

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS OU AUTORIA DE SITUAÇÕES PROBLEMA?

Lucilene Lusia Adorno de Oliveira
SEED/SEJU – PR
adornolucilene@gmail.com

Clélia Maria Ignatius Nogueira
UEM/UNICESUMAR
voclelia@gmail.com

Resumo:

A fim de entendermos como ocorre o processo de aprendizagem da Matemática em um Centro de Internação de Adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa lançamos mão de uma pesquisa realizada durante as aulas de uma das pesquisadoras. Nesse espaço, muito mais do que aprender novos conceitos que fazem parte do Currículo Oficial foi necessário, primeiramente restabelecer alguns laços desfeitos. Esse processo demandou novos recursos e para tal utilizamos como arcabouço teórico, a Análise de Discurso (AD) para trabalharmos com as narrativas de vida dos adolescentes. Partindo desse efeito passamos ao objetivo do trabalho que foi elaborar textos matemáticos no formato de autoria de Situações Problema.

Palavras-chave: Educação Matemática. Análise de Discurso. Socioeducação. Autoria de Situações Problema.

1.Introdução

Num campo de estudo tão amplo como a Matemática, especialmente voltado aos fazeres de sala de aula com o Ensino Básico, busca-se o entendimento sobre como o aluno apreende os conteúdos a ele propostos. O presente trabalho traz alguns resultados sobre as aulas de Matemática desenvolvidas em um Centro de Socioeducação (CENSE), no Estado do Paraná. As condições de produção desta pesquisa perpassam esse sistema, que tem em média 80 adolescentes internados. Nesse Centro existe uma Escola, cujo espaço físico está numa relação específica com as condições de produção, local onde o sentido de liberdade pode ser irrompido. A partir dessa relação de conflito instalada, ao mesmo tempo em que o adolescente está privado da liberdade fisicamente, seus pensamentos podem mover-se e se o professor lhe oferece a escuta, esse aluno pode falar sobre os sentidos que constituem seu próprio discurso.

Ao falar sobre Socioeducação, primeiramente há que se situar os alunos que estão internados no CENSE. Nele encontramos adolescentes com idades que podem variar de 12 a 21 anos, uma vez que eles podem ingressar no sistema a partir dos 12 anos de idade, até 18

anos, podendo permanecer internados por até três anos, respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Foram necessárias muitas décadas de ensaios e erros para que se chegasse ao ECA, em 1990 e posteriormente ao SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) em 2012. A fim de explorar esses sentidos, uma das pesquisadoras, que é professora de Matemática na Escola do CENSE incentiva esses alunos a escreverem suas narrativas de vida como uma forma de trabalhar o intervalo marcado entre o ‘antes’ e um possível desdobramento do ‘depois’, da internação. Em suas histórias, o enredo narrado de uma vida é marcado pela marginalidade.

Observar essa quebra de laços com o que a sociedade em geral, chama de *normal*, pelos próprios olhos dos adolescentes em conflito com a lei, em uma convivência diária, faz com que sejam sinalizados nos discursos produzidos por esses alunos, escritos ou orais; escolares ou informais, sentidos carregados de significados. Busca-se nesses significados, os sentidos das matemáticas para esse aluno e inicia-se o trabalho com a elaboração de situações problema.

O adolescente, ao propor uma Situação Problema, textualiza parte de sua vivência e faz as ligações com os conteúdos matemáticos, até mesmo com conceitos ainda não estudados. Encontra-se uma possibilidade de incentivar o aluno a escrever algo que lhe faz sentido, e, simultaneamente desestabiliza suas certezas, desta forma, ele sente a necessidade de encontrar uma resposta que ainda não está construída, muitas vezes não conhecida.

As Situações Problema estão repletas de informações que fazem parte do contexto em que esses alunos estão envolvidos. Suas histórias são contadas de acordo com aquilo que produz significado a eles, o que demonstra um trabalho afetado pela história em uma forma material, forma que significa e é marcada pelo sentido.

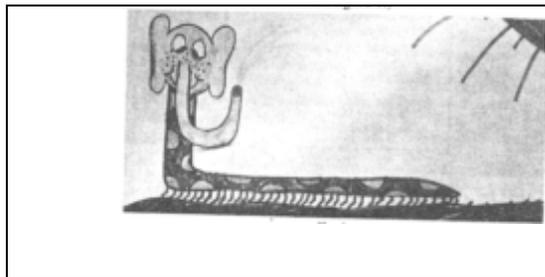
É muito regular nos problemas elaborados a relação com um poder aquisitivo muito distante do poder dos meninos sujeitos deste estudo e também encontramos vários problemas que trazem situações muito próximas da vida de criminalidade e das drogas na relação com o dinheiro. Ou seja, importa que temos problemas que dizem respeito a “ter o poder de ter”, ao consumo que fazem parte do mundo desses meninos e outros que não fazem parte do mundo deles. Qual a convergência? É a projeção da possibilidade.

2.As pesquisas com a Resolução de Problemas

Lester¹ (1983, *apud* ECHEVERRIA e POZO, 1998, p.16) diz que um problema é identificado por “[...] uma situação que um indivíduo ou um grupo quer ou precisa resolver e para a qual não dispõe de um caminho rápido e direto que o leve à solução”. Segundo Echeverria e Pozo (1988), esta definição significa que para que uma situação seja aceita como problema ela precisa ser reconhecida como tal. Além disso, para solucioná-la será necessário um processo de reflexão, tomada de decisões, além de uma sequência de passos a serem seguidos.

Para Barnett *et al* (1997), é necessário considerar métodos para que seja desenvolvido no aluno o interesse pelos problemas verbais (*word problems*). Os autores consideram nesses métodos tanto problemas criados pelo professor quanto pelo aluno. Há também uma recomendação para que se considere a linguagem nas suas diferenças entre a escrita comum e aquela utilizada na matemática dos problemas. Num trabalho citado pelos autores, *My Problem-Solving Animal* (OCKENGA E DUEA, 1977), os alunos criaram situações problemas, utilizando a fantasia e a imaginação. Esta é uma atividade elaborada por um aluno de 10 anos de idade.

Figura 1- “Eu sou Elepéia, uma cobra. Se eu me arrastar 60 milhas por semana, quantas milhas vou me arrastar em 3 anos?”



Fonte: OCKENGA e DUEA², 1977, *apud* BARNETT *et al*, 1997, p.133

Atividades como essas, defendem Barnett *et al* (1997), incentivam as crianças a inventarem problemas interessantes e podem levá-las a melhorar seu desempenho em outros problemas. Segundo os autores, é importante que os alunos trabalhem com problemas familiares. “Familiar, contudo, não significa necessariamente ‘vida real’”. E ainda afirma que,

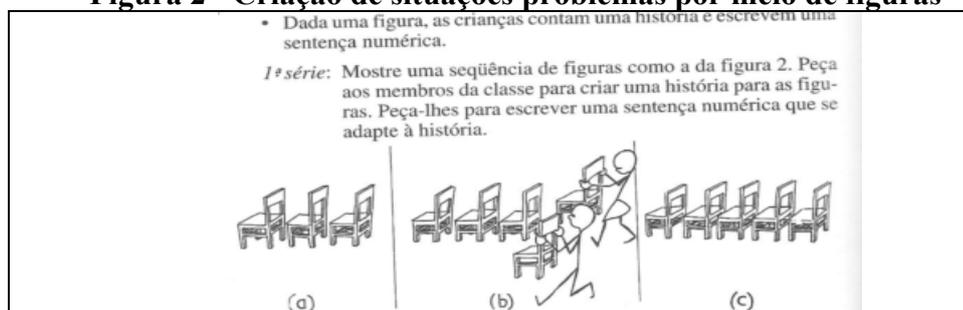
¹ LESTER, F.K. “Trends and issues in mathematical problem solving research”. In: LESH, R.; LANDAU, M. (Eds.). *Acquisition of mathematical concepts and processes*. New York: Academic Press, 1983.

² OCKENGA, Earl e Joan DUEA. “IDEAS”. *Arithmetic Teacher* 25 (novembro de 1977): 28-32.

[...] comumente os problemas dos livros didáticos vêm na forma verbal” (BARNETT *et al*, 1997, pp.133-136).

Para incentivar os alunos a criarem seus próprios problemas Barnett *et al* (1997) sugerem uma situação na qual as crianças, ao observarem a sequência de desenhos, têm que escrever sentenças matemáticas para traduzirem a história proposta, como no exemplo a seguir.

Figura 2 - Criação de situações problemas por meio de figuras



Fonte: BARNETT *et al*, 1997, p.134

Os autores, com esta situação, incentivam o aluno a ter mais contato com a linguagem de modo que ele, ao formular a sua história, poderá procurar argumentos que possam lhe fazer sentido.

Segundo Barnett *et al* (1997), os enunciados de problemas necessitam de pistas para a contextualização, o que na prosa corrente acontece com mais frequência. Quando se tem um diálogo, as pessoas entendem o propósito da conversa, enquanto o aluno tem dificuldade em reconhecer as palavras e as frases expressas nas situações problemas. Para os autores, os adjetivos têm uma importância maior nos problemas do que na fala corrente, pois eles fornecem pistas para a diferenciação entre variáveis importantes e apontam grandezas relativas que necessitam ser consideradas ao se resolver um problema. “Na falta de pistas de contexto em outros problemas, as crianças precisam aprender a interpretar a ação do problema e a traduzir os verbos-chave em operações matemáticas adequadas, o que requer treinamento sistemático” (BARNETT *et al*, 1997, p.139).

Normalmente, em uma situação problema, segundo os autores, há que se prestar atenção ao vocabulário. Muitas vezes, o significado de uma palavra em uma situação problema é muito diferente do que os autores denominam de *prosa comum*. “As palavras

operação, vezes, média, altura, base, potência, por, imagem, grau e primo frequentemente têm significados diferentes em problemas matemáticos” (BARNET *et al* (1997, p.140).

Para os autores, existe ainda o problema da continuidade. Ao observar a *prosa* percebe-se uma continuidade de assunto e ideias. Em uma lista de exercícios, a continuidade é reduzida, sem contar que os alunos assumem um padrão para esse tipo de resolução e os resolvem de maneira mecânica. Ao aparecer uma situação problema diferente vem à tona dificuldades de se adaptarem às diferenças de linguagem e à sequência de informações.

Segundo Echeverria e Pozo (1998), trabalhar com situações problemas nas aulas de Matemática não significa somente ensinar habilidades e estratégias eficazes aos alunos. É necessário que seja criado neles uma disposição para buscar sempre as respostas. O professor não somente ensinará a resolução de problemas, mas ensinará “[...] a transformar a realidade em um problema que mereça ser questionado e estudado” (ECHEVERRIA E POZO, 1998, p.14). Os autores defendem que a resolução de problemas para o aluno somente fará sentido se ele procurar respostas para suas próprias perguntas e acrescentam: “[...] O verdadeiro objetivo final da aprendizagem da solução de problemas é fazer com que o aluno adquira o hábito de propor problemas e de resolvê-los como forma de aprender” (Ibid, p. 15).

Nós, nesta pesquisa, procuramos desencadear a elaboração de Situações Problemas, dando significado às situações vivenciadas pelos adolescentes. Desta forma, podemos transpor para a sala de aula parte do contexto daquilo que compõe a vida de cada um.

Segundo Charnay (1996, p.38) “[...] o aluno deve ser capaz não só de repetir ou refazer, mas também de ressignificar em situações novas, de adaptar, de transferir seus conhecimentos para resolver novos problemas”. Estas (re)significações, adaptações e transferência de conhecimentos terminam por levar o professor e a escola a pensar em um currículo que possa cumprir esse papel.

3.Análise de Discurso: efeitos de autoria

Trabalhar com a elaboração de textos na Matemática é, a princípio, desafiador, pois há um funcionamento discursivo que aponta para uma direção contrária: os adolescentes internados no CENSE têm seus interesses bem longe dos conteúdos matemáticos ensinados na

escola e não gostam de escrever. Esses dizeres fazem parte do pré-construído que circula entre as pessoas que atuam na socioeducação, inclusive entre os professores. Segundo Pfeiffer (2000, p.22) “[...] nossa sociedade é marcada pela escolarização, isto é, todo e qualquer sujeito é dito pela escolarização (pela falta ou presença de escolaridade, pela adequação ou inadequação aos padrões escolares)”. Quanto ao dizer: *Não gostam de escrever*, é derrubado a partir do momento em que os adolescentes começam a escrever suas narrativas de vida. Mas ao fazê-los expressarem, em textos, os conteúdos matemáticos, há um percurso a ser realizado e deste depende uma abordagem que possa constituir um novo sentido para esses alunos.

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

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

A proposta feita aos adolescentes é a de que eles imaginem uma situação que lhes faz sentido e a partir disto proponham a solução com os conteúdos matemáticos. Buscar novos sentidos para a Matemática escolar é um desafio. No início há a relutância, o “não consigo fazer isso” ou “por que a senhora não passa o problema prá gente resolver”? Esse é o tipo de trabalho que demanda paciência para a (re)construção de conceitos e principalmente a discussão durante o processo. Mais do que isso, ao buscar associações matemáticas possíveis para escrever uma Situação Problema, o adolescente recupera sentidos do seu próprio contexto histórico-social, e ainda, dá sentido aos conceitos matemáticos estudados. De acordo com Gallo (2008, p.15), na Escola “[...] não existe a preocupação com a posição sujeito dentro

de um discurso, porque nela tudo se passa como se houvesse um objeto a ser estudado, isento de uma determinação discursiva, apenas língua (estrutura), tomando-se essa como um objeto”.

Na Matemática esse processo fica evidenciado quando os conteúdos são dispostos na forma de um Currículo e explorados, nas aulas, em uma sequência pré-determinada, não levando em conta as especificidades de cada turma ou mesmo grupo de alunos. A escrita matemática na forma de textos elaborados pelos alunos quase não é explorado e os conteúdos tornam-se *Capítulos* de livros didáticos a serem trabalhados.

Durante seu estudo com textos e textualidades, Gallo (2008, p.50) afirma que “[...] quando olhamos para o fragmento enquanto produto plano, não enxergamos a possibilidade da ‘intertextualidade’, pois nesse caso ele começa e termina nele mesmo”. Isto chama nossa atenção ao pensar sobre as Situações Problema apresentadas nos livros didáticos. Cada situação está associada a um determinado conteúdo, contudo esta situação não é elaborada contemplando os sentidos que o aluno, que está lendo, naquele momento constituiu. Ao passo que, se ele, aluno, elabora sua própria Situação Problema, esse texto tem uma dimensão: a de textualização como afirma Gallo (2008). Na prática da textualização, abre-se espaço para o acesso de Autor, dentro da Escola.

Situação 01 – S-00³ – Imposto atrasado

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

Figura 03 - Situação problema nº 01 - S-00

³ Eu comprei um passat ano 79, paguei 800 reais mas ele está devendo desde o ano 2009, quanto eu vou gastar para quitar os anos atrasados, sabendo que só preciso pagar o seguro obrigatório que é de 150 reais por ano mais juros de 5% ao ano pelo atraso?

Eu comprei um parvat ano 79, paguei 500 reais mas ele está devendo desde o ano 2009, quanto eu vou gastar para quitar os anos atrasados, sabendo que se preciso pagar o juros obrigatório que é de 150 reais por ano mais juros de 5% ao ano pelo atraso.

	2009	2010	2011
150 → 100%	150	750	150,00
x → 5%	75	37,50	18,75
	750	150,00	168,75
		150,00	187,50
		168,75	196,88
		187,50	216,56
		196,88	237,50
		216,56	260,00
		237,50	285,00

Fonte: atividade desenvolvida nas aulas de uma das pesquisadoras

Nesse caso S-00 utiliza primeiramente uma regra de três simples para calcular o valor dos juros de 5%. Tendo esse valor em mãos, ele calcula ano a ano o valor do imposto acrescido dos juros. Faz uma soma final considerando o ano em que propôs a situação problema (2013), sem os juros. Desta forma, chega ao resultado final com uma adição simples. Todo o procedimento de resolução é elaborado pelo aluno.

S-00 é um adolescente de 17 anos e fica no CENSE por mais de um ano e está cursando o 8º ano, portanto, quando compra o carro, tem dezesseis anos, isto é considerado normal na vida desses adolescentes. Comprar carros roubados ou com problemas de documentação e depois usá-los até que a polícia os pegue. Nesse caso, quando é possível, eles fogem e se a situação não permite a fuga, eles são apreendidos juntamente com os veículos. Segundo S-00, eles aproveitam do carro o máximo que podem. Tanto que a parte fictícia da situação problema criada é sobre o pagamento dos impostos, porque eles não têm o hábito de pagá-los. Em nenhum momento S-00 cogita sobre o seu comportamento em relação à compra do carro estar certo ou errado. Novamente percebemos o funcionamento de uma lei própria. Segundo Orlandi (2010, p.12), “[...] estamos condenados a interpretar. Diante de qualquer objeto simbólico nos perguntamos: o que isto significa? Faz parte de nossas vidas significar e não há sentido sem interpretação”. A interpretação que S-00 faz da vida e das leis não é a mesma que a sociedade, que não vive a realidade da marginalidade, faz. Orlandi (2010) defende o que define por *tópica cívica*, dizendo que não há cidadania em abstrato, o que há são lugares com sua materialidade. Os lugares institucionais são lugares discursivos e neles se configuram os processos da manifestação concreta de *sentidos de cidadania*. Esses sentidos :

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

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

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

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

Nessa situação problema, o funcionamento (não) jurídico não funciona de acordo com o Direito do sistema capitalista, como está posto para a sociedade em geral. Segundo Lagazzi (1988, pp.20-21), baseada em Haroche⁴ (1984), “[...] a ideologia jurídica instala uma ambiguidade no sujeito: ao mesmo tempo em que este se vê como um ser único, senhor e responsável de si mesmo, ele é ‘intercambiável perante o Estado’”. Para a autora, o Estado trata cada um e a todos de forma uniforme e esses sujeitos têm a ilusão da unicidade.

O que acontece como funcionamento discursivo para os adolescentes infratores é o que Barthes⁵ (*apud* LAGAZZI, 1988) aponta como desconstrução, partindo da recusa das evidências. Os sujeitos adolescentes estabelecem uma lei regida por eles mesmos, um código de honra no qual se reconhecem. O jurídico, como está posto para a sociedade em geral, serve para acusá-los/defendê-los diante de seus atos infracionais. Neste ponto eles reconhecem o Direito como forma comum a todos.

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

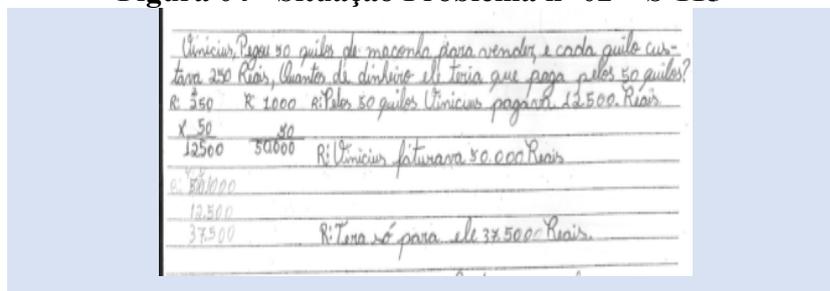
⁴ HAROCHE, C. *Faire Dire, Vouloir Dire*, PUL. Paris, 1984.

⁵ BARTHES, R. *Leçon, Seuil*. Paris, 1978.

Situação 02 – S-115 – O tráfico

S-115 é um adolescente que chega à Unidade em novembro de 2012, com 13 anos de idade e uma história de vida que poderia fazer parte da vida de um adolescente de 18 anos ou um adulto. Esteve no CENSE até o final de 2013. Fica “na rua” por três meses e retorna no início de 2014. Este trabalho é referente à sua primeira passagem. No primeiro questionário preenchido por S-115, ele responde que parou de estudar na 5ª série, no ano de 2011. Como ele demonstra muita habilidade com a Matemática, avança rapidamente com os conteúdos. Quando é feito o trabalho com a elaboração de Situações Problemas, ele escreve sobre o tráfico, assunto do qual trata com naturalidade, pois, segundo S-115, traficou muito para um “parceiro” já maior de idade, que é morto em uma perseguição policial e S-115 escapa do acidente e foge. Assume a rede de tráfico que o “parceiro” comandava, aos 13 anos de idade. Esta situação dá significado ao estudo produzido pelo UNICEF em 2011, de acordo com PARANÁ (2012), o qual está em consonância com o Censo Demográfico de 2010, realizado no Brasil, em que aponta 130 mil famílias chefiadas por crianças.

Figura 04 - Situação Problema nº 02 – S-115⁶



Fonte: Atividade realizada nas aulas de uma das pesquisadoras

Como se pode perceber na resolução da situação problema, S-115 não encontra dificuldade com os cálculos. Calcula o custo da droga, depois o preço de venda e então faz uma subtração para verificar o lucro.

⁶ Vinicius pegou 50 quilos de maconha para vender, e cada quilo custava 250 reais. Quantos de dinheiro ele teria que pagar pelos 50 quilos?

Ao levantar

hipóteses de situações matemáticas sobre venda e lucro, esses adolescentes focam em um “grande lucro”, o que para seus funcionamentos discursivos é comum: lidar com grandes quantias e pagar por elas com a sua própria liberdade ou mesmo a

vida. Segundo Kashiura Junior (2009, p.151) ao falar sobre o direito como base do capital e da comercialização e nesse processo as mercadorias que trocam de “proprietários”, mantendo desta forma o funcionamento do próprio capital diz que: “[...] a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer ocasião. A natureza dessas mercadorias, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa”.

Para esses adolescentes, mais do que ter o dinheiro em mãos, o que funciona nesse discurso é sobressair-se em uma situação. Para Orlandi (2012) esse efeito de pré-construído no qual o já dito é sustentado, o sentido de pobreza permanece na mesma formação discursiva. E como “nossa memória discursiva é estruturada pelo esquecimento” (ORLANDI, 2012, p. 155), os adolescentes ao formularem suas situações problemas trazem para o contexto “aula de Matemática” aquilo que faz parte de seu esquecimento, além de buscar solucionar os seus problemas financeiros e de suas famílias.

4.Considerações Finais

No caso da autoria de Situações Problemas, consideramos que essa trajetória do adolescente pelo social, passando pela escola formal e chegando até a escrita nas aulas de Matemática produz de certa forma, os processos de autenticação e depois o de legitimação. A materialidade palpável nas Situações Problema, produzidas em diferentes momentos dos adolescentes em seu processo de interação, surgem como uma ruptura da linearidade. É possível fugir da fragmentação que o Currículo impõe, para em seu lugar abrir a possibilidade de autoria. Esse processo de autoria emerge, trazendo consigo a historicidade dos adolescentes que estão internados no CENSE, rompendo com um procedimento extremamente curricular nas aulas de Matemática. Muitos dos alunos não conseguem atingir um processo de autoria completo nas Situações Problemas, mas trazem à tona suas narrativas de vida e fazem ligações necessárias a alguns conteúdos matemáticos, dando sentido a eles.

Com a

aproximação da AD e a Matemática pelo viés da autoria de Situações Problema, vivenciamos uma possibilidade diferenciada na atuação pedagógica dentro de uma aula de Matemática. O adolescente, ao propor uma Situação Problema, textualiza parte de sua própria vivência e faz as ligações com conteúdos matemáticos, até mesmo com conceitos ainda não estudados. Encontramos uma possibilidade de incentivar o aluno a escrever algo que lhe faz sentido, e, simultaneamente desestabiliza suas certezas, desta forma, ele sente a necessidade de encontrar uma resposta que ainda não está construída, muitas vezes não conhecida.

Defendemos que a autoria de Situações Problema possa ser levada para as aulas de Matemática como forma de permitir ao professor adentrar pelos temas transversais, para abordar as diversidades e, mais do que tudo, fazer com que a Matemática tenha sentido para o aluno, pois, nas Situações Problema, elaboradas pelos adolescentes, é possível avançar para a compreensão de uma posição social, daquilo que funciona socialmente para além da sala de aula. Durante esse processo, a posição sujeito dos adolescentes que se encontram internados são (des)construídas quando no enlace equívoco dessas posições é possível descortinar algo para além da Escola, chegando à Prática Social.

5.Referências

BARNETT, Jeffrey C.; SOWDER, Larry; VOS, KENNETH E. Problemas de livros didáticos: complementando-os e entendendo-os. In: KRULIK, Stephen; REYS, Robert E. (orgs.). **A resolução de problemas na matemática escolar**. Tradução: Hygino H Domingues, Olga Corbo. São Paulo: Atual, 1997, pp.131-147.

CHARNAY, Roland. Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. (orgs.). **Didática da matemática: reflexões pedagógicas**. Tradução: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ECHEVERRIA, María del Puy Pérez; POZO, Juan Ignacio. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRIA, María del Puy Pérez;

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

KASHIURA JUNIOR, Celso Naoto. **Crítica da Igualdade Jurídica – Contribuição ao Pensamento Jurídico Marxista**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

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

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

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

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

PARANÁ. **Socioeducação – Adolescentes em Conflito com a Lei**. Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Paraná. 2012.

<http://www.tjpr.jus.br/documents/116858/2450301/Apostila+de+Socioeduca%C3%A7%C3%A3o>
Acesso em 02/03/2014.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas:SP, 2000.