteúdos e condução da aula diante dos conhecimentos prévios matemáticos	32
Quadro 4 – Metodologia e recursos considerando as especificidades da EJA e a contribuição das práticas sociais na condução do conteúdo em sala de aula	33
Quadro 5 – Os desafios encontrados na sala de aula da EJA e o uso do letramento matemático na construção do planejamento pedagógico	35

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EJA	13
2.1 A caracterização dos sujeitos da EJA	13
2.2 A aprendizagem da matemática na vida adulta	14
2.3 O professor de matemática na educação de jovens e adultos	16
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO	20
3.1 Conceitos norteadores e reflexões didáticas no contexto da educação de jovens e adultos.....	20
4. METODOLOGIA	25
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	28
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	45

1. INTRODUÇÃO

Todos nós enquanto seres humanos inseridos em uma sociedade grafocêntrica lidamos diariamente com várias atividades da vida pessoal e social que nos levam a construção de conhecimentos prévios sobre diversos assuntos, dentre eles os matemáticos. Como universitária e tendo acesso a discussões teóricas envolvendo os sujeitos em idade adulta, me despertou curiosidades a respeito da educação escolar na EJA, optando pela minha área de aprofundamento ser na Educação de Jovens e Adultos.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, como pessoas já inseridas no convívio social, maduras nas relações, conhecedoras de diversos aspectos que envolvem os conteúdos escolares, interagem de uma forma diferenciada das crianças alfabetizadas no ensino regular. O perfil dos sujeitos da EJA subjetivamente requer que os professores desenvolvam suas aulas de forma que acolham as dificuldades advindas da idade e ao mesmo tempo levem em consideração os conhecimentos prévios adquiridos dos alunos, que no caso da matemática podemos citar como exemplos os processos de compra e venda, os conhecimentos de dimensão de valores, de quantidades, habilidades de negociação e porcentagem.

Diante do exposto, pensar sobre questões voltadas ao ensino e a aprendizagem dos jovens e adultos, nos faz refletir sobre como acontecem as trocas de conhecimentos dentro da sala de aula, como que para esse público diferenciado as práticas sociais influenciam na compreensão das teorias que estão sendo trabalhadas nas salas de aulas e em como as interações entre professor e aluno ocorrem de maneira que os levem a desenvolver suas capacidades de compreensão diante dos conhecimentos prévios já adquiridos.

Segundo Fonseca e Simões (2014), os sujeitos da EJA,

(...) quando decidem iniciar ou retornar sua trajetória escolar, já construíram, mesmo que não alfabetizados, modos de se relacionar com as demandas sociais de leitura e de escrita, aprendidos nas diversas instâncias da vida cultural em que se inserem (p. 519).

O contato com o universo da Educação de Jovens e adultos e o conhecimento do contexto único e diferenciado que envolve essa modalidade, ocorreu através do estágio supervisionado do curso de licenciatura em Pedagogia, vivendo a experiência em uma sala do ciclo de alfabetização para adultos. Foi então que desenvolvi interesse em conhecer e experienciar mais da modalidade, optando pelo aprofundamento do curso na área da EJA.

O despertar para o ensino da Matemática na área da Educação de Jovens e Adultos veio com as aulas do componente curricular Ensino de Matemática ministradas na graduação em Pedagogia, as quais me fizeram refletir sobre o fato de que apesar do conhecimento que obtive na escola básica, me proporcionaram momentos de uma aprendizagem mais significativa em relação aos conteúdos já estudados. Então comecei a observar uma melhor assimilação em relação aos conceitos matemáticos, uma vez que eu reconhecia em mim, dificuldades oriundas da minha formação na educação básica.

Ao longo dos anos sempre tive dificuldade de desenvolvimento em aprendizagens matemáticas na escola, a matemática que eu entendia e compreendia, de um modo geral, era decorar os números, fazer contas, memorizar superficialmente alguns conceitos, tudo no papel, sem muito sentido no dia a dia da vida.

O contato com a matemática de uma forma geral sempre me pareceu desafiador, tudo muito cheio de números e operações, que no meu entender, em determinados momentos, eu iria precisar utilizar. Porém ter o conhecimento da calculadora e saber mentalizar as principais operações, como também ter a noção de alguns outros assuntos abordados na educação básica estava de bom tamanho. E assim, ao longo da vida, meu contato com a Matemática sempre teve um ponto de rejeição e isso mudou quando eu cheguei na universidade e me deparei com a disciplina de Ensino da Matemática, que traz em sua ementa a seguinte descrição: “Ensino de Matemática na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: Fundamentos, conteúdos e procedimentos didáticos. Perspectivas no ensino de Matemática: Jogos. Resolução de problemas no ensino de Matemática e as novas tecnologias”. Diante das aulas da disciplina fui despertada a pensar que, como futuros pedagogos, podemos trabalhar o ensino da matemática, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Foi animador me deparar com conteúdos já estudados por mim na educação básica, sendo transmitido de uma forma tão atraente, utilizando objetos comuns de uso no nosso dia a dia, e isso me fez ficar encantada com a forma como eu estava aprendendo e tendo uma compreensão tão clara em relação aos assuntos matemáticos. Foi nesse momento que me despertou a reflexão sobre o ensino dessa disciplina para alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que possuem um conhecimento prévio matemático, oriundo da vivência em sociedade e experiências e saberes construídos ao longo de suas vidas.

No contexto descrito acima, diante das implicações que envolvem a relação entre o ensino dos conceitos escolares, com os modos próprios de aprender dos sujeitos da EJA, e a utilização dessas aprendizagens em situações do dia a dia, a presente pesquisa propõe uma reflexão sobre o ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: interações e contribuições no contexto da sala de aula da EJA na cidade de Goiana-PE.

Portanto, diante das diferenças enfrentadas entre o conhecimento escolar e sua utilização nas situações do mundo real, surgiu a necessidade de investigar a seguinte questão de pesquisa: Como o/a professor/a da Educação de Jovens e Adultos lida com as práticas sociais de letramento matemático no contexto da sala de aula?

Então, o objetivo geral da presente pesquisa foi analisar o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos, à luz do letramento matemático. Como objetivos específicos, o presente trabalho destaca: identificar conexões entre o conteúdo matemático trabalhado na EJA, e as diversas atividades da vida pessoal e social dos sujeitos; descrever as concepções do/a professor/a de matemática em relação ao ensino de Matemática na EJA; e analisar as interações entre o/a professor/a de matemática e os alunos/as da EJA na sala de aula.

Para que a construção do conhecimento do aluno da EJA seja significativa, é preciso que se veja sentido no que lhe está sendo proposto. Dessa forma, quando o sujeito se depara com um novo conhecimento e consegue estabelecer um elo entre o conteúdo e o seu dia a dia, a aprendizagem se torna com sentido para eles.

O presente trabalho está estruturado em seis capítulos. O 1º capítulo é a introdução, com a contextualização do tema, apresentação de objetivos e descrição de experiência pessoal. O 2º e 3º capítulos estão constituídos pelo referencial teórico, explanando sobre o Ensino da matemática no contexto da EJA e a

Alfabetização e letramento matemático. O 4º capítulo é a metodologia, descrevendo o processo da pesquisa. No 5º capítulo apresentamos a coleta de dados e sua respectiva análise, baseada na literatura referenciada. E por último o 6º capítulo com as considerações finais contendo a apresentação dos resultados e reflexões.

2. O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, serão apresentadas as características únicas dos sujeitos da EJA. A diferença de perspectiva em relação aos alunos do ensino regular, as especificidades associadas aos próprios modos de aprender desses sujeitos, e também o diálogo em sala de aula como um fator de contribuição na assimilação dos conteúdos. Também será discutido a ressignificação do sentido do ensinar e aprender matemática, pontuando a importância do ensinar com sentido para alunos que já chegam à sala de aula com um conjunto de conhecimentos prévios adquiridos.

2.1 A caracterização dos sujeitos da EJA

Fonseca (2012, p. 24), afirma que “[...]para além da dimensão utilitária, os sujeitos da EJA percebem, requerem e apreciam também sua dimensão formativa, numa perspectiva diferenciada daquela assumida pelas crianças ou no trabalho com elas”. Nesse sentido, entende-se que, como adultos, os alunos sujeitos da EJA são pessoas maduras, com uma experiência de vida longa em sociedade, em sua maioria já têm constituído família e já passaram ou estão inseridos no mercado de trabalho. Buscam a escolarização com objetivos distintos dos alunos do ensino regular e eles precisam não só se apropriarem do conhecimento para poder resolver questões do dia a dia em suas rotinas, como também buscam alcançar a formação para fins de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, de acordo com o parecer CNE/CEB nº11/2000, “a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas (Brasil, parecer 11/2000, p.5)”.

Ainda conforme Fonseca (2012, p. 74), “[...] para os estudantes da EJA a educação escolar é uma opção adulta, mas é também uma luta pessoal, muitas vezes penosa, quase sempre árdua, que carece, por isso, justificar-se a cada dificuldade, a cada dúvida, a cada esforço, a cada conquista”.

Dessa forma, compreende-se que o dia a dia dos sujeitos da EJA, em sua maioria, se caracteriza como difícil, com lutas e dificuldades em várias áreas da vida, seja no sustento da família, nas relações com os filhos, nas tarefas de casa,

no trabalho e enfrentando crises financeiras. Como também a própria vivência em sociedade é desafiadora, as relações interpessoais, o saber se locomover, tomar decisões e resolver questões inerentes a vida adulta.

Nessa perspectiva, se fazer presente em uma sala de aula exige determinação, força de vontade, persistência e muito esforço pessoal, se consolidando como um trajeto de superações.

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência (Brasil, 2000, p. 33).

Desse modo, os sujeitos da EJA são pessoas, em sua maioria, que não tiveram acesso à escola na idade regular de ensino e que retornam à sala de aula com expectativas, objetivos e motivações diversas. “É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (Brasil, 2000, p.9)”.

Para Fonseca (2012, p. 62), “é preciso considerar ainda a existência de especificidades que se possam associar a indivíduos ou grupos na sala de aula e que podem sugerir características próprias dos modos de aprender (e registrar) do aluno da EJA”. Diante disso, entende-se que os alunos da Educação de Jovens e Adultos estão inseridos em uma sociedade com uma diversidade de grupos culturais e que cada aluno chega na sala de aula com níveis de conhecimento diferentes, com diferentes dificuldades de aprendizagem, diferentes modos de aprender, e assim o desempenho pessoal em sala de aula se caracteriza como bem diversificado, enfatizando uma modalidade de ensino desafiadora.

2.2 A Aprendizagem da Matemática na Vida Adulta

Fonseca e Simões (2014) afirmam que os “estudos sobre os usos sociais da leitura, da escrita e de matemática por jovens e adultos pouco escolarizados nos permitem conhecer os alunos e as alunas da EJA como sujeitos de (outras) culturas e de (outros) conhecimentos”.

Nesse sentido, os alunos da modalidade EJA chegam na sala de aula com um vasto conhecimento prévio, adquirido em sociedade através de práticas sociais de leitura e escrita, que surgem pela necessidade de conviver e viver em uma sociedade letrada. “Sendo assim, a busca do sentido do ensinar – e – aprender Matemática será, pois, uma busca de acessar, reconstituir, tornar robustos, mas também flexíveis, os significados da Matemática que é ensinada – e – aprendida (Fonseca, 2012, p. 75)”.

Portanto, é fundamental refletir sobre a importância do ensinar com sentido para alunos amadurecidos e com concepções matemáticas diferentes, que precisam entender como em sua vida diária, a Matemática aprendida na escola, vai fazer sentido. Ainda de acordo com Fonseca (2012),

É nessa perspectiva que as práticas matemáticas populares devem passar a ser interpretadas e decodificadas, tendo em vista a apreensão de sua coerência interna e de sua estreita conexão com o mundo prático, o que habilita a continuarem sendo utilizadas em situações que o aluno julgar adequadas (p. 81 - 82).

Dessa forma, a importância da matemática na resolução dos problemas do dia a dia das alunas e alunos da Educação de Jovens e Adultos os colocam em contato com práticas sociais matemáticas que facilitam o desenvolvimento de habilidades matemáticas. Ao chegar na escola, o aluno entra em contato com o conhecimento matemático escolar, aprendendo a ler e a decodificar os textos matemáticos sociais, se apropriando desse conhecimento para utilização nas mais diversas atividades matemáticas.

Nesse sentido, compreendemos que a inserção de textos matemáticos, veiculados no âmbito social, são de grande relevância para a aprendizagem significativa dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Uma vez que, a familiarização do educando com os textos veiculados, possibilita resultados positivos na compreensão do conhecimento matemático.

“Na educação de adultos, no entanto, os aspectos formativos da matemática adquirem um caráter de atualidade, num resgate de um vir a ser sujeito de conhecimento que precisa realizar-se no presente (Fonseca, 2012, p. 24)”. Diante disso, compreende-se que os alunos da Educação de Jovens e Adultos já estão inseridos em um contexto social de trabalho fora de casa, de líder de família, de criação de filhos, de convivência e participação ativa na sociedade como um todo,

e assim a dimensão da compreensão da matemática não gira em torno só do aprender para poder aplicar em algo futuro, mas também em uma necessidade de realizar-se no presente.

2.3 O Professor de Matemática na Educação de jovens e Adultos

Com base nas considerações de Freire (1996),

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (p.17).

Nesse sentido, o autor enfatiza a responsabilidade do professor e da escola em pensar a prática pedagógica não só considerando os conhecimentos prévios dos alunos, valorizando o contexto de vida dos sujeitos e a cultura popular, mas também precisa ser um facilitador na construção do saber escolar, relacionando os saberes populares com as razões de sua aplicabilidade através do ensino dos conteúdos.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL, 2000, p. 56).

Dessa forma, o professor da Educação de Jovens e Adultos, para enfrentar os desafios específicos da modalidade e desenvolver seu trabalho pedagógico, se faz necessário ser capacitado especificamente para a docência com esses alunos, que diferente da prática na modalidade regular de ensino, a docência na EJA requer diferença em estratégias, diálogos, metodologias, trocas afetivas, escuta ao aluno e empatia.

Os educadores devem ser orientados tanto em relação à necessidade de conhecerem melhor seus alunos, como indivíduos e como grupo social, quanto em relação à seleção e/ou produção de instrumentos e critérios para proceder a diagnósticos do público que atendem (Fonseca 2012, p. 60).

Nessa perspectiva, compreende-se que lecionar em uma sala de aula da EJA, envolve saber lidar não só com os alunos adultos e suas especificidades únicas, como também, trabalhar em um cenário desafiador, buscando despertá-los para a importância da permanência, motivando-os e incentivando-os no processo de escolarização.

Sobre a importância da escrita e do diálogo em sala da EJA, Fonseca (2012), ressalta:

(...) se damos voz (e ouvidos) a nossos alunos jovens e adultos para expressarem suas concepções de Matemática, esses sujeitos divergem, marcam posições relativas, até mesmo antagônicas, e que não se mantêm estáticos nem mesmo se se consideram as opiniões assumidas por um único sujeito (p. 66).

O diálogo estabelecido nas relações em sala de aula entre professor e aluno, se torna um elo para desconstrução das barreiras formadas em relação à matemática ao longo da vida. Segundo Fonseca (2012), “A discussão das concepções de matemática pode assim auxiliar na compreensão, mas também no questionamento, de determinados mitos fortemente estabelecidos na Matemática Escolar e cultuados por boa parte dos educadores e dos educandos”.

Segundo Soares (2012), “o papel na construção da cidadania que se tem buscado conferir à Educação de Jovens e Adultos pede hoje um cuidado crescente com o aspecto sociocultural da abordagem matemática”. Nesse sentido, o trabalho docente no contexto da EJA, em relação ao conteúdo da matemática, se desenvolve com mais ênfase para a questão dos usos sociais dela, isso porque os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, mesmo não sendo alfabetizados matematicamente, estão constantemente envolvidos em atividades de práticas sociais matemáticas.

Ainda de acordo com Soares (2012),

Recorrentemente aparecem nos textos prescritivos para o ensino da matemática em todos os níveis, e particularmente para a EJA, orientações dirigidas à revalorização do trabalho com os problemas do cotidiano, com a Modelagem Matemática, com a Pedagogia de Projetos, com a leitura de textos em diversos suportes e sobre assuntos variados (p.67).

Dessa forma, entende-se que a perspectiva do letramento no ensino da matemática tem encontrado cada vez mais espaço nas orientações aos educadores, instruindo-os a contextualizar suas aulas e buscar recursos que

viabilizem a maior associação dos conteúdos com a vida real dos sujeitos. Entre as orientações que constam no caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2014), está a proposta pedagógica para a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento dizendo que:

(...) refere-se ao trabalho pedagógico que contempla também relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação (p.31).

Embora o termo esteja em um documento voltado para a sala de aula regular, ressaltamos que para a implementação de práticas de letramento é requerido do planejamento do trabalho pedagógico, um olhar visando a construção de conhecimentos matemáticos pelos Jovens e Adultos, que sejam utilizados em suas vidas na atualidade, considerando os assuntos mais relevantes que irão contribuir em suas práticas sociais, contextualizando os conteúdos. Importante que o trabalho seja

[...] não apenas inserindo-o numa situação problema, ou numa abordagem dita “concreta”, mas buscando suas origens, acompanhando sua evolução explicitando sua finalidade com a qual o aluno se depara e/ou de suas formas de vê-la e participa dela (Fonseca, 2012, p .54).

Nessa direção, o professor precisa envolver as situações reais que cercam o contexto de vida dos alunos da EJA, proporcionando situações em sala de aula que os faça associar às práticas e vivências fora da escola, destacando a compreensão do sentido real da aplicabilidade da matemática nas resoluções. Fonseca (2012), enfatiza que é necessário educadores comprometidos em desenvolver um trabalho consciente e honesto, equilibrando o essencial com a qualidade, buscando na formação de professores despertar o reconhecimento de que é possível o trabalho na EJA, alinhando os conteúdos às especificidades da modalidade, porém, com a mesma qualidade empenhada aos alunos do ensino regular.

Nesse sentido, a autora traz uma reflexão de que é perceptível que o pensar pedagógico do ensino nas salas de aulas da EJA, permeia uma concepção comum entre os educadores de diferentes fases e ciclos, de se preocuparem apenas com os assuntos que possivelmente conseguirão trabalhar em sala de aula, levando em

conta a caracterização dos sujeitos e a prévia análise das dificuldades de aprendizagem inerentes ao contexto da modalidade. Todavia, a autora defende que haja uma mudança nas formações de professores, viabilizando despertar nos profissionais uma reflexão sobre uma programação de ensino bem elaborada e possível de desenvolvê-la.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos acerca do processo de alfabetização, letramento e letramento matemático, como também reflexões e importância desses processos na Educação de Jovens e Adultos. Também será abordado a relevância do ensino da matemática na perspectiva do letramento para os sujeitos da EJA, considerando as práticas sociais vivenciadas por eles.

3.1 Conceitos norteadores e reflexões didáticas no contexto da Educação de Jovens e Adultos

Pode-se considerar a alfabetização e o letramento como dois processos indispensáveis no início da escolarização. É através deles que a criança, como também o jovem e o adulto passam não só a ter contato com a linguagem formal, a escrita, como também ocorre o desenvolvimento de habilidades para utilizá-las tanto no âmbito escolar como em sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (LDBEN), foi um marco muito importante para o campo educacional no Brasil, determinando diretrizes e bases para a educação nacional brasileira. Em seu Art.32, no item I, determina que “o desenvolvimento da capacidade de aprender deve ser feito por meio da leitura, da escrita e do cálculo”. Em 13 de julho de 2022, a LDB passou por uma alteração através da lei 14.407/22, acrescentando informações nos artigos 4 e 22, estabelecendo o compromisso da educação básica com a alfabetização plena e a capacitação gradual para a formação de leitores.

Segundo Tfouni (1997, p. 9), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Dessa forma, o indivíduo, no início da sua trajetória escolar, entra em contato com o processo formal de ensino dos códigos linguísticos, aprendendo a decodificá-los e ao longo do desenvolvimento, conseguem se comunicar através desses códigos, formando palavras.

Para Kleiman (1995, p.20), a alfabetização é “o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola”. A autora

defende que a alfabetização se enquadra em um tipo de prática de letramento, e que a escola não é só uma das agências de letramento, mas a mais importante, introduzindo formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

O termo letramento começou a surgir junto aos novos questionamentos em torno do conceito de alfabetização, trazendo ao campo das discussões um novo caminho a percorrer em direção ao processo de aprendizagem da língua escrita. De acordo com Soares (2004), nos anos 1980 “se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização, alphabétisation” (p.6).

De acordo com a autora, em um mesmo momento histórico, foi despertado em diferentes sociedades a necessidade de compreender uma nova perspectiva em torno do entendimento do papel da leitura e escrita no contexto social. Compreende-se que a partir desse momento histórico, debates e discussões trouxeram para o meio acadêmico estudos sobre a relação alfabetização e letramento.

Segundo as considerações de Soares (2004), a alfabetização e o letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (p.14).

Dessa forma, as habilidades desenvolvidas pelo processo de aquisição do domínio da leitura e da escrita precisam estar associadas as habilidades de uso dessa apropriação nas práticas diárias em convívio com a sociedade, assim as especificidades de cada processo são mantidas, sem torná-los independentes um do outro. Segundo Soares (2004),

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento (Soares,2004,p.14).

Para que a aprendizagem do sujeito seja significativa, a alfabetização e o letramento precisam ser compreendidos com seus papéis específicos, suas habilidades diferenciadas e processos diferentes, mas complementando-se em um todo dentro da construção do conhecimento do indivíduo.

Com base nas considerações de Tfouni (1997, p. 20), “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Nesse sentido, os estudos sobre letramento buscam compreender o uso da leitura e da escrita nas vivências sociais.

Em razão da consolidação dos estudos sobre letramento, da inserção desse conhecimento cada vez mais no meio escolar e acadêmico, surgiram novos estudos em torno do campo educacional, relacionados a expansão do letramento não só no âmbito da linguagem, mas também em outras áreas incluindo a educação matemática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o documento que traz o conceito de letramento matemático baseado na matriz do PISA (2012), apresentando-o

(...) como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (Brasil, 2018, p. 266).

É fato que a vivência em sociedade tem um papel importante na construção de habilidades matemáticas, uma vez que, a resolução de problemas envolvendo o conhecimento matemático é bastante comum para os indivíduos em suas rotinas cotidianas

Toledo (2004, p. 94), nos fala que as demandas diárias “determinam o uso, pelos indivíduos, de um amplo conjunto de habilidades, crenças e disposições, para que haja o manejo efetivo e o engajamento autônomo em situações que envolvem números e dados quantitativos ou quantificáveis”. Dessa forma, o convívio em sociedade, em diferentes contextos, com diferentes vivências e experiências, em diferentes classes sociais, requer habilidades para uso nas práticas sociais que envolvem a matemática e essas habilidades adquiridas em sociedade farão parte do processo de construção do conhecimento do indivíduo.

Assim, práticas sociais envolvendo quantificação, medição, orientação no espaço, ordenação e classificação – que aqui chamamos práticas de numeramento - compõem os modos de usar a língua escrita e são por eles constituídas (Fonseca & Simões, 2014, p. 519).

Dessa forma, conteúdos matemáticos ensinados no processo de escolarização estão presentes nas diversas práticas sociais, sendo utilizados de várias formas e em múltiplos contextos, ressaltando a importância das habilidades de letramento, como também da apropriação do conhecimento escolar, contribuindo para a formação significativa do sujeito. Portanto, quem faz uso do conhecimento matemático para resolver problemas da vida real, exercendo com sentido a sua prática, se torna um indivíduo que age com consciência. Para Toledo (2004), há diversidade de situações nas quais utilizamos conceitos matemáticos.

Enquanto algumas tarefas do mundo real pedem a aplicação de habilidades de letramento “puro” (por exemplo: ler, escrever, comunicar-se) ou habilidades de “pura” matemática, outras tarefas podem requerer a aplicação de habilidades de matemática e de letramento integrados (p. 93).

Nesse sentido, compreende-se a importância da perspectiva do letramento no ensino da matemática, pois existem inúmeras práticas sociais que para se comunicar, interpretar e conduzir situações do meio social diariamente, o sujeito precisa de habilidades de leitura e escrita do mundo ao seu redor, como também as habilidades específicas de matemática para conseguir resolver questões com cartões de banco, caixas eletrônicos, trabalhar com cédulas e moedas, entre outras situações que circulam em sociedade.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em seu caderno “Alfabetização Matemática” propõe a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento “como o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização, para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo (Brasil, 2014, p.31)”. O material ainda destaca que:

Entender a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas,

como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro (Brasil, 2014, p.15).

Nessa perspectiva, diante da complexa utilização da matemática no contexto social, associar elementos de outras áreas do conhecimento é possível e comum no dia a dia, então se torna imprescindível o caráter interdisciplinar do ensino da matemática nas escolas, facilitando o aprendizado e um melhor desempenho da integração entre alfabetização matemática e letramento.

O documento ainda ressalta (Brasil, 2014) ressalta que:

A alfabetização matemática na perspectiva do letramento foi um pressuposto adotado em consonância com o material de formação em linguagem. Dessa forma, a alfabetização matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas (Brasil, 2014, p. 5)

Nesse sentido, em um contexto de mundo contemporâneo, em que a tecnologia tem avançado significativamente, e os meios de vivência e sobrevivência têm requerido práticas e habilidades matemáticas, seja para comprar e vender, acessar instruções em aplicativos bancários, se situar ao se deslocar de um lugar para outro, entre outros, alfabetizar na perspectiva do letramento se concretiza como essencial na formação cidadã.

4. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida objetivando responder nossa questão: Como o/a professor/a de matemática da Educação de Jovens e Adultos lida com os desafios oriundos das práticas sociais de letramento matemático no contexto da sala de aula? O nosso objetivo geral foi analisar a relação da contribuição dos saberes sociais dos estudantes jovens e adultos, na construção da prática escolar do professor de matemática na EJA.

Nosso interesse foi investigar como as práticas sociais matemáticas utilizadas e adquiridas pelos alunos da EJA, em seu cotidiano, eram relacionadas e aproveitadas dentro da sala de aula, o quanto que o conhecimento prévio do aluno interfere no desenvolvimento do planejamento do professor, e o quanto que a alfabetização na perspectiva do letramento se faz presente na realidade da Educação de Jovens e Adultos.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos uma abordagem qualitativa, que apresenta características exploratórias, proporcionando uma análise sobre os comportamentos, diálogos e interações entre os participantes.

A pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21).

Para alcançar o objetivo geral, nos debruçamos sobre a pesquisa de campo. Minayo (2010) retrata o campo como um espaço de conexão e percepção do pesquisador com a realidade sobre a qual levantou questionamentos, e que também é um meio que permite a aproximação do pesquisador com os participantes dessa realidade, fazendo com que ele construa conhecimentos através de sua experiência.

O trabalho de campo ocorreu em uma escola municipal da cidade de Goiana-PE, em duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesta escola as turmas de EJA estão organizadas por fases – Fase I e Fase II. Realizamos as observações em duas turmas: na fase I, que compreende ao 1º e 2º ano do ensino fundamental, que possui 15 alunos matriculados, e na fase II, que compreende ao 3º e 4º ano do ensino fundamental, com um total de 17 alunos matriculados. A

pesquisa de campo ocorreu em 4 dias alternados, sendo duas aulas na turma da fase I e duas aulas na turma da fase II.

A escolha desta escola se deu por estar localizada na cidade de moradia da autora, o contato para a realização da pesquisa aconteceu com uma visita à escola, recepcionada pela coordenadora pedagógica, que com receptividade concedeu livre acesso para as visitas e fez o encaminhamento para a professora responsável pela fase II.

A coleta de dados foi realizada através de duas técnicas: a observação participante e a aplicação de um questionário com perguntas abertas.

Segundo as considerações de Minayo (2010, p.70) a observação participante é definida “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”.

A observação participante aconteceu considerando os momentos cotidianos das aulas de matemática, as interações, as explicações de conteúdo, resolução de problemas e atividades lúdicas, sendo de grande importância para o trabalho proposto, captando uma variedade de situações diretamente da própria realidade. As visitas ocorreram em 4 dias do mês de outubro de 2024, sendo os dias 17 e 24 reservados para a fase II e os dias 22 e 29 reservados para a fase I, todas no turno da noite, ressaltando que no dia 29, a maior parte dos alunos presentes foi participar da aula de reforço e a coleta de dados ocorreu em uma conversa com a professora da turma.

A escolha pela aplicação do questionário se deu pela falta de disponibilidade de tempo das professoras, sendo o questionário o meio mais viável, enviado de forma online para que elas respondessem em casa. As professoras das turmas observadas não responderam ao questionário, portanto, estendemos a consulta à outras docentes do município que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos. Assim, aplicamos o questionário com três professoras da rede municipal de ensino da cidade de Goiana-PE, que lecionam na fase I da educação de Jovens e Adultos em 3 escolas distintas do município.

O questionário (apêndice A) conteve questões abertas para alcançar os objetivos da pesquisa, com perguntas sobre a formação de professores voltada para a EJA, as interações com os conhecimentos prévios dos alunos, as suas experiências enquanto docente da modalidade, o seu entendimento sobre o letramento matemático, e os desafios do ensino da matemática na modalidade da

Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, pudemos analisar as respostas expressas pelas professoras com a construção teórica elaborada, como também dialogar com os dados produzidos através da observação em sala.

A descrição e análise de dados será apresentada no capítulo seguinte. Os dados coletados foram organizados e analisados à luz do referencial teórico.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo trataremos a apresentação dos resultados obtidos, iniciando pelo processo da observação participante, com a descrição das visitas e os dados observados. Como também apresentaremos a sistematização dos questionários com os dados organizados em tabelas, seguindo com as análises e reflexões das respostas.

5.1. Observação participante

O processo de observação das turmas de EJA teve início na sala da fase II. No dia 17 de outubro de 2024, após contatos feitos previamente, cheguei à escola, procurei pela professora e, em seguida, fomos para a sala de aula. Antes de iniciar a aula, fui apresentada à turma como uma aluna do curso de Pedagogia que estava realizando um trabalho do curso e precisaria acompanhar as aulas de matemática. Neste dia, estavam presentes 9 educandos em sala, dos quais 1 tinha acompanhamento especial com uma profissional de apoio escolar, pois ele tem um leve grau de autismo, conseguindo entender, estudar e se comunicar.

A professora logo começou a aula com uma revisão sobre adição e subtração, lembrando o assunto oralmente. Em seguida, pediu para que todos se dirigissem ao pátio para uma atividade diferente. Os alunos foram organizados ao redor de um grande tabuleiro feito de papel colorido, com diferentes números em cada quadrado. A atividade iniciou com um aluno voluntário que teria que resolver 'de cabeça' a equação falada pela professora e se posicionar com os pés em cima do quadrado que estivesse com a possível resposta. Caso fosse a resposta certa, o aluno continuava a resolver as operações até errar e passar a vez para outro colega. Um dos exemplos de equação falada pela professora: 'resposta da soma $10+9$ '; e o aluno da vez, calculava de cabeça e se posicionava em cima do número 19. Assim, a professora seguia aumentando o nível das equações até o aluno errar. Após a realização da atividade, todos foram para a sala de aula e a professora iniciou a aula de português, me dispensando da observação.

Vejamos o registro dessa atividade na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Atividade de Matemática em 2024 Turma fase II da Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Registro da autora

Nessa primeira visita, pude observar que os alunos tinham domínio em realizar os cálculos 'de cabeça'; à medida em que as equações continham a soma ou a subtração de números maiores, era o momento em que alguns deles erravam. Analisando o conhecimento dos alunos em calcular as operações, percebi que o contato do educando com situações de somar e subtrair no seu dia a dia facilitava a resolução, sendo também externado por eles mesmos enquanto conversavam durante o jogo, que trabalhavam com vendas e sabiam resolver. Podemos relacionar a experiência vivida com os escritos de Fonseca e Simões (2014), quando afirmam que os sujeitos da EJA, apesar de poucos escolarizados, são conhecedores da matemática através dos usos sociais praticados por eles, nos fazendo entender que são sujeitos de outras culturas e conhecimentos.

Gostaria de destacar que o aluno com acompanhamento especial, de início, não queria participar da atividade afirmando que erraria os resultados, apresentando insegurança, mas por incentivo do grupo ele foi participar e sem ajuda conseguiu resolver várias equações. Observo nesse pequeno contato inicial com a interação da atividade, que apesar de não ser um modelo pedagógico próprio para a EJA, tornando o momento um 'pouco infantilizado', pude ver um pouco do que Soares (2012) fala sobre o cuidado que a EJA hoje em dia requer, em relação a construção da cidadania através do papel sociocultural da matemática.

No dia 22 de outubro de 2024 a observação teve continuidade na sala da fase I. Cheguei à escola e logo fui para a sala de aula, a professora estava apenas conversando e interagindo enquanto esperava mais alunos chegarem. Conforme combinado anteriormente, a docente já me esperava e me apresentou à turma informando que eu estaria acompanhando a aula para uma pesquisa da universidade. Neste dia, estavam presentes 6 educandos, e a professora iniciou me falando da dificuldade que eles têm de serem frequentes, pois de 17 alunos matriculados, a frequência é sempre numa faixa de 7 a 8 educandos por aula. Segundo a docente, essa situação enfrentada é provocada tanto pelas dificuldades sociais enfrentadas pela maioria, como também pela desmotivação em relação ao mercado de trabalho.

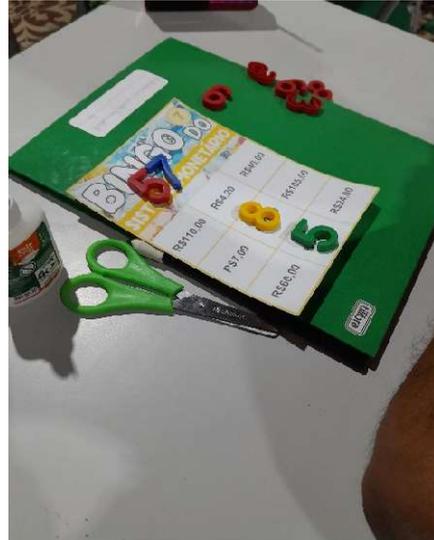
Iniciando a aula, a docente expôs que seria trabalhado o sistema monetário através de um bingo. Conversou com a turma sobre as regras do bingo, colocou uns brindes em cima do birô e começamos a distribuir as cartelas, pois me ofereci para ajudar e interagir com o momento. Para a marcação dos acertos na cartela, o que tinha disponível foram peças variadas de outros brinquedos em formato de números e então entregamos uma quantidade a cada aluno. Em uma caixa que ficou a minha disposição, continha cartões de papelão com imitação de cédulas coladas de diversos valores, sempre somando com outra cédula ou com imitações de moedas coladas. Ao começar a atividade, a professora me pedia para retirar um cartão e ela exibia para eles a soma que estava representando no cartão. Fazia a leitura da soma e perguntava à turma qual seria o resultado. Eles se expressavam, ela ia colocando no quadro o valor e pedia para eles marcarem na cartela. E assim, a docente foi preenchendo o quadro com os resultados em fileira até o último cartão ser chamado. Um exemplo de soma que constava em um cartão era uma cédula de R\$5,00 e uma moeda de R\$0,50, então o resultado que eles teriam que marcar na cartela seria R\$5,50. Nas figuras abaixo, seguem registros da atividade:

Figura 2 – Bingo monetário em 2024 realizado na turma da fase I da EJA



Fonte: Registro da autora

Figura 3 – Bingo monetário em 2024 realizado na turma da fase I da EJA



Fonte: Registro da autora

Durante a atividade, fiquei observando o desempenho dos alunos que apresentaram pequenas dificuldades quando tinha soma com moedas. Eles interagiram bem e estavam motivados para completar a cartela. Como forma de incentivá-los, a professora disponibilizou vários brindes para quem fosse batendo a cartela e o número de brindes era a quantidade de alunos presentes, ou seja, todos ganharam seu brinde, pois a professora continuou o jogo até o último completar a cartela. Como as aulas são curtas, esse momento interativo finalizou com uma conversa sobre as dificuldades encontradas por eles e, assim finalizou a visita, pois a professora iria iniciar aula de outra disciplina.

A visita teve continuidade no dia 24 de outubro de 2024 na sala da fase II. Após alguns dias, entrando em contato com a professora da turma e ela externar um certo desinteresse para que eu frequentasse suas aulas de matemática, no dia 24 me informou que eu poderia ir. Ao chegar à escola, me dirigi a sala de aula e a docente estava numa conversa inicial com os alunos, esperando quem ainda iria chegar. Percebi que havia uma profissional de apoio na sala e em conversa ela, me explicou que acompanhava o aluno especial que havia na turma, porém ele era bem independente, compreendia bem as explicações e apresentava apenas pequenas dificuldades. A professora iniciou a aula e estavam presentes 9 alunos. Primeiro ela pediu para que eles juntassem as bancas, em posição de uma grande mesa com as cadeiras ao redor, eles sentaram e ela distribuiu uma folha em branco para cada

um e explicou que a atividade seria uma forma de revisão das formas geométricas. Ela iria falar a forma e a posição para que eles, da maneira que entendessem, desenhassem no papel, e assim, ao final, ela iria conferir se eles tinham conseguido projetar no papel o desenho a ser formado com as formas geométricas que ela ditou.

Iniciando a atividade, ela pediu para que desenhassem um quadrado no centro da folha, e aí eles questionavam o tamanho e ela deixou livre para eles desenharem do jeito que pensassem ser. Em seguida pediu para desenharem um retângulo em cima do quadrado, e assim ela foi citando diferentes formas e posições, sempre deixando livre para eles montarem até chegarem ao final e identificarem qual o desenho tinha sido formado. O desenho final foi uma casa com chaminé, e o resultado da criação dos alunos foram desenhos parecidos no formato, mas diferentes tamanhos, com poucos desenhos apresentando formas em posições diferentes da ditada pela professora.

Na análise da atividade, ela foi conversando com eles sobre as posições que estavam diferentes, explicando por exemplo que ela tinha ditado um retângulo inclinado no lado esquerdo do triângulo e desenharam um retângulo separado do desenho, solto na folha, e assim foram algumas observações e explicações feitas por ela, lembrando com eles os tipos de formas e posições. Após esse momento ela me perguntou se tinha conseguido observar a aula, me dispensando, pois entraria com o assunto de geografia.

Em um primeiro momento notei que a docente preparou uma aula interativa para que eu observasse, deixando a entender que não gostaria de ter uma pessoa observando suas aulas. Essa percepção se confirmou quando perguntei se ela poderia responder um questionário para minha pesquisa e a resposta foi não. Então, agradei a disponibilidade em me deixar assistir as aulas e me retirei.

Em relação à observação da atividade, percebi que as práticas sociais vivenciadas por eles quanto as formas os fizeram compreender com rapidez o que estava sendo ditado, apesar de a professora não usar exemplos concretos do dia a dia para ilustrar as formas, os próprios alunos conversavam e falavam entre si, ajudando um ao outro com exemplos como a folha de ofício representando um retângulo, ou a bola como um círculo e, assim, interagiam entre eles durante a atividade.

A interação autônoma dos alunos, relacionando semelhanças de objetos manuseados por eles em seus afazeres diários, ou mesmo pelo próprio

amadurecimento do convívio em sociedade decorrente de serem jovens e adultos, demonstra a importância do diálogo da matemática com as práticas sociais em sala de aula.

Relaciono esse momento com os escritos de Toledo (2004), que nos fala sobre o processo em que as demandas do dia a dia, as quais os alunos da EJA são expostos, determinam o uso de um amplo conjunto de habilidades fazendo com que de maneira autônoma, haja um engajamento em situações que envolvem a matemática.

O último dia de visita de observação foi no dia 29 de outubro de 2024 na sala da fase I. Ao chegar à escola, me dirigi a sala de aula onde estavam a professora e um total de 5 alunos. Ela me explicou que aquele determinado dia era o dia de reforço escolar para aqueles que tinham dificuldades em acompanhar os conteúdos, e as aulas de reforço estavam sendo na própria escola, no mesmo horário da aula. A docente iniciou a aula colocando umas questões no quadro sobre o assunto de sucessor e antecessor, comparação de igual e diferente e sobre a identificação de números pares e ímpares. Ela deixou o quadro preenchido com as questões para eles copiarem e quando todos tinham copiado ela foi respondendo no quadro junto com eles até a última questão.

Em seguida, a docente ficou sentada em seu birô, os alunos ficaram conversando entre si e nós ficamos conversando informalmente sobre as questões relacionadas a EJA no município. Ela relatou a dificuldade que enfrenta com os alunos que não frequentam as aulas, mas que ao final do ano ela tem que fazer a avaliação final com eles e não pode reprovar por falta; outro assunto foi a falta de recursos oferecidos pelo município aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que eles não têm material escolar direcionado, as salas são infantilizadas, e elas como professoras fazem o melhor que podem. Após esse momento de conversa, eu agradei a atenção e a disponibilidade em poder assistir as aulas, perguntei se ela poderia responder meu questionário da pesquisa e ela informou que eu poderia mandar online através do whatsapp que seria melhor para ela lembrar de responder e me enviar.

Em uma primeira análise, observando a correção das questões, os alunos mostraram domínio sobre os assuntos, interagiram e responderam oralmente corretamente a medida em que a docente ia lendo as questões. Percebi uma agilidade dos educandos em ler e copiar, confirmando o que a professora me

relatou, que em relação a ler e escrever eles não têm dificuldade. Ela ainda citou que essa é uma diferença entre as salas de alfabetização infantil e dos jovens e adultos, que na fase I que corresponde ao 1º e 2º ano fundamental, o processo da leitura e escrita se torna menos dificultoso pelo conhecimento prévio em que os alunos adultos já possuem ao entrar na escola.

Fonseca (2012) esclarece que precisa ser considerado a existência de especificidades que se possam associar a jovens e adultos que podem sugerir características próprias dos modos de aprender do aluno da EJA. Nesse sentido, é importante não só o reconhecimento das características próprias dos alunos jovens e adultos, mas também trabalhar esse conhecimento, estimulando suas habilidades existentes, levá-los a um novo degrau rumo ao conhecimento escolar. Porém, a realidade encontrada na observação diverge desse pensamento, uma vez que as duas docentes demonstravam cansaço decorrente do dia exaustivo ensinando crianças, realizaram umas atividades diferentes para que eu observasse, mas deixando transparecer a educação bancária que ainda se faz presente. Os recursos pedagógicos utilizados nas observações foram trazidos do fundamental do ensino regular, infantilizados, o tempo direcionado para as aulas muito curto, dificultando um trabalho pedagógico mais bem estruturado, sendo perceptível a falta de comprometimento com a qualidade no ensino da EJA.

Confirmando esse pensamento, Fonseca (2012) enfatiza que é preciso ter professores comprometidos em desenvolver um bom trabalho, buscando não a exclusão de conteúdos, analisando o que é que dá e o que não dá para ensinar na EJA, e sim, desenvolver uma programação comprometida com a qualidade da inserção do Ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma é preciso que o professor saiba conduzir o trabalho pedagógico em sala de aula considerando os aspectos inerentes ao aluno da EJA, buscando ensinar com qualidade e alinhando os conteúdos.

5.2. Sistematizando o questionário

Conforme já indicamos, obtivemos respostas de três professoras de escolas diferentes, porém do mesmo município e todas da fase I. Iniciamos com os dados do perfil, as respostas serão descritas e analisadas a seguir.

Quadro 1 - Perfil das professoras

Professoras	Idade	Formação	Tempo de docência na EJA	Participação em formação
Ana	36 a 50	Licenciatura em História	5 a 10 anos	SIM
Luísa	18 a 35	Pedagogia	2 a 5 anos	SIM
Maria	Acima de 51	Licenciatura em História	Acima de 10 anos	SIM

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o perfil das professoras, todas têm uma participação ativa em formação continuada contribuindo para a docência na EJA. Ana e Maria possuem idades mais avançadas e vivenciaram mais tempo de serviço docente na Educação de Jovens e Adultos do que Luísa.

A seguir, traremos as respostas das professoras às questões abertas, distribuídas em quadros. Quanto à questão sobre a 'contribuição da formação continuada e se gostam de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos', as professoras responderam conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - Contribuição da formação continuada e percepção de satisfação no trabalho com a EJA

Professora	A formação continuada contribui para seu trabalho com a EJA?	Você gosta de trabalhar com a EJA?
Ana	Aprimorar meus conhecimentos e traz também novas habilidades para trabalhar na EJA	Gosto, pois é um público diferenciado que traz uma tranquilidade no ambiente escolar
Luísa	Métodos diferenciados para trabalhar com jovens e adultos, a maneira de ouvir, o cativar para não ocorrer evasão	Sim, pois são pessoas que querem e tem interesse em aprender
Maria	Auxilia em nosso desenvolvimento, interligando teoria com a prática, essencial para o trabalho pedagógico	Sim. Porque ajuda os alunos a adquirirem conhecimentos e habilidades

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as respostas das professoras sobre a contribuição da formação continuada no trabalho delas com a EJA, observamos uma semelhança nas respostas de Ana, Luísa e Maria no que se refere a importância da formação continuada no desenvolvimento do trabalho pedagógico delas. É na formação docente que as educadoras encontram um conhecimento mais específico sobre a

modalidade EJA, como também encontram informações para redirecionar seus planejamentos de aulas direcionando para os Jovens e Adultos, vivenciando de momentos que lhes darão suporte para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Enfatizando a importância dos encontros de formação continuada, Fonseca (2012) nos fala que os educadores precisam de orientação no que diz respeito a conhecerem melhor seus alunos tanto em suas individualidades como em grupo social, como também para a escolha de instrumentos e critérios que irão contribuir para o diagnóstico do público da EJA.

No que se refere ao questionamento sobre o gostar de ensinar na EJA, vemos que todas as entrevistadas expressam seu contentamento em lecionar nessa modalidade, indicando características inerentes a um público amadurecido, com perspectivas e características próprias do jovem e do adulto.

Fonseca (2012) esclarece que os alunos da EJA são um público que se importam em se formarem, em obter o conhecimento para completar seus estudos, mas também com a dimensão utilitária do aprendizado escolar possibilitando-os trabalhar e conviver em sociedade no presente, sendo assim assumem uma perspectiva diferenciada das crianças. Dessa forma, é possível destacar que o professor precisa ter não só um olhar diferenciado para um grupo social de discentes com especificidades únicas, mas também diante dessas características próprias saberem conduzir os seus trabalhos pedagógicos.

Quanto às questões 1 e 2 do questionário, que discute sobre a escolha dos conteúdos e a condução da aula mediante concepções dos alunos trazidos de seus contextos, organizamos no quadro 3:

Quadro 3 – Seleção de conteúdos e condução da aula diante dos conhecimentos prévios matemáticos

Professora	Como ocorre a seleção dos conteúdos a serem abordados em sala de aula?	Como você conduz a aula quando os alunos expressam concepções matemáticas adquiridas das práticas sociais?
Ana	Através de atividades diagnósticas feitas no início do ano	Aceito suas concepções quando chegam a um resultado correto, mostrando também as regras da matemática pedagógica
Lúisa	Sigo o currículo de Pernambuco, porém levo em conta o conhecimento prévio de cada um, observo sempre a necessidade de avançar o conteúdo	Trabalhar matemática é um desafio, pois novos métodos são aplicados, particularmente eu tenho como ponto de partida o conhecimento prévio, o uso do dia a dia, pois sigo

		a ideia que eles já trazem, claro que sempre levando para o correto
Maria	Seleciono os conteúdos da fase adequando ao perfil dos alunos, levando em conta seus conhecimentos prévios	Considerando as vivências dos alunos, utilizando-as como pontos de partida para a construção das aulas

Fonte: Elaborado pela autora.

Através das respostas das docentes sobre a seleção de conteúdos, observamos uma ênfase em considerar realizar um diagnóstico inicial para saber as necessidades da turma e o nível de conhecimento dos educandos para ajustar os conteúdos a serem estudados em sala de aula e sempre enfatizando que levam em conta os conhecimentos prévios dos alunos. “Sendo assim, a busca do sentido de ensinar-e-aprender matemática será, pois, uma busca de acessar, reconstituir, tornar robustos, mas também flexíveis, os significados da Matemática que é ensinada-e-aprendida (Fonseca 2012, p. 75)”.

Nessa perspectiva, é muito importante que o docente faça uma análise sobre qual o conhecimento matemático construído nesses alunos jovens e adultos, e diante disso compreender como que esse conhecimento prévio pode ser trabalhado em sala de aula, sendo alinhado aos conteúdos a serem ensinados.

Toledo (2004) nos fala que o contato dos indivíduos com as demandas do dia a dia irá determinar como esses indivíduos irão fazer o uso autônomo e efetivo em situações que envolvem números e dados através das habilidades e crenças adquiridas. Dessa forma, compreendemos que são alunos com uma bagagem extensa de práticas sociais matemáticas que influenciam na formação do conhecimento matemático e que os docentes precisam ter o trabalho de fazer um diagnóstico inicial para poder planejar e conduzir suas práticas pedagógicas.

Em relação à condução da aula mediante as concepções matemáticas trazidas pelos alunos de suas práticas sociais, de um modo geral, Ana, Luísa e Maria expressaram que respeitam os conhecimentos prévios dos alunos. Ana aceita as concepções deles quando chegam ao resultado correto, mas leva-os a conhecerem as regras da “matemática pedagógica”. Entendo que esse termo utilizado pela docente quer se referir as regras da matemática escolar, fazendo-os compreender a relação entre o conhecimento trazido e o exigido pela escola.

As respostas das docentes Luísa e Maria não são diferentes da de ANA e nos levam a compreender que trabalham a matemática em sala de aula

aproveitando o que o aluno jovem e o adulto trazem em sua bagagem das vivências em sociedade, introduzindo a partir desses conhecimentos, o ensino da Matemática escolar com suas razões. Fonseca (2012) esclarece que as discussões em sala de aula em torno das concepções matemáticas podem tanto ajudar na compreensão como também podem gerar questionamentos sobre certos mitos estabelecidos na matemática escolar. Dessa forma, é possível observar que existe um desafio para as docentes da EJA, em saber conduzir o trabalho pedagógico em sala de aula, com alunos não só de experiências matemáticas diversas, como também mitos pré-estabelecidos de contatos prévios com a matemática escolar.

Quanto as questões 3 e 4 do questionário, que se referem à metodologia e recursos utilizados, considerando as especificidades da EJA e as contribuições das práticas sociais matemáticas no trabalho com os conteúdos em sala de aula, organizamos no quadro 4:

Quadro 4 – Metodologia e recursos considerando as especificidades da EJA e a contribuição das práticas sociais na condução do conteúdo em sala de aula

Professora	Você planeja sua metodologia de ensino considerando as especificidades dos sujeitos da EJA? Quais recursos utiliza para trabalhar a matemática?	Quais as contribuições que a utilização das práticas sociais matemáticas pelos alunos exerce quando você está trabalhando os conteúdos?
Ana	Utilizo aulas expositivas, os conhecimentos de vida do próprio aluno e jogos matemáticos	Traz conhecimentos diferenciados da matemática pedagógica
Luísa	Sim, sempre levo as minhas atividades com materiais concretos, fica mais fácil para entendimento	Exercem em sua maioria pontos positivos, um exemplo é que eles chegam sem saber o que é adição e subtração, mas quando trabalhado sistema monetário eles tiram de letra quando vão dar o troco, então entende-se que eles sabem subtrair
Maria	Sim, eu me aproximo, ouço, converso, compreendo os problemas e procuro estimulá-los com recurso multimídia e materiais do dia a dia deles	Facilita a explicação, pois quando usamos exemplos do cotidiano deles a assimilação fica mais fácil

Quando observamos as respostas de Ana, Luísa e Maria referentes à primeira questão (quadro 4), compreendemos que existe uma preocupação em aproximar suas metodologias de ensino, visando as características únicas dos alunos da EJA. Quando Luísa fala sobre materiais concretos, podemos entender

sobre folhetos, contas e recursos utilizados pelos alunos em seus contextos, que os fazem conviver em sociedade e resolver as questões diárias? Em relação ao que elas citam sobre a utilização de jogos matemáticos e recurso multimídia, entendemos que é uma forma de motivá-los, de estimulá-los e conduzi-los ao conhecimento matemático escolar.

Recorrentemente aparecem nos textos prescritivos para o ensino da matemática em todos os níveis, e particularmente para a EJA, orientações dirigidas à revalorização do trabalho com os problemas do cotidiano, com a modelagem matemática, com a Pedagogia de Projetos, com a leitura de textos em diversos suportes e sobre assuntos variados (Soares 2012, p.67).

Dessa forma, o direcionamento para o ensino da matemática, principalmente para o trabalho pedagógico na EJA, requer uma condução das aulas pelo docente com uma estruturação variada e diferenciada de adaptações pedagógicas contextualizando o conteúdo com a realidade dos alunos.

No que diz respeito as questões 5 e 6 do questionário, que tratam dos desafios do ensino da Matemática na EJA e sobre o conhecimento e uso do letramento matemático pelo docente, organizamos as respostas no quadro 5:

Quadro 5 – Os desafios encontrados na sala de aula da EJA e o uso do letramento matemático na construção do planejamento pedagógico

Professora	Para você, o que considera mais desafiador, dentro do contexto da sala de aula da EJA, quando está ensinando matemática?	Comente se você já estudou sobre o letramento matemático e se faz uso desse conhecimento na construção do seu planejamento pedagógico para as aulas da EJA?
Ana	A diversidade de conhecimentos prévios dos estudantes, onde alguns não aceitam o conceito da matemática aplicada em aula	Sim, já estudei e faço uso, pois o próprio aluno traz muitos resultados positivos através do seu raciocínio
Luísa	A permanência em sala. Eu sempre levo algo atrativo que chame a atenção deles. A maioria chega com o discurso que não gostava de matemática, que estava ali apenas para ler e escrever. Atualmente vejo resultado positivo, o concreto atrai bastante	Sim. Ensino os meus alunos a terem capacidade de usar a matemática para resolver problemas do cotidiano deles e que de fato é isso que traz o letramento matemático, isso vai desde interpretar um gráfico, a um simples troco na padaria
Maria	Nos mais jovens, a falta de perspectiva no mercado de trabalho, e nos mais velhos	Sim. Através do letramento matemático o aluno é capaz de colocar em prática os conceitos em

	problemas de saúde. Isso interfere na atenção, motivação e permanência nas aulas	situações no seu dia a dia, para resolver problemas da vida real
--	--	--

Observando as respostas da questão referente aos desafios do ensino da Matemática na EJA, verificamos três respostas distintas. Ana cita a ‘diversidade de conhecimentos e a resistência de alguns alunos em aceitarem as regras da matemática escolar’, corroborando com o que Fonseca (2012) explana, que as discussões das concepções matemáticas em sala de aula, colaboram para o questionamento e que os sujeitos jovens e adultos e muito mais os adultos tendem a confrontar as concepções dos colegas, dos professores, dos livros e da sociedade.

Na resposta de Luísa, identificamos algo comum em relação ao ensino da matemática, que são os mitos fortemente estabelecidos referentes a matemática escolar e que quando ela usa material concreto como recurso, eles entendem a razão do porquê das regras da matemática escolar, passando a aceitá-las. Será que podemos compreender como material concreto os folhetos, a conta de luz, de água, os boletos, e outros diversos objetos físicos?

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho pedagógico do professor da EJA quando é planejado considerando as experiências sociais vividas pelos alunos, permite que esse docente utilize em sala de aula recursos apropriados, que conduzirão os alunos a compreenderem com coerência o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Acerca do letramento matemático abordado na questão 6, a resposta de Ana não ficou clara o que ela entende sobre letramento, mas as respostas de Luísa e Maria nos fazem compreender a importância do uso do letramento matemático para que o aluno desenvolva habilidades de convivência em sociedade através da apropriação do conhecimento matemático escolar. Confirmando esse pensamento Soares (2009) afirma que “o letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Dessa forma, entendemos o quão essencial é o ensino da matemática escolar para sujeitos jovens e adultos considerando o letramento matemático, resultando em alunos com habilidades para enfrentar os desafios sociais, com capacidades de análise e tomadas de decisões embasadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar a influência com que as práticas sociais matemáticas vivenciadas pelos sujeitos jovens e adultos exercem no contexto de sala de aula da EJA. Desta forma, buscamos analisar a relação da contribuição dos saberes sociais dos estudantes jovens e adultos, na construção da prática escolar do professor de matemática da EJA.

Diante dos dados coletados nesta pesquisa, conclui-se que há uma preocupação das docentes em levar em consideração os conhecimentos prévios matemáticos dos alunos, porém ainda é muito limitado o uso da matemática contextualizada no cotidiano deles, e praticado em sala de aula o ensino tradicional, com conteúdo explicado, transcrito para o quadro e realização de atividades adaptadas do ensino regular, com crianças.

Quanto ao ensino da Matemática na EJA, os docentes pontuam as experiências sociais matemáticas dos alunos como facilitadoras no ensino dos conteúdos, pois os discentes compreendem com mais facilidade por já terem tido contato com atividades que utilizam a matemática no dia a dia, porém com um desafio grande enfrentado pelas professoras, que é quando há o confronto das concepções da matemática escolar com o aprendido em convívio com a sociedade.

Ao realizar as observações participantes foi possível constatar que os discentes interagem e expõem suas concepções, questionam, expressam seus pensamentos referentes ao que já aprenderam, e as docentes conversam, tentando fazer uma ligação com o conteúdo, mas transpareceram que por falta de tempo, de motivação e de perspectiva não se empenham em desenvolver habilidades nos educandos e, sim, em apenas ministrar os conteúdos.

Acredito que o que mais foi conflitante nas visitas à escola foi presenciar professoras cansadas de um dia todo trabalhando com turmas do ensino regular, improvisando atividades e com pouco tempo de aula para explorar a conexão do conteúdo com o cotidiano dos alunos.

As práticas sociais matemáticas são de grande relevância para o ensino e a aprendizagem da matemática escolar quando falamos, principalmente de Educação de Jovens e Adultos, pois são pessoas com um conhecimento prévio que não pode ser ignorado, que já trabalham e lidam com preços, com medidas, com taxas de juros etc. E o trabalho do professor de matemática da EJA requer habilidades

diferenciadas como ser criativo, planejar suas aulas utilizando a matemática de forma prática e instigar nos alunos a aplicabilidade da matemática nos problemas do cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Apresentação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.
CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FONSECA, Maria da Conceição F.R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FONSECA, M. C. F. R.; SIMÕES, F. M. Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa. **Educação e pesquisa**, v. 40, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/cH9SS44HhrjR5QYvFX3bKQG/?lang=pt>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 22 out.2024

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Disponível em: <<https://bibliocetas.fct.unesp.br/Arquivos%20P%C3%BAblicos/Pesquisa%20Qualitativa%20Pesquisa%20Social%20-%20Teoria%2C%20M%C3%A9todo%20e%20Criatividade%20-%20minayo.pdf>>. Acesso em: 09 abr.2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, abr. 2004.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.

TOLEDO, M. E. R. de O. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: FONSECA, M. C. F. R. (org.). **Letramento no Brasil habilidades matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002**. (p. 91-106). São Paulo: Global Ação educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO

- a) Idade: () 18 a 35 () 36 a 50 () acima de 51
- b) Formação: _____
- c) Tempo de docência na EJA: () 2 a 5 anos () 5 a 10anos () acima de 10 anos
- d) Participou de formação continuada voltada para o ensino da Educação de Jovens e adultos? () SIM () NÃO
- e) Comente alguns pontos principais que a formação continuada contribui para o seu trabalho com a EJA.

- f) Você gosta de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos? Por quê?

1. Como ocorre a seleção dos conteúdos a serem abordados em sala de aula?

2. Como você conduz a aula quando os alunos expressam suas concepções matemáticas adquiridas das práticas sociais?

3. Você planeja sua metodologia de ensino considerando as especificidades dos sujeitos da EJA? Quais recursos utiliza para trabalhar a matemática?

4. Quais as contribuições que a utilização das práticas sociais matemáticas pelos alunos exerce quando você está trabalhando os conteúdos?

5. Para você, o que considera mais desafiador, dentro do contexto da sala de aula da EJA, quando está ensinando matemática?

6. Comente se você já estudou sobre o letramento matemático e se faz uso desse conhecimento na construção do seu planejamento pedagógico para as aulas da EJA?
