

UNESP – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
Departamento de Linguística

O DISCURSO SOBRE A AULA DE
MATEMÁTICA: ARTICULANDO VOZES NA
REVISTA *NOVA ESCOLA*

Carlos Eduardo da Silva Ferreira

Araraquara – SP
2015

UNESP – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
Departamento de Linguística

O DISCURSO SOBRE A AULA DE
MATEMÁTICA: ARTICULANDO VOZES NA
REVISTA *NOVA ESCOLA*

Dissertação para apresentação ao Exame de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara para a obtenção do título de Mestre nesta área.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientação: Professora Doutora Marina Célia Mendonça.

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Araraquara – SP
2015

CARLOS EDUARDO DA SILVA FERREIRA
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras /Campus de Araraquara

O DISCURSO SOBRE A AULA DE
MATEMÁTICA: ARTICULANDO VOZES NA
REVISTA *NOVA ESCOLA*

Data da defesa: 31 de março de 2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marina Célia Mendonça (UNESP/ FCL)
Presidente da banca e orientadora da dissertação

Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza (UFSCar/Sorocaba)
Membro titular

Profa. Dra. Leticia Marcondes Rezende (UNESP/ FCL)
Membro titular

Profa. Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira (UNESP/
FCL)
Membro suplente

Profa. Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti (UFTM)
Membro suplente

Dedico este trabalho a todos os lares,
e inclusive ao meu. Dedico também a todas as pessoas que passaram
por minha vida – seja a forma como for -, pois são elas todas que me formam, que
me transpassam certo ar de instigantes transformações.
Aos sonhadores praticantes de realidade terrena-transcendental.
Ao *caos* que nos move!
À querida *sophia*.

Agradecimentos

Agradeço a minha família, a minha orientadora, a todos meus professores que se dedicaram profundamente ao trabalho de participarem comigo em minha construção como sujeito; professores que estiveram comigo no prezinho, no Fundamental I e II, no Ensino Médio, na Graduação e na Pós-Graduação, em cursos como música, informática, idiomas, dança, profissionalizante e inúmeras outras formas que me ajudaram/ajudam com que eu me expresse. De alguma forma, levo comigo com um enorme respeito.

A base desta dissertação se firmou no meu caminho da Pós-graduação, por isso agradeço imensamente a todos os debates proporcionados principalmente pelos/mediados por meus grandes professores da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, lugar onde me formei. Ressalto também a presença importante de meus professores no Ensino Básico. As relações escolares sempre foram para mim momentos de debates. Sinto que tive belezas e também tive confrontos moralistas, mas tudo isto me constitui e constitui minha luta na esfera pedagógica. Agradeço a todos colegas de turmas que passaram por mim. Cada um sabe da importância que dou às suas atuações. Gosto de estar nos bastidores, atuando na calada! Obrigado às pessoas e às entidades como a CAPES que me auxiliam financeiramente.

‘Creo que he visto una luz al otro lado del río...’

Jorge Drexler

‘Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.’

Marxismo e Filosofia da Linguagem

RESUMO

Fazendo uma leitura das revistas *Nova Escola* do período de março/1986 a dezembro/2012, esta nossa pesquisa promove debates, a partir da perspectiva teórica da Análise Dialógica do Discurso, sobre discursos veiculados por esta/nesta revista educacional. Investigamos neste trabalho como são construídas as compreensões sobre o movimento de circulação e emergência de vozes que ressignificam o sentido de *aula de Matemática* na revista *Nova Escola*: como discursos atribuídos ao professor de matemática se manifestam sobre o *acontecimento aula*? Como se materializam ao longo da história deste periódico nas seções de *Nova Escola*? Por meio da análise dos discursos referentes ao ensino de matemática em capas, plano de aula e matérias/reportagens produzidos pela revista *Nova Escola* podemos construir uma rede de dados de como são pensadas/refletidas/preparadas as relações diretas e radiais (difusas) entre professor–aluno–conhecimento durante o processo do momento aula. Fazemos metodologicamente uma análise das capas de *Nova Escola* demarcando e correlacionando períodos e características entre 1986 e 2012. Esse movimento nos dá caminhos para um debate maior, relacionado a uma pontuação entre a voz da instituição *Nova Escola*, a voz do professor de matemática e vozes sobre o ensino de matemática. Trazendo para nossa dissertação esse movimento exploratório, cotejamos oito capas de edições regulares e mais cinco de edições paralelas que se ligam diretamente à chamada de temática sobre “Educação matemática”. O *corpus* também é composto por exemplos de gêneros de reportagem/matérias na correlação com planos de aula. Como o periódico alterou algumas formas de apresentação (gêneros) de seus discursos sobre a aula de matemática no decorrer do tempo, investigamos como planos de aulas e/ou reportagens materializam e articulam vozes (da instituição, do professor, do estudante) num conjunto de casos que destacamos como exemplos representantes deste deslocamento. Que efeitos de sentido ligados ao dizer sobre *aula de matemática* se configuram diante da emergência de certos gêneros e não outros? Como podemos interpretar uma substancial alteração genérica que vai do emprego de reportagens para usos de sequências didáticas/planos de aula? Esta escolha permite confrontar relações entre a voz da instituição da revista (capa e reportagens) e vozes dos professores (“depoimentos” e planos de aula) – ainda que perpassadas pela escolha da revista. Para desenvolvermos este nosso trabalho, além de selecionar quais discursos podem nos dar bases para realizar uma análise discursiva pretendemos sobre-elevar possíveis mudanças de guinada/de foco/de perspectivas que acreditamos que *Nova Escola* empregou. Para tal, trabalhamos no sentido de analisar os rearranjos da instauração de vozes do professor de Matemática sobre práticas do ensino desta disciplina ao longo da revista bem como as marcas de alterações estrutural-discursivas ao cotejarmos os discursos materializados nas seções do periódico. A mobilização de conceitos ligados à compreensão de linguagem, valores discursivos em diálogo, esfera enunciativa, enunciado/enunciação e vozes discursivas dão contorno ao debate central desta nossa dissertação: o discurso sobre o acontecimento/evento, este entendido por meio de instâncias do dado e do novo, por atributos de ressignificação, em jogos de instabilidade e estabilidade.

Palavras-chave: Análise Dialógica de Discursos/ estudos discursivos; Revista *Nova Escola*; Educação matemática; vozes; jogos de instabilidade/estabilidade.

ABSTRACT

This work promotes debates on the discourses vehiculated by the educational magazine *Nova Escola*, through the perspective of the Dialogic Discourse Analysis. The editions used are those from March/1986 to December/2012. We investigated how the comprehensions about the movement of circulation and voices emergence are built. These understandings reframe the concepts about the Math class in the *Nova Escola* magazines. How do discourses attributed to math teachers unfold in relation to the class event? How are they materialized through the history of this periodical in the *Nova Escola* sections? How can we establish discursive relations between these voices and the discourses vehiculated by the official curricular proposals documents engendered in the political-educational field? By analyzing discourses that refer to math teaching (lesson plans, articles/reporters) developed by *Nova Escola* – with teachers' interaction in this mediatic space, e.g. readers response - we can build a data network of how the direct and radial (diffuse) relations between the triad “teacher-student-knowledge during the class moment process” are thought, reflected and prepared . Focusing that, we may relate discussions not strictly to the notion of Math classes in the used editions of the publication, but also direct reflections about the class moment itself, how it is faced/interpreted and conducted. In addition to select which discourses can give us bases to perform a discursive analysis, we pose some other questions in the development of our work, as “how does the Math teacher’s discourse is expressed in certain genres internal to the magazine?” Hence, we intend to over-raise possible changes of focus/perspectives yaw that we believe Nova Escola employed. In order to accomplish it, we worked to analyze the Math teacher’s voices instauration rearrangements on teaching techniques/practices shown in the magazine, as well as the structural-discursive alterations marks identified in collating the discourses materialized in the periodical sections.

Keywords: Dialogic Discourse Analysis/ discourses studies; *Nova Escola* magazine; Mathematical Education; voices; instability/stability games.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1- Fundamentação teórico-metodológica: discussões na análise dialógica do discurso	21
1.1- Reflexões iniciais: uma espiral se montando	21
1.2- 1.2-Os olhares via ADD: o círculo bakhtiniano e as contribuições para o <i>acontecimento</i>	29
1.2.1- Linguagem.....	34
1.2.2- Valores e sentidos	38
1.2.3- Voz.....	39
1.3- A pesquisa em Ciências Humanas	44
2- Embates no discurso sobre educação no Brasil: perspectivas para uma escola do acontecimento	55
2.1- Uma histórica concepção de/sobre aula	57
2.2- Tendências/Modelos na formação de professores e os consequentes debates sobre disciplinas escolares no Brasil	60
2.3- O discurso científico e o discurso escolar: imagens no gênero aula.....	71
3- A revista <i>Nova Escola</i>: uma análise discursiva. Vozes em debates sobre o ensino de matemática	77
3.1- Contextualizações do material: panorama constituinte da <i>Nova Escola</i> como revista educacional	77
3.2- Relações entre mídia e educação no processo de formação educacional... 85	
3.3- Análises iniciais: as capas como discursos da instituição.....	87
3.4- Confrontos: <i>Nova Escola</i> e um caso de rearranjo de vozes sobre o ensino de matemática	108
CONCLUSÃO	134
REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO

A constatação de que o ensino escolar não está suprindo os requisitos da sociedade atual, precisando, assim, de reformulações e mudanças, fez com que Isabel Alarcão (2001) e seus colaboradores lançassem uma planificação de uma *escola reflexiva*, em analogia ao que Nóvoa (1995) e Schön (1998) chamaram de *professor reflexivo*.

Esta concepção educacional considera a escola um organismo em vida, em desenvolvimentos nas atuações de suas práticas, norteadas pelo fim de educar.

Uma Escola Reflexiva é uma escola inteligente, autônoma e responsável, que decide o que precisa fazer nas situações específicas da sua exigência e registra o seu pensamento no projeto político-pedagógico que vai sendo pensado e (re)construído no cotidiano das práticas pedagógicas. A Escola Reflexiva pensa o presente para projetar o futuro, o que a torna mais situada, mais responsável e preparada para as situações emergentes, mais flexível e livre. É uma escola que se pensa através de seus atores (ALARCÃO, 2001).

Podemos perceber, desse modo, que se pudermos obter um princípio regulador de uma Escola Reflexiva, ele seria aquele que experimenta e toma a complexidade dos diversos situareos do viver atual. O viver, o sentir, o refletir são complexos, e complexas são as inter-relações que são estabelecidas entre o que nós, seres humanos somos, e o que a história e a ciência são.

Colocarmos a nós mesmos numa atuação dinâmica na contemporaneidade requer que reconheçamos que a história é instável e caótica, e que as direções de nossa existência são entremeadas por tensões, rupturas, dúvidas, porém, em compensação, são estes os momentos que nos permitem a pulsão de uma “criatividade científica” (PRIGOGINE, 1996).

É justamente esta Escola Reflexiva que tem em sua atuação a prática da “criatividade científica” que coloco como espinha dorsal nas questões da atuação da Escola para os sujeitos. O sujeito ‘aluno’ da escola é um ser que ressignifica seus compromissos com o mundo numa escola que se propõe a refletir, argumentar, ouvir, questionar: chamar todos os sujeitos envolvidos ali a se constituírem com/na linguagem em atitude responsiva.

Não se trata apenas de uma prática discursiva e pedagógica comum, mas daquela que se organiza com propriedade, produz e usa conhecimento para intervir, orientada pela informação mais atualizada possível, coloca questões pertinentes e as enfrenta. Em relação à linguagem, isso se traduz numa cidadania atuante e dialógica que

elege o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado (GERALDI, 2004).

Ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só pode partir de perguntas. (...) Poderemos não produzir as respostas desejadas, mas somente nossa memória de um futuro outro para as gerações com as quais hoje trabalhamos poderá iluminar nosso processo de construção desta nova identidade (GERALDI, 2010, p. 100).

Atribuir à aula o acontecimento, como Geraldi (2010) nos coloca, é afirmar que este momento/acontecimento aula engloba e se estrutura enquanto processo, ou seja, é buscar compreender a complexidade dos sujeitos perante os momentos interacionais que vivemos. Cabe a este conjunto de atuares entre os “atores” dimensionar a própria força complexa que age entre os si nas relações com o(s) *outro(s)* e com o(s) mundo(s). Desta forma, não se tem alunos – entidade abstrata e impessoal –, e sim sujeitos aprendentes. Esta instância única, singular, irrepetível, potencial, grávida de “devires”, projeções confluentes do já-dito atrelada aos planos de dizer dos participantes das cenas discursivas – com base no modo como Geraldi (2004) nos coloca – constitui a base da ideia sobre *acontecimento*, um dos conceitos centrais desta nossa dissertação. É justamente este o elemento que dispomos para amarrar, ajustar e dinamizar nossas reflexões.

Para isso, reconhecer a *alteridade* é condição *sine qua non* para constituir sentidos do viver, compartilhando as responsabilidades de nossas respostas ao nosso pertencimento ao humano em processo constante de se fazer. A linguagem é uma atividade constitutiva das consciências humanas e a certeza de que os sistemas linguísticos nunca estão prontos e acabados, mas se vão construindo na história, deve nos levar a retomar sistematicamente as enunciações, buscando detectar nelas mesmas os elementos indicadores de caminhos a percorrer (GERALDI, 2010). A imutabilidade do passado abre as portas para projeções de um futuro não fixo, não imóvel, nem imutável.

Sobre esta nossa pesquisa, se há a incômoda sensação da “mistura” de uma abordagem linguístico-discursiva ligada às humanidades a uma temática, com configuração pouco comum a esta base, no campo das Exatas, gostaríamos de ressaltar

que o estranhamento e o número baixo de atrelamentos interdisciplinares¹ estão ligados a um histórico formal das práticas dos sujeitos em nossas vivências sociais. É justamente nesta linha que este estudo também se configura: é “um trabalho de pesquisa e uma ação política, não de políticas partidárias, mas de denúncia junto à classe docente”, como diria Armando Maia, o camelô da Matemática do Largo da Carioca, matéria veiculada na revista *Nova Escola* e que trataremos em nossos trabalhos.

Partindo destas discussões de ensino abordadas por Geraldi (2010), a respeito da concepção sobre a *movimentação* da prática do gênero do discurso aula, nossa pesquisa propõe analisar, via dialogicidade, como são construídas as compreensões sobre o movimento de circulação e emergência de vozes que ressignificam o *conceito de aula de Matemática* na revista educacional *Nova Escola*: como o discurso do professor de matemática se manifesta sobre essa temática? Como ele se materializa ao longo da história deste periódico? É de grande importância que sejam desenvolvidas pesquisas que abordem os embates de questões teórico-práticas do momento aula, no sentido de aprofundarmos discussões que nos levem a lugares que dinamizem os processos intersubjetivos e nos proporcionem reflexões sobre o *estar no mundo*, o *ser no mundo*, o *vir a ser*, permitindo ampliar as discussões sobre formação de professores e sobre a produção de identidade na escola.

Como exposto, a nossa proposta no mestrado é analisar discursos retirados da revista *Nova Escola*, publicação periódica mensal publicada desde 1986, pela Fundação Victor Civita. Esta revista voltada aos professores – inicialmente com o subtítulo de “Para professores do 1º grau”, e nos dias atuais aparece com o subtítulo “A revista de quem educa” – atualmente aborda múltiplos assuntos da área educacional e está dividida em seções e editorias, nas quais constam artigos, ensaios, entrevistas com especialistas, relatos de experiências, planos para sala de aula, oferecendo auxílio ao professor em sua prática cotidiana e seções destinadas à divulgação de trabalhos desenvolvidos pelo país.

No intuito de disseminar atividades culturais, a revista se firma por meio de suas abordagens. Tendo em vista a influência que esta revista possui hoje no meio de circulação pelo Brasil – não se tem outro impresso de temática educacional entre as 30

¹ Discutiremos em momento oportuno sobre a conceituação a qual tomamos para o termo interdisciplinar/interdisciplinaridade.

revistas de maior circulação nacional² – e por suas divulgações de abordagens educativas, este estudo busca analisar as diferentes – ou não – concepções do construto *aula* nos discursos dirigidos à área da Matemática, em específico no campo da Educação Matemática.

Sobre a área de estudos da Educação Matemática, numa espécie de concerto a quatro mãos³, o pesquisador da Unicamp Antonio Miguel (p. 6-7)⁴ comenta o seguinte a respeito dos posicionamentos das pesquisas sobre este espaço:

Independentemente do espaço acadêmico nos quais são hoje internacionalmente desenvolvidas as pesquisas em Educação Matemática e independentemente da natureza da formação acadêmica dos produtores de conhecimento em tal prática social de investigação, podemos afirmar que um dos pontos básicos de divergência entre os integrantes da comunidade de educadores matemáticos diz respeito ao locus epistemológico da Educação Matemática. Há os que acreditam e defendem que o seu estatuto epistemológico estaria melhor definido se a situássemos no interior do campo da Educação, aqui concebida como uma prática social de investigação. Já para outros, ela estaria melhor situada e definida no interior do campo da Matemática, aqui igualmente concebida como campo de investigação. Há, finalmente, os que acreditam e defendem a independência e autonomia da educação matemática em relação tanto à Matemática quanto à Educação, encarando-a, portanto, como uma nova disciplina ao lado das demais já constituídas e consolidadas.

Concordamos com o posicionamento do autor/pesquisador. Nesta direção, nossos dizeres têm como ponto de partida para esta pesquisa trabalhos desenvolvidos pelos estudos bakhtinianos. Temos como fundamentação do nosso olhar o entendimento de que nós, seres humanos, fazemos processos representativos/referenciais envolvendo a história da cultura humana, envolvendo os sujeitos sócio-históricos que nos antecederam, conferindo às nossas colocações uma rede de confrontos de ações, gestos e pontos de vista, instaurando a natureza da dialogicidade, a responsividade/responsabilidade consigo próprio e com o outro (alteridade), processo psicossociobiológico o qual chamaremos de linguagem. Sendo assim, os estudos linguísticos contribuem analiticamente para as discussões sobre valoração de mundo,

² Dados estes verificáveis no Instituto Verificador de Circulação (IVC), além de constarem na página da Associação Nacional dos Editores de Revistas (ANER): <<http://www.aner.org.br/>>.

³ MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; AMBROSIO, Ubiratan D'. **A educação matemática: uma área de conhecimento em consolidação. O papel da constituição de um grupo de trabalho dessa área na ANPED.** Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_26/educacao.pdf>. Acesso em 05/09/2012.

⁴Disponível em <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_26/educacao.pdf>. Acesso em 05/09/2012.

sobre mecanismos de estabilizações e desestabilizações de discursos em circulações nas inúmeras esferas de atuação na humanidade.

Marchezan (2008) assim nos coloca a respeito do emprego da Análise Dialógica do Discurso (ADD) como “óculos” teórico:

Na perspectiva bakhtiniana, buscar a compreensão das “formas concretas dos textos” (do discurso, do enunciado), que ocorrem em condições dialógicas, que não são naturais, imprevistas, mas, sim, sociais, históricas, é alcançar também o homem, a sociedade que o constitui e é constituída por ele. Tal como o homem, o texto é complexo, heterogêneo; dele ressoam vozes sociais diversas, que se apóiam, que se debatem. Reiteração de outras vozes já conhecidas, o texto é, ao mesmo tempo, uma voz única e irreproduzível. E é essa singularidade mesma que explica sua existência, seu acontecimento (p. 6).

Nestes dizeres percebemos como a ADD orienta-se na interpretação discursiva, numa construção de sentidos articulada com a história e a sociedade, possuindo nestes dois pontos – linguístico e histórico – um posicionamento analítico para a construção do ser humano, em si e com o outro.

Desse modo, esta proposta de trabalho parte dos estudos bakhtinianos do discurso, analisando o lugar de (res)significação que é o discurso, assim como é o construto aula, isto dentro do material discursivo-matemático produzido pela revista *Nova Escola*. Pretende-se, assim, conjungir reflexões sobre Teoria Discursiva e abordagens nas Teorias Educacionais e Educação Matemática por meio das compreensões do momento aula.

Trabalhos nessa linha abordada aqui são desconhecidos. Temos conhecimento apenas de trabalhos que relacionam Língua Materna e Matemática, ou Matemática, Educação e tradições do Ensino. Não se verificou a existência de um trabalho com a proposta teórica na ADD vinculada ao ensino de Matemática, podendo este percurso ser tomado como significativo, visto que esse caminho discursivo poderá contribuir com uma perspectiva reflexiva de como a aula de Matemática tem sido abordada pela mídia, e como se relacionam discursos/ideologias sobre o ensino matemático ao discurso oficial, ao discurso de professores de Matemática e a de outros profissionais. Por meio destes vários discursos, nosso interesse é responder à seguinte pergunta: qual é a noção de ‘aula de matemática’ – e conseqüentemente ‘aula’ (gênero, em geral) e ‘escola’ – que está sendo constituída nestes interdiscursos?

Para as informações sobre o desenvolvimento da revista são conhecidos materiais que trabalham com estas informações, como as pesquisas a seguir, localizadas

na área da Educação: Pedroso (1999), Faria (2002), Costa (2003), Marrone (2003), Bueno (2007) e Ramos (2009).

Além destes estudos ligados à área da Educação encontramos também trabalhos de viés linguístico-discursivo nos textos periódicos da revista *Nova Escola*, como Silveira (2006) que os focalizou como um suporte matérico para análise em “Um estudo das capas da revista *Nova Escola*: 1986-2004”, observando permanências, rupturas ou alterações expressivas nesta *materialidade midiática* de consumo.

Mônica Salles Gentil (2006), em seu trabalho *Revistas da área de educação e professores - Interlocuções*, investiga não só análises em textos de periódicos educacionais, mas também a apropriação das revistas por parte dos professores, considerando não somente “o poder de um produto cultural midiático, mas também o(s) poder(es) de seu leitor” (RAMOS, 2009, p. 9). A pesquisadora Ramos (2009), em suas leituras de trabalhos relacionados à revista *Nova Escola*, opina da seguinte maneira sobre o trabalho de Gentil (2006):

A autora analisou três revistas constatadas como as mais lidas pelo professor, incluindo a *Nova Escola*, partindo da Análise de Discurso francesa para entender a imagem que tais revistas fazem dos professores, ao mesmo tempo em que entrevistando professores procurou descobrir as imagens que estes fazem das revistas. Afora este trabalho de Gentil, nenhum outro de que se tenha conhecimento focalizou apropriações ou representações dos professores em relação à revista, a partir de entrevistas e/ou questionários (p. 9).

Numa pesquisa que analisa a elaboração e a apropriação do modelo curricular no ensino de História pela *Nova Escola*, numa época de transição paradigmática do ensino desta matéria – pós-ditadura militar –, Ramos (2009) dá por resultados que, se quisermos atribuir à revista a qualificação de ‘material com abordagem inovadora’, o conteúdo “só foi inovador à medida que *Nova Escola* não poderia destoar do que o seu leitor discutia, acreditava, projetava”. Com a inserção dos PCNs, a historiógrafa da educação nos mostra que foram tomadas novas concepções como diretrizes havendo, após o período dos governos dos militares, uma entrada das vertentes marxistas nas reflexões de ensino. Com isso, os focos eram constituídos de um *saber fazer* em dimensão do presente, com manutenções da noção de *história pátria* – tradicionalidade curricular – sem, assim, instaurar uma reflexão de *movimentos confluentes* da projeção entre *passado* e *futuro*. O que poderemos analisar por meio desta nossa pesquisa será como as materialidades históricas dialogam com o quadro

epistemológico curricular da Matemática; há movimentação no construto *aula de Matemática*?

Partir da ADD para uma análise de atividades educacionais será uma abordagem significativa para as relações entre o *corpus material* e as articulações das vozes de professores de Matemática promovendo, assim, um espaço que dialoga com questões do Ensino e da Educação, principalmente no âmbito discursivo do cenário brasileiro. Diante desse trabalho linguístico entre as pesquisas linguístico-discursivas com a área da Educação, assim nos expõe Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (2008)⁵:

Dessa forma, como aponta Machado (2009), os linguistas aplicados com foco em atividades educacionais deveriam analisar criticamente os conteúdos/conhecimentos científicos selecionados como núcleo a ser ensinado numa determinada sociedade, assim como fazer emergir interpretações ocultadas em função do processo de transposição didática. Na percepção da autora, tal análise poderia elucidar as marcas linguístico-discursivas que dão um tom de neutralidade aos documentos de orientação educacional e as ideologias a eles subjacentes (p.378).

Segundo parâmetros educacionais oficiais, a *escola* propõe-se ser um espaço de práticas reflexivas entre sujeitos, em constante construção no mundo. Ela tem promovido isto?

De que maneira esta formação pode se realizar? Considerando-se a complexidade dos processos relacionais, por efeito da cognição humana, os sujeitos são mais ou menos indivíduos. Esta ideia de *único* se dá numa esfera material, de cada organismo humano ser *um*, e não um *outro*, visto que quem é *um* e quem é o *outro* se baseia na relatividade do processo de enunciação linguística.

A ideia bakhtiniana de o ser humano ser cingindo com os aprendizados do/com o outro mostra-nos que o tal indivíduo não é senão, também, formas relacionais dos outros que se dão em *um*. É esse sistema radicular-pivotante, paradoxo, complexificado que a educação escolar tem em mãos para lidar.

Por meio da análise dos discursos referentes ao ensino de matemática (plano de aula, matérias/reportagens) desenvolvidos pela revista *Nova Escola* – juntamente com a interação de professores no espaço desta mídia (materializada, por exemplo, em cartas de leitores) – podemos construir uma rede de dados de como são

⁵ *Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista "Nova Escola"*. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/1102/110208.pdf>. Acesso em 05/09/2012.

pensadas/refletidas/preparadas as relações diretas e radiais (difusas) entre professor – aluno – conhecimento durante o processo do momento aula. Com este foco, podemos relacionar discussões não estritamente à noção de aulas de Matemática no decorrer das publicações da revista em questão, mas sim direcionar reflexões sobre o momento aula em si, como é encarado, conduzido.

O pressuposto teórico que move a pesquisa é o inevitável embate entre o estável-instável. Como usamos uma teoria que permite focalizar o que é dinâmico em *sistemas de expressão* e que toma o diálogo com o outro, adequando experiências dos sujeitos com seus outros, a abordagem desta dinamicidade se torna profícua nas discussões. Para realizar essa adequação ao outro ou àquilo que é dado, é necessário que o pesquisador lance “mão de um processo operatório de montagem e desmontagem de unidades, categorias e conseqüentemente de valores e significados” (REZENDE, 2008, 132)⁶.

Existe uma variação radical de experiência entre o pesquisador e seu outro (variação espaço-temporal dos sujeitos sócio-históricos)⁷ e de expressões linguísticas correspondentes, singularidades estas que demarcam nossas situações de vivências, em suas complexidades, que precisam estar no horizonte de quem se coloca a confluí-los.

Posicionamo-nos nesta centralidade de movimentações situando nossas perspectivas de olhares, nossas escolhas enunciativas e nossas reflexões analíticas no domínio dos estudos discursivos numa contribuição aos estudos da Educação e Educação matemática.

O procedimento metodológico adotado, considerando reflexões desenvolvidas por Geraldi (2012), será: cotejaremos enunciados produzidos nas esferas político-pedagógica e midiática e os analisaremos considerando que materializam

⁶ Resignificamos, aqui, as discussões da pesquisadora Leticia Marcondes Rezende em que ela discute a radical variação no ensino de línguas. Trazemos esta questão para o âmbito teórico desta nossa pesquisa, pois tanto Rezende quanto nós nos posicionamos a favor da tese da indeterminação da linguagem e dos posicionamentos de ancoragens feitos pelos sujeitos. Apesar de estarmos em teorias com bases de autores distintas, a saber Culioli e Círculo de Bakhtin, compartilhamos noções equivalentes em nossas pesquisas.

⁷ Nesta relação de alteridade entre o sujeito pesquisador e seu outro, estamos entendendo que este outro não necessariamente é um sujeito persona, mas sim é uma instância relacionada a uma barreira, uma noção que instabiliza a atividade dos sujeitos. Podemos ter uma noção semântica, por exemplo, como elemento outro *de um/dos* sujeitos, ou seja, é um obstáculo no percurso da atribuição de sentidos na cadeia enunciativa.

contornos sociais/ideológicos e seus conflitos correspondentes a respeito da aula de matemática.

Tendo como um *corpus* matérias jornalísticas que materializam as vozes dos professores de Matemática nos números da revista *Nova Escola* pretende-se, então, analisar os discursos que são produzidos a respeito do *momento aula de Matemática*: como se compreende este “espaço” de interações? Como ele é programado? Como os professores que ali se posicionam concebem o “momento aula”?

A revista *Nova Escola* é dividida em seções e editoriais, nas quais constam artigos, ensaios, entrevistas com especialistas, relatos de experiências, planos para sala de aula, oferecendo auxílio ao professor em sua prática cotidiana.

A partir de uma leitura das 258 revistas da *Nova Escola* acessadas (de março/1986 a dezembro/2012), analisando o periódico como um enunciado todo, fizemos alguns recortes a fim de fazer uma análise dialógica a respeito da concepção sobre a *movimentação* da prática do gênero do discurso aula de matemática que a revista *Nova Escola* vem conceituando. Para desenvolvermos este nosso trabalho, além de selecionar quais discursos podem nos dar bases para realizar uma análise discursiva, dispomos de algumas perguntas, tais quais: como são construídas as compreensões sobre o movimento de circulação e emergência de vozes que ressignificam o *conceito de aula de Matemática* na revista educacional *Nova Escola*? Como o discurso do professor de matemática se manifesta em determinados gêneros internos à revista? Como se materializa esse discurso ao longo da história do periódico? Como podemos estabelecer relações discursivas entre estas vozes e os discursos veiculados pelos documentos oficiais das propostas curriculares engendradas no interior do campo político-educacional?

Por meio da análise dos discursos referentes ao ensino de matemática desenvolvidos pela revista *Nova Escola* – juntamente com a interação de professores no espaço desta mídia – podemos construir uma rede de dados de como é pensada/representada a aula de matemática considerando as relações diretas e difusas entre professor-aluno-conhecimento durante o processo do momento aula. Selecionamos para análise, na dissertação, os gêneros do discurso plano de aula, reportagens e capa, em que se materializam as vozes da revista e dos professores de matemática.

Nosso trabalho na dissertação consiste em analisar vozes nos discursos materializados em *Nova Escola* ligados ao ensino de matemática. Como o periódico alterou algumas formas de apresentação de seus discursos no decorrer do tempo (diagramação, seções etc), investigamos uma rede de relações que constroem o que estamos chamando de *alterações na tonalidade discursiva*, um deslocamento da voz do professor.

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin nos coloca que o tom de um discurso “não é determinado pelo material do conteúdo ou pela vivência do locutor, mas pela atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor (a atitude para com sua posição social, importância, etc)” (1997, p. 396).

Desta forma, pretendemos sobre-elevar esta mudança de guinada/de foco/de perspectivas que acreditamos que *Nova Escola* empregou. Para tal, trabalhamos no sentido de analisar os rearranjos da instauração de vozes do professor de Matemática sobre práticas do ensino desta disciplina ao longo da revista bem como as marcas de alterações estrutural-discursivas ao cotejarmos os discursos materializados nas seções do periódico.

Em nossos caminhos abduativos, tomamos como *corpus* para análise o gênero capa, observando suas alterações no decorrer dos anos e, neste recorte do *corpus*, pretendemos encontrar a voz da revista sobre o acontecimento da aula de matemática. O *corpus* também é composto por gêneros que compreendem vozes de professores. Como o periódico alterou algumas formas de apresentação de seus discursos no decorrer do tempo, investigaremos também planos de aulas e/ou reportagens quando materializam o discurso sobre a aula de matemática. Esta escolha permite confrontar relações entre a voz da instituição da revista (capa e reportagens) e vozes dos professores (“depoimentos” e planos de aula) – ainda que perpassadas pela escolha da revista.

Os resultados desta pesquisa contribuem com: 1) os estudos bakhtinianos do discurso, em particular com a reflexão sobre a concepção do “sentido em movimento” (neste caso, o sentido de aula e de aula de matemática produzidos em *Nova Escola*); 2) as relações entre as esferas da educação (em especial, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de matemática) e da linguística; 3) a esfera educacional (esta pesquisa pode servir como um elemento de atuação político-educacional em prol de uma escola de caráter motivador e construtivo para a nossa “sociedade humana”, composta por sujeitos em constante movimentação).

Para encerrar esta nossa reflexão inicial, não podemos de explicitar com maior clareza que este trabalho desenvolveu-se, ao longo de nosso prazo de cumprimento do curso de mestrado, no constante diálogo com a prática do momento aula de matemática. Os caminhos que traçamos aqui abrem espaços para trabalhos futuros que centralizam a gênese do processo na prática educacional, ou seja, as reflexões aqui instigadas estão nos dando base para as ampliarmos num outro momento de produção.

Outra questão a ser explicitada diz respeito à profunda ligação destas nossas pesquisas com a prática docente. Os debates aqui instalados colocam-se numa longa cadeia de crítica educacional na qual estamos entendendo que uma tradição monologizante no plano discursivo do momento aula tem sido constantemente realizada no conjunto englobante das instituições escolares. Um início deste debate é trilhado no decorrer de nossa dissertação, porém não propomos neste momento o intenso debate sobre este nosso posicionamento, mas que, em certa medida, provocamos inter-relações que corroboram esta interpretação.

1- Fundamentação teórico-metodológica: discussões na análise dialógica do discurso

Configuramos nesta parte uma apresentação dos principais conceitos teórico-metodológicos que mobilizamos no decorrer de nossa dissertação. A teoria na qual temos nosso ponto estabilizante para instabilizarmos nossas análises, a ADD, orienta-nos na direção da interpretação discursiva, numa construção de sentidos articulada na história e nas dinâmicas sociais que a produzem, possuindo nestes dois pontos – linguístico e histórico – um posicionamento analítico perante a construção do ser humano, a saber: construção de si em *si* e com *o outro*.

Como proposta de análise bakhtiniana, estamos entendendo que os variados conceitos desenvolvidos pelo círculo bakhtiniano estão interligados em si numa perspectiva ampla, num mosaico emaranhado e coeso. Se quisermos analisar o *corpus* em estratos, poderemos, mas sem perder de vista que o diálogo é o elemento fundante das reflexões nesta área (BRAIT, 1994). Este nosso trabalho analítico toma um cenário de debates críticos toda enunciação: dependendo de como abordamos essa dinâmica analítica (estilo, forma, entre outros), nosso discurso vai se posicionando acerca de determinadas ideologias e corroborando, assim, a importante pontuação do círculo bakhtiniano de que o signo é ideológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]).

Para esta nossa dissertação, a discussão sobre metodologia em ciências humanas nos é bastante cara, pois como pano de fundo de toda pesquisa encontra-se um histórico do como fazer, o que se costuma dizer e um desejo/plano de dizer.

A partir de agora, destacamos alguns pontos centrais referentes a conceitos e temáticas relacionadas às discussões do círculo bakhtiniano para que haja um embasamento para o que analisaremos em *Nova Escola*.

Tomamos, assim, confrontos a partir de discussões do círculo bakhtiniano, refletindo, também, textos desenvolvidos no interior da área da ADD.

1.1- Reflexões iniciais: uma espiral se montando

Por motivos organizacionais para a apresentação de nossos pontos, trazemos, neste primeiro momento, conceitos desenvolvidos pela teoria discursiva na qual estamos. No decorrer deste nosso item, iremos afunilando e ampliando conceitos à medida que vão surgindo especificidades em nosso *horizonte discursivo*. É necessário

pontuar também que entendemos esta parte *teórico-metodológica* como um momento de explanação de nossos embasamentos teóricos na relação prático-metodológica. Entendemos metodologicamente que teoria e prática não se desvinculam no lugar social de pesquisadores/analistas dos discursos no qual estamos.

Beth Brait (1994) coloca a nós que um projeto comum do Círculo é o reconhecimento da *natureza dialógica da linguagem*:

a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico (p.11).

As *relações dialógicas dos discursos*, tramas de ser/significar(-se) no mundo, e os confrontos da alteridade dessas relações tomarão destaque no contexto desta pesquisa encaminhando-a, portanto, a perspectivas que buscam o encontro com o outro, compartilhando experiências, reflexões e valores que se alteram mutuamente. Sendo assim, nesta abordagem teórica, o *outro* deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por um conceito. Em outras palavras, metodologicamente, o *sujeito* da pesquisa é visto como alguém cuja *palavra* se confronta com a do pesquisador, *refratando* ideologias e exigindo-lhe *resposta*, configurando uma *cadeia enunciativa de enunciações de valores*. Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona.

Atribuir *sentidos* é ler a palavra como signo que reflete e refrata *valores ideológicos* advindos de uma *memória discursiva* dos sujeitos. Nossa posição como pesquisadores analistas do discurso coloca-nos a interpretar *projetos de dizer* dos sujeitos numa determinada *esfera enunciativa* ou em *lugares institucionais*.

Estamos entendendo, segundo os estudos do círculo bakhtiniano, que a noção de ideologia marca a impossibilidade de se conceber uma neutralidade nos sistemas de expressão (linguagem), fazendo com que entendamos que os enunciados contêm marcas de olhares sob o mundo, além de guardarem sinais de mudanças sociointeracionais; colocamos destaque no entendimento de uma máxima: a palavra faz-se signo ideológico visto que acumula as entonações do diálogo vivo de que é matéria, ou, nos termos do Círculo, “cada palavra se apresenta como a arena em miniatura onde

se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 66).

A ideologia, nesta perspectiva, implica um sistema unificante. Ela é mediadora na integração social, na coesão do grupo; uma dinâmica de ações e pensamentos adjuntos tendo princípios da ética na vida. Não entendemos, deste modo, que haja uma completa racionalidade ideológica, mas formações imaginárias de um inconsciente, produto/produção da visão ideológica – é provável que aqui esteja a base da compreensão de ideologia como “inversão do real”; devido a este estatuto não reflexivo e não transparente da ideologia é que se vinculou a ela a noção de dissimulação, de distorção.

A tradição marxista, que entende, de um certo modo, a ideologia como o mecanismo que deforma/corrompe a realidade, tem apresentado a suposição de que um discurso ideológico serve para legitimar e reproduzir o poder da classe dominante. Por outro lado, temos uma noção de ideologia não tão restrita como neste sentido.

A ideologia pode ser vista de maneira mais ampla, entendida como uma visão de mundo de uma determinada comunidade social, num determinado tempo histórico. Nesse sentido, todos os discursos são ideológicos.

Como estamos entendendo ideologia na relação com discurso?

Para desenvolver tal questão, tomaremos reflexões desenvolvidas pelo filósofo francês Paul Ricoeur (apud BRANDÃO, 1986), que possui debates profícuos sobre sujeito, consciência, interpretação e outros pontos fundantes sobre o ser nos processos das significações. Ele nos dá algumas pistas. Elenquemos cinco delas:

1. A ideologia perpetua um ato fundador inicial. Tal perpetuação está ligada à necessidade do próprio grupo de obter uma imagem, uma representação de si mesmo. Nesse sentido, é “função da distância que separa a memória social de um acontecimento que, no entanto, trata-se de repetir. Seu papel não é somente o de difundir a convicção para além do círculo dos pais fundadores, para convertê-la num credo de todo o grupo, mas também o de perpetuar a energia inicial para além do período de efervescência” (RICOEUR apud BRANDÃO, 1986, p. 24);

2. A ideologia é dinâmica e motivadora, impulsiona uma práxis social que a materializa. Não apenas um reflexo de uma formação social, ela é uma justificação [porque movida pelo desejo de demonstrar que o grupo que a professa tem razão de ser

o que é] (BRANDÃO, 1986, p.25) e projeto, uma vez que dita as regras de um modo de vida;

3. Há um caráter simplificador e esquemático das ideologias. A ideologia apresenta um caráter codificado para se dar uma visão de conjunto, de história, de mundo. Visando à eficácia de suas ideias, ela é racionalizadora, e se expressa por meio de máximas, slogans e formas lapidares em que a retórica está sempre presente;

4. A ideologia é operatória e não temática. Isto é, “[...] ela opera atrás de nós, mais do que a possuímos como um tema diante de nossos olhos” (BRANDÃO, 1986, p.25);

5. A ideologia apresenta-se como conservação e resistência às mudanças, visto que essas põem em risco a ordem estabelecida pela mesma. Ela se sedimenta enquanto os fatos e as situações se transformam, o que pode causar um enclausuramento ideológico e uma aceitação de uma naturalização social dos acontecimentos (BRANDÃO, 1986, p.25).

Estamos conceituando ideologia, desta maneira, como práticas usuais de ferramentas simbólicas (ações e pensamentos) voltadas à criação e/ou à manutenção de relações de interpretação do mundo e de práticas sociais.

A conceituação de *discurso*, em nossa teoria, pode nos levar a entender este conceito, por exemplo:

- a) como demarcação dos campos do saber, seja ele prático ou teórico: discurso do jornalismo, o discurso da física, da linguística, entre outros;
- b) como demarcação de planos ideológicos: o discurso marxista, o discurso fundamentalista, entre outros;
- c) como demarcação de planos históricos ou epistemológicos: discurso renascentista, discurso iluminista, discurso geneticista, discurso criacionista, entre outros;
- d) como demarcação de base explicativa, como caráter temático: discurso da negação de Deus, discurso homofóbico, discurso da paridade social, discurso da vitimização do negro, entre outros.

Os discursos materializam as ideologias, as formas de ver o mundo. Sendo assim, não há como separar radicalmente este plano, digamos, ligado fortemente a um

ideário de pontos de vista maliciado pela vivência (ideologia) da forma materializante/materializada (discurso). Ideia *versus* matéria, abstrato *versus* concreto não se dicotomizam nesta nossa perspectiva, mas sim realizam jogos de representação pelos sujeitos. Aquilo a que temos acesso, então, são a *valores ideológicos*, tramas discursivas que nos farão interpretar acontecimentos na relação de uma dinâmica de valores, podendo o pesquisador, por exemplo, confrontar-se com sua visão de mundo e seu projeto de dizer perante os olhares múltiplos de seu corpus em análise.

Nosso trabalho, por exemplo, analisa os discursos enunciados pela *Nova Escola* em determinados gêneros discursivos, promovendo uma reflexão/refração de valores ali enunciados, sendo estes investigados, fazendo que nós nos posicionemos atribuindo sentidos possíveis a estes valores discursivos. Assim, ao referir-nos em nossas análises ao termo *ideologia* ou ao termo *discurso*, embasamo-nos na compreensão de que tanto valores ideológicos e/ou valores discursivos se imbricam no nosso horizonte interpretativo, cabendo refletir este quadro contextual que lançamos.

Entendemos que o “sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 378). Desta maneira, compreender segundo a perspectiva dialético-dialógica bakhtiniana, no nosso ponto de vista, coloca-nos a ler o mundo munidos de uma fina sensibilidade atenciosa a efeitos de produção de sentidos nas relações ideológicas intersubjetivas, que são dinâmicas, complexas, sistêmicas. Concebemos, neste parâmetro, que, sendo os processos interpretativos assimétricos uns aos outros pela diferença subjetivo-relacional de cada sujeito, entendemos que os sujeitos enfrentam um “problema de construir, no fluxo das instabilidades, uma estabilidade, e confessá-la ao Outro como uma posição provisória que permite propor uma hipótese” (GERALDI, 2003, p. 259). Há de se ressaltar, porém, que é nesta condição instabilizante que nós, sujeitos, nos instauramos como sujeitos, levando-nos a entender, assim, que a estabilização, o acabamento é sempre provisório, relação esta que permite o desdobramento espaço-temporal dos sujeitos, atrelando potencialmente uma memória do passado, um presente presentificado e uma memória de futuro, constituintes de um projeto de dizer. Podemos analisar que a noção de leitura utilizada por Geraldi no trecho supracitado não diz respeito apenas à leitura da palavra escrita, mas sim a uma atividade maior, global, de posicionamento de si na relação com o Outro, numa leitura

de mundo(s). O fluxo do devir propõe uma cadeia de “famílias parafrásticas de atos”. Entendemos que a provisoriedade é um estabelecimento fundante para a perspectiva dialógica, em que a constituição de si e do outro se dá na relação de graus de experiências.

A noção de enunciado (complexa e talvez (im)prescindível), neste nosso campo discursivo, toma corpo como materialidade para colocarmos neste espaço de arena o embate de processos constituintes de sentidos. A concepção do conceito bakhtiniano de enunciado (enunciação de valores ideológicos do signo; a constituição da palavra/consciência como produto-produção nos gêneros – estas formas “mais ou menos estabilizadas”, em contínua composição) que tomaremos entende que é possível analisar discursos pela relação das enunciações de valores expressos pelas diversas formas de semioses, ou seja, de expressões/expressividades que materializam o fluxo do devir, do processo mais profundo chamado linguagem. É importante ressaltar que entendemos que as diversas semioses possuem especificidades em suas formas composicionais, além de todo um contorno valorativo atribuído por meio da relação dialógico-dialética dos sujeitos, na temporalidade, nos espaços – *cronotopo*, conceito desenvolvido em *Estética da criação verbal* (2003).

Considerando as posições de Geraldi (2010) a partir de seus escritos sobre o Círculo bakhtiniano, tomaremos um conceito teórico central para este nosso trabalho: o conceito de *acontecimento*. Sobre ele, elencamos duas relevâncias acentuadas para a compreensão de nossos dizeres; a saber:

- ***acontecimento como instante do devir***: ato responsável, respondível, irrepetível, singular, configuração da existência, ética das ações humanas na confluência entre eu-outro/ natureza-sociedade. Neste sentido, toda aula é um acontecimento, assim como todo enunciado é, haja vista uma produção de natureza epilinguística do acontecimento, que se pauta numa noção fundante de “racionalidade silenciosa”, que consistiria num trabalho de natureza cognitivo-cultural.

- ***acontecimento como processo de atribuição de sentidos***: processos de instabilidade/estabilidade, do dizível/já-dito. O acontecimento, deste modo, são as experimentações de novos caminhos, sem exigir que já estejam prontos antes de serem percorridos, colocando-os como apostas, como tentativas, como devir. São as possibilidades do devir grávido de instantes. A aula projetada no debate de uma gama de possibilidades mobiliza a metalinguagem explicitada na busca de entendimentos. É o

espaço da resignificação das significações em *temas* – aqui entendendo tema e significação como proposto por Bakhtin/Volochinov (2004). Dessa forma, a figura da espiral potencializa nosso entendimento uma vez que saindo de um lugar *A* e irmos a um lugar *B*, ao retomarmos a *A* já não temos mais um mesmo movimento, pois já nos transformamos. Esta “nova” movimentação guarda uma memória. O que temos são sobreposições ou convívios multiplanares de movimentos de significações.

Estamos entendendo que o estudo sobre *sujeito*, perante a óptica do círculo bakhtiniano e de leituras sobre recepções desta, revela-nos a concepção relacionada de um sujeito não só histórico, social, ideológico, mas também corpo, vivência. Tem-se um sujeito construído na linguagem, pelo “outro”, com uma construção de si mesmo pelas experiências de olhares de “outros”, em divergências e convergências. Neste rumo, o *sujeito* possui um projeto de fala que não depende apenas de sua intenção, mas sim de um “outro (primeiramente é o “outro” com quem fala, depois o “outro” ideológico, tecido por variedades de discursos do contexto) e, ao mesmo tempo, o *sujeito* é corpo (são as outras vozes que o constituem). De acordo com Compagnon (apud BRAIT, 1996, p. 107), toda enunciação produz simultaneamente um enunciado e um sujeito; não há sujeito anterior à enunciação ou à escritura. A enunciação é constitutiva do sujeito, o sujeito advém da enunciação para se posicionar, se referenciar, ancorar.

Assim, a constituição dos sujeitos para o círculo de Bakhtin ocorre por meio da interação e (re)produção de dizeres, atribuindo valores, organizando sentidos e resignificando interpretações na sua *práxis* do contexto imediato e social. Dialogando com o Círculo, a ADD vai entender que a “consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato sócio-ideológico.” (BAKHTIN, 1992, p. 35). Tem-se aqui a noção de construção de sentidos em que para se produzir um sentido, deve-se haver uma compreensão na situação, no dentro (texto) e no fora (história).

Toda essa trama de dizeres que constituem os sujeitos liga-se a que o círculo de Bakhtin denomina *dialogismo*. Como já colocamos, estamos lendo que a constituição dialógica opera como cerne da constituição do sujeito, inclusive do conhecimento no campo das Ciências Humanas. Sendo assim, não há um único ser humano cuja condição de humanidade não advenha da sua interlocução com os demais, posto que sua existência é dotada de significados anteriormente predicados e marcada pelo modo como *um* se posicionará na continuidade a essa *interlocução*.

O “sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Sobre a ressignificação da língua, expõe-nos Bakhtin (2003):

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e contataram. Não pode haver "sentido em si" ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (p. 382).

A respeito da apropriação e uso que o ser humano atribui à língua, o filósofo russo Mikhail Bakhtin, com seu grupo, mostra-se posicionar à frente de seu tempo, já que estabelece preliminarmente uma teoria que primazia o caráter da enunciação como processo não reiterável, pressuposto de outras enunciações, ou seja, é um “acontecimento discursivo projetado a partir de uma memória” (SANTOS, p. 1)⁸.

Entendemos que:

o discurso representável converge com o outro discurso representativo em um nível e em isonomia. Penetram um no outro, sobrepõe-se um ao outro sob diferentes ângulos dialógicos. [...] Como resultado desse encontro, revelam-se e aparecem em primeiro plano novos aspectos e novas funções da palavra (BAKHTIN, 2008, p. 309).

O acontecimento se liga, assim, à instância profunda da ressignificação discursiva, interação sem a qual os sujeitos não se constituiriam como persona dialógica. Não há alibi para tal colocação perante a existência. Só se é/está na assunção de um lugar a se colocar e aflorar.

⁸ Texto em versão digitalizada: SANTOS, Jefferson Fernando Voss dos. “A respeito de Bakhtin e Foucault: aproximações e disparidades entre os conceitos de enunciado”. Disponível em: http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao12/art_04.php. Acesso em 05/09/2012.

Compreendemos enunciados, esta instância formada nas/pelas expressividades, quando conferimos às palavras relações que despertam em nós, sujeitos, ressonâncias ideológicas e/ou relacionadas à nossa vida. Daí a *contrapalavra*, momento dialógico constituinte dos enunciados, no qual se é estabelecida uma cadeia de “conversas” para termos respostas, expressividades que não provêm de uma gênese estritamente histórico-temporal canônica. As relações cronotópicas instauram estabilizações aos sujeitos/seres humanos em suas culturas de um modo que este movimento espaço-temporal extrapole a causalidade imediata (isto resulta naquilo, e veio daquilo), encaminhando-nos a uma gestão que nos coloque na centralidade organizadora de pontos de vista (excedente de visão). Daí, também, uma dialética que assume categoricamente este colocar ou não em enunciados.

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 1992/1999, p. 132).

A linguagem opera atuando nas cenas discursivas e por condições estruturantes de expressividade (língua, música, dança, matemática...) que, como produto cultural de discursos anteriores, se remodela a cada interação, a cada dia, em cada perspectiva de cada sujeito em diferentes espaços e tempos. Daí a complexidade do acontecimento. É na linha tênue entre psicologismo e objetificação que a história da ciência e nós mesmos, atualmente pessoas de carne e osso, temos nos instaurado. Os discursos representam, de um certo sentido, consciências de sujeitos no jogo da estabilização/instabilização da produção de sentidos. É nesta recolocação constante, é neste investimento de energias entre o formal e o empírico, o psíquico e o social, um “interior” e um “exterior” que vamos concebendo instâncias de um eu com outro(s), instalando uma realidade possível na cadeia que coloca a interpretação de sentidos como cenários discursivo central: o acontecimento discursivo.

1.2- Os olhares via ADD: o círculo bakhtiniano e as contribuições para o *acontecimento*

Mikhail Mikhailovich Bakhtin, nascido em 17 de novembro de 1895, na cidade de Orel e falecido em 6 de março de 1975 na Moscou socialista, foi filósofo,

filólogo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes. Bakhtin ao lado de um conjunto de pensadores, artistas e teóricos estabelece um grupo intelectual de pesquisas nas ciências humanas. Os escritos dele em conjunção a este grupo – o nomeado *Círculo de Bakhtin* – abordam uma variedade de assuntos, dando base a trabalhos de estudiosos posteriores num grande número de diferentes tradições (o marxismo, a semiótica, vertentes na Análise do Discurso, estruturalismo, a crítica religiosa) e em disciplinas tão diversas como a crítica literária, História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Música e Psicologia. Embora Bakhtin fosse atuante nos debates sobre estética e literatura, que ganharam lugar na União Soviética na década de 1920, sua posição de destaque não se tornou bem conhecida até sua “redescoberta” por estudiosos russos na década de 1960. É criador de uma nova teoria sobre o romance europeu, incluindo o conceito de *polifonia* em uma obra literária. Explorando os princípios artísticos do romance de François Rabelais e Dostoiévski, o círculo de Bakhtin desenvolve uma teoria sobre cultura ocidental popular na Idade Média e no Renascimento, sobre as estabilizações de ideias referentes ao ridículo, ao humor.

O grupo trabalha/desenvolve conceitos que estruturam áreas hoje como Estudos Literários, Linguística e diversos cursos das Ciências Humanas, conceitos tais como, por exemplo, polifonia, cultura cômica, cronotopo, carnavalização, sátira menipeia, gênero do discurso, dialogismo, identidade/identificação, alteridade, vozes, esferas de comunicação.

Bakhtin foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de estudiosos preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, rede esta que incluía, por exemplo, o linguista Valentin Volochinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938). Importante ressaltar que este conjunto de autores configurava um grupo de estudos e debates com contribuições e desenvolvimentos teórico-analíticos de todos. Bakhtin é destacado por sua produção: foram atribuídos(as) a ele escritos/obras que ainda estão sendo traduzidos(as) do russo, além de ser o integrante que (sobre)viveu por mais dias que os outros.

Abramos uma discussão sobre estas últimas considerações. Com seus trabalhos, Craig Brandist, destaquemos *Repensando o Círculo de Bakhtin* (2012) – uma coletânea de ensaios que resultam de cuidadosas pesquisas nos arquivos da Rússia – apresenta uma contribuição importante para uma visão mais crítica e histórica da obra de Bakhtin e “seu Círculo”, sem uma abordagem de tom idealizador e hagiográfico, que

caracterizou as primeiras recepções no ocidente. Além disso, Brandist (2012) tem sempre o cuidado de valorizar a contribuição de outros membros do círculo, como por exemplo Volochinov e Medvedev, apresentados como profícuos pesquisadores, em vez de simples discípulos de Bakhtin e de meros contribuintes do “grandioso líder: Bakhtin”. No caso de Volochinov, os estudos de Brandist (2012) não apenas apontam diferenças entre sua obra e a de Bakhtin, mas também contribuições às reflexões presentes nas obras assinadas por Bakhtin.

Como afirma Brandist (2012), todo esse movimento de debates estilístico-autorais não se trata de desmascarar Bakhtin, mas de desmistificá-lo. A avaliação de influências não somente intelectuais como também político-institucionais não desmerece o trabalho do Círculo, mas permite uma compreensão mais crítica das origens de suas fundamentações, tudo isso com a autoridade/autoria de quem não somente teve acesso aos arquivos, mas também os interpreta com perspicácia contribuindo, assim, ao estudo de documentos até agora pouco ou nada examinados por outros estudiosos.

Esta ideia do “desmacaramento” de Bakhtin tem sido abordada com certa recorrência em alguns últimos estudos sobre o círculo. Um exemplo é a obra que citamos a seguir. Com um título chamativo (e/ou agressivo-impactante), o livro *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo* (2012), de Bronckart e Cristian Bota, antes de qualquer coisa, é um trabalho de revisão crítica sobre o ato do fazer biográfico.

De qualquer forma, estamos entendendo os escritos do Círculo como múltiplos, resultado de interações entre diversas áreas de estudos, produzindo uma base filosófica pautada na dinâmica do *dever*, na constante reflexão entre o estável e o instável, o *já-dito* e o *vir-a-ser*. Cristalizar Bakhtin como o agente único e fundante de inúmeros debates linguísticos, filosóficos, científicos e artísticos é reduzir as discussões do Círculo que, como viemos ressaltando, é composto por um grupo de filósofos na interação.

Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin foi entender linguagem como um constante processo de interação mediado pelo *diálogo* – e não como um sistema autônomo por si mesmo, auto-organizador, mas sim condição/princípio articulada(o) pelo debate de posicionamento entre uma posição discursiva eu e uma posição posta a um outro no mundo. A visão filosófica da

linguagem no círculo bakhtiniano é configurada numa trama de dizeres que marca não só uma estruturação comunicativa de um sujeito que se expressa, mas também o debate de marcas histórico-ideológicas de uma sociedade humana, que se alteram no decorrer dos tempos, produzindo um horizonte interpretativo para os sujeitos sócio-historicamente constituídos pela/na linguagem, centralizando estas questões para promover um debate sobre a trama discursiva que ao enunciarmos colocamos em cena. Desta forma, o círculo contribui significativamente para as questões sobre estabilidade e instabilidade dos sentidos, bem como para questões sobre as relações dos sujeitos com o mundo (alteridade; reflexão e refração dos sentidos; formas mais estabilizadas dos dizeres; interações entre os sujeitos; ética e estética, entre outras questões).

Em *Estética da criação verbal* ([1979] 2000, p. 301), escreve o filósofo que a “língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam”, concepção esta que entende que a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve ou se expressa) e interlocutores (quem lê ou escuta ou interpreta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O ensinar, o aprender e o uso das formas linguísticas passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante a partir e para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. É uma constante busca pelos sentidos do *já-dito* e do *porvir*.

Em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, temos Bakhtin/Volochinov colocando que:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo pessoal ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (2004 [1977], p. 112).

Da mesma forma, afirma que a situação social mais imediata e o meio social determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação que em sua totalidade é socialmente dirigida. Antes de qualquer

coisa, ela seria determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma relação bem precisa; a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

Retornando ao ponto já mencionado de que “a palavra dirige-se a um interlocutor”, vale acrescentar que segundo Bakhtin (2004 [1977], p. 114), toda palavra comporta duas faces. Ela tanto se dirige para alguém como procede de alguém. Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, em que o verbal e o não verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados, outro dado ganhou contornos de tese: a interação por meio da linguagem se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade, esta utópica e ahistórica haja vista uma existência ideológica de uniformidade monologizante das palavras (signos), dos discursos. Aquele que enuncia busca selecionar palavras apropriadas para formular um texto montado em certas intenções enunciativas, focando uma compreensão da parte do(s) outro(s) – seu(s) destinatário(s). Esta compreensibilidade diz respeito a um sujeito operar construções léxico-gramaticais baseado num jogo cultural entre o empírico e o formal das relações intersubjetivas. Assim, um sujeito pode construir um enunciado que visa a não ser entendido dentro de certas situações enunciativas, assim como também pode haver uma possibilidade de entendimento por sujeitos de que um enunciado feito por alguém não tinha como intenção fazer-se claro. Em ambas as situações há compreensões. Não há “álibi” dentro do ato ético das vivências (BAKHTIN, 2010). Estas intencionalidades que se configuram se articulam, pois nós, sujeitos, participamos tanto como enunciadorees quanto destinatários dos enunciados.

Um termo chave teórico em todo trabalho do Círculo é *edinstvennji*: singular, irrepitível, excepcional, incomparável, *sui generis*. O evento (situação irrepitível), o inacabamento (o que está sempre por ser alcançado), o antirracionalismo (a não Verdade)⁹, o ato (a interação) e, acima de tudo, o axiológico (o vínculo valorativo

⁹ Antirracionalismo, aqui, diz respeito à oposição racionalista ligada ao modelo estritamente cartesiano no qual podem ser configuradas interpretações enunciativas ligadas a um direcionamento exclusivo de verdade. Por exemplo, a visão de que há uma forma correta e única no uso linguístico; o algebrismo matemático direcionado ao modelo 1 para 1, ou seja, o

que marca um lugar) tomam espaços neste nosso trabalho. Nossos dizeres se fincam na instância do debate e da interpretação sobre um *acontecimento discursivo* que são os discursos sobre a aula de matemática em seu acontecimento, ou seja, um dizer de um lugar, enunciado por sujeitos, sobre a forma de alguns gêneros componentes de um produto cultural (revista). Os conceitos do Círculo nos promovem instabilizações a fim de tomarmos posicionamentos interpretativos dos discursos que analisamos. A teoria se faz presente em nossas práticas numa articulação teórico-metodológica na práxis analítica.

1.2.1- Linguagem

O pressuposto teórico que move a pesquisa é o inevitável embate entre o estável-instável. Como usamos uma teoria que permite focalizar o que é dinâmico em *sistemas de expressão* e que toma o diálogo com o outro, adequando experiências dos sujeitos com seus outros, a abordagem desta dinamicidade se torna profícua nas discussões. Para realizar essa adequação ao outro ou àquilo que é dado, é necessário que o pesquisador lance “mão de um processo operatório de montagem e desmontagem de unidades, categorias e conseqüentemente de valores e significados” (REZENDE, 2008, 132)¹⁰.

Existe uma variação radical de experiência entre o pesquisador e seu outro (variação espaço-temporal dos sujeitos sócio-históricos)¹¹ e de expressões linguísticas

entendimento de verdade única no equacionamento matemático; estes são casos de um discurso que instaura uma visão monologizante das interações enunciativas.

¹⁰ Resignificamos, aqui, as discussões da pesquisadora Letícia Marcondes Rezende em que ela discute a radical variação no ensino de línguas. Trazemos esta questão para o âmbito teórico desta nossa pesquisa, pois tanto Rezende (2008) quanto nós nos posicionamos a favor da tese da indeterminação da linguagem e dos posicionamentos de ancoragens feitos pelos sujeitos. Apesar de estarmos em teorias com bases de autores distintas, a saber Culioli e Círculo de Bakhtin, compartilhamos noções equivalentes em nossas pesquisas. Neste nosso trabalho não caberá ampliarmos correlações teórico-metodológicas, mas estas serão desenvolvidas em artigos e/ou em nossos trabalhos de doutorado.

¹¹ Nesta relação de alteridade entre o sujeito pesquisador e seu outro, estamos entendendo que este *outro* não necessariamente é um sujeito persona, mas sim é uma instância relacionada a uma barreira, uma noção que instabiliza a atividade dos sujeitos. Podemos ter uma noção semântica, por exemplo, como elemento outro de um/dos sujeitos, ou seja, é um obstáculo no percurso da atribuição de sentidos na cadeia enunciativa. É polêmica esta questão quando relacionada à alteridade, pois a relação sujeito-objeto dependerá de ordens instaladas na enunciação por um sujeito organizador ou diremos que um objeto não exerce relação de alteridade por si (não é um *ente*), mas sim são os discursos sobre ele, ou seja, a instância da

correspondentes, singularidades estas que demarcam nossas situações de vivências, em suas complexidades, que precisam estar no horizonte de quem se coloca a confluí-los.

De ordem teórica, a perspectiva bakhtiniana que assumimos faz-nos tomar como ponto de partida que reflitamos a conceituação de linguagem situada na perspectiva de uma prática social na qual o discurso, moldado pelas relações de poder e por ideologias, apresenta-se como uma rede de processos de significação, manifestação de pontos de vista, de subjetividades, provocando efeitos nas construções identitárias, nos sistemas de conhecimentos, crenças, os quais nem sempre estão aparentes na estrutura organizacional do discurso introduzindo-se a ideia da constitutividade do sujeito pela e na linguagem (BAKHTIN, 2003).

De ordem metodológica, caminhamos na perspectiva de uma visão de realidade como descontínua, não linear, considerando o acontecimento, o evento. O caráter da singularidade e da cotidianidade ganham espaços como objeto de estudo numa longa história da prática excludente da variação, cabendo ao analista, nesta perspectiva em que nos colocamos, compreendê-la e interpretá-la (LAVILLE E DIONNE, 1999; SCHNITTMAN, 1996).

Remetemo-nos, assim, às discussões do círculo de Bakhtin por serem os estudiosos pertencentes a este grupo autores que concebem o estudo dos signos verbais inserido no universo dos bens simbólicos, no “mundo da cultura”, e, por fazerem parte de uma realidade, a qual constituem e que lhes constitui, dialogam a relação verbal e não verbal. Neste sentido, atualmente há inúmeros trabalhos na área da ADD que realizam estudos, a partir das reflexões do Círculo, refletindo sobre materialidades relacionadas também a um não verbal, corroborando investigações sobre a constitutividade de relações intersemióticas na atividade que é a linguagem, avançando, assim, o quadro teórico-metodológico dos estudos bakhtinianos.

Com este conjunto de pressupostos, os teóricos do Círculo de Bakhtin vão propor o estudo da linguagem humana enquanto uma atividade sócio-histórica, orientada para a ação comunicativa, por meio de sua manifestação nas diversas línguas, num trabalho que não a concebe apenas como estrutura desarticulada de uma situação enunciativa. E, ao tomar como foco de seus estudos um caráter híbrido das semioses, a

palavra que o configura personificado? De qualquer maneira, ambas concepções promovem a interpenetração de vozes na instância do diálogo e interpretadas por sujeitos numa rede de orquestração de escutas. Desta forma, eu e outro se separam/delimitam/identificam diferentes um do outro, mas se ligam por formas alteritárias, tais como completude e diferenciação.

orientação para o outro e o diálogo entre consciências estabelecem, como elementos *sine qua non* aos estudos da linguagem, de um lado, as relações entre enunciado e realidade e, de outro, aquelas entre o enunciado, seu(s) produtor(es) e seu(s) interlocutor(es).

O homem, em suas inter-relações ordinárias de comunicação, concebe novas formas de atuação, de compreensão e interação por meio das inovações advindas das redes de relações de trabalho na/pela cultura em que ele está imerso. Novos objetos/artefatos fazem florescer para novos acontecimentos na singularidade histórica. “Dessa perspectiva, portanto, o homem é constituído na e pela linguagem ao dar compreensões de sentido ao mundo, a si e aos outros homens, por meio de uma relação dialogal entre as significações que se quer trocar, adquirir ou pôr em circulação” (BARONAS et al, 2013, p. 27).

A questão das relações dialógicas entre enunciados e discursos se dão nas reflexões dos textos dos integrantes do chamado Círculo de Bakhtin por meio das reflexões sobre linguagem e seu funcionamento voltado a inúmeras facetas de embates. De importante e produtiva reflexão, os pensadores do Círculo integram a seus discursos o debate sobre a natureza ressignificativa da linguagem. É o que temos em Bakhtin/Volochinov em *Estética da Criação Verbal* – foco aqui para o capítulo 7 desta obra – sobre a significação e tema, sobre o *dado* e o *criado*. Estando num jogo de relações, essas duas configurações categóricas nos colocam a compreender que no enunciado posto há sempre algo criado a partir de um dado (ideia de responsividade atrelada a uma arquitetura do dizer).

Por meio do já-dito mobilizam-se possibilidades presentes do dizer, projetando um futuro. Neste sentido, como há uma valoração de discussão prévia, configura-se o que Bakhtin/Volochinov chamam de *significação*, uma instância em estado de dicionário, uma ligação ainda descontextualizada para um certo acontecimento/evento enunciativo. É no acontecimento – e somente nele – que a estabilização provisória pode ser feita. É nesta integração orgânica de um conjunto de possibilidades que o enunciado é colocado. Por exemplo, ao tomarmos o léxico *poltrona* teremos inúmeras situações enunciativas nas quais ele pode ser investido. É numa espécie de debate semântico-pragmático das situações discursivas que se operam

as possibilidades do dizer, tanto num sentido de enunciação ou co-enunciação¹². *Poltrona* em si pode nos ajudar a termos uma lista de usos situacionais, vinda pelas experiências que deslizam entre a forma lexical e o empírico (recheio provindo de experiências discursivas), porém é na situação dita concreta que há a realização do conjunto de possibilidade de usos deste léxico. Todo acontecimento discursivo instaura, então, um trabalho com o *dado* (significação), atualizando-o num evento, tornando-o *novo* (tema). Não há, assim, uma polarização: um novo não é novidade exclusiva, surgimento escandalizante proporcionado por uma inauguração, assim como não há uma não novidade, pois a atualização do tema instaura um novo cenário discursivo, este sim singular, irrepitível. Nesta dialética, corre paralelamente a ela a perspectiva dialógica, num jogo de estabilizações provisórias exercido por um constante trabalho sócio-cognitivo. Podemos chamar de *poltrona* uma pessoa cujas características queremos destacar para alguém numa situação que é necessário velar/excluir sujeitos de uma interação discursiva ou mesmo metaforizar por algum aspecto emotivo, estilístico etc. O que diferencia poltrona de cadeira, de banco, de sofá, de trono, de tábua? O que podemos recuperar de traços semânticos ao rearranjarmos o termo poltrona para um uso menos comum? Estas são possíveis questões instigadas pelos processos de significação.

Ao refletirmos sobre processos linguísticos atrelados a aspectos de base constitutiva em jogos expressivo-discursivos, configuramos, portanto, uma perspectiva metodológica para conduzir o estudo do enunciado, tomando enunciados gerados nas situações expressivo-comunicativas como uma unidade do discurso.

Na mesma coletânea de ensaios do *Estética da criação verbal* – mais especificamente em ‘Apontamentos 1970-1971’, há uma exposição da noção de texto encaminhada a planos enunciativos, isto é, à forma como enunciados estariam (inter)ligados a uma rede de outros textos/enunciados/discursos. Portanto, nesta linha interpretativa, não há enunciados únicos ou isolados. Há sempre enunciados anteriores e/ou posteriores, levando-nos a uma questão metodológica do constante enfrentamento

¹² Entendamos aqui que *co-enunciador* equivale à instância discursiva do destinatário, demarcando que há uma produção compreensiva dele *pelo* enunciado de um enunciator/locutor tanto como no enunciado, já que ele é um componente integrante da situação enunciativa fazendo, assim, que essa seja uma instância que provoca formas de dizer de um enunciator. Nos textos do Círculo não é comum termos o termo co-enunciador, mas sim destinatário haja vista traduções advindas de influências da Teoria da Comunicação desenvolvida em Jakobson.

de um certo todo, recorte provisório que se é estabelecido por sujeitos em certos momentos históricos e em certas situações enunciativas.

1.2.2- Valores e sentidos

A leitura dos textos do Círculo nos coloca a entender que compreender significa orientar-se para a consciência do outro e de um/seu universo instalado, esquematizando redes de uma memória discursiva composta por uma ética de juízo de valores, relacionando práticas sociais passadas, a fim estabelecer no momento presente do acontecimento uma explicitação de interpretações, fazendo, num jogo assimétrico de relações, uma constante busca de estabilização (interpretação) de caminhos possíveis (sentidos). Os sentidos são produzidos sempre na relação dos discursos. E é nesta relação que há um atravessamento ideológico dos signos. Não vivemos alheios à ideologia. Fazemos uma contínua e vital operação de estabilização de sentidos em meio à instabilidade da linguagem.

O ser humano expressa-se. Essa condição psicossociobiológica tem por base uma regulação entre jogos que estabilizam sentidos possíveis em um determinado tempo e espaço, dentro de uma situação discursiva, em certo gênero discursivo, de certos modos de dizer. Configura-se, assim, elementos de uma natureza interacional, de base dialógica, dialética, de confrontos, de embates entre formas expressivas e empirismo. São nas relações na natureza social que os espaços do confronto *eu x outro* se darão.

Dessa forma, nós nos constituímos e nos transformamos sempre pela relação com outro, uma vez que, como nos mostra Amorim (2004), a alteridade funda-se na relação entre o sujeito e seu outro, ou melhor, seus outros. A relação *eu-outro-outros*, em contextos sócio-histórico-culturais, instaura a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes, na configuração da polifonia entre *o que é dito* e *o como se diz*, em que “a palavra se dirige e nesse gesto o outro já está posto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 113). É neste cenário discursivo que vozes, fios-enunciados ou então fios que os sujeitos, em seus atos interpretativos, organizam os mais variados enunciados referenciando determinadas expressividades a um grupo social ou a uma determinada temática.

Analogamente, Emerson (2010, p. 69), ao discutir os conceitos de diálogo e alteridade (trabalhados no círculo bakhtiniano) quando da constituição de subjetividades, salienta que “as palavras não podem ser concebidas sem as vozes que as falam” e fora do contexto social, histórico, cultural e político da situação de interação.

Sendo assim, a busca de sentidos está condicionada dialogicamente por valores dos sujeitos dentro de um construto social, no embate entre eu e outro, entre a natureza natural e a natureza social, subjetivismo e objetivismo. O cotejamento discursivo instaurado pelo trabalho psicossociobiológico para uma estabilização provisória dos sentidos (REZENDE, 2008), num porto de passagens (GERALDI, 2003), coloca-nos a entender que o acontecimento do ato enunciativo único, singular e irrepetível, mas resultado de uma trama de dizeres, é elemento fundante para entendermos mecanismos de estruturação e funcionamento linguísticos. As palavras – no termo entendido dentro do conceito do círculo bakhtiniano referente a um turno ou a um argumento da trama de dizeres – ganham corpo material para a realização da expressividade dos sujeitos. Isto nos faz entender que interpretar é voltar-se para valores introjados e ressignificados pelos sujeitos, permitindo num determinado tempo e espaço uma possível ancoragem.

1.2.3- Voz

Uma imagem do discurso não deixa de ser uma
imagem do homem que fala.
Mikhail Bakhtin

Fazemos, a seguir, alguns caminhos para compreendermos o conceito de voz nos estudos dialógicos com base no Círculo bakhtiniano.

Voz é uma cadeia enunciativa ligada a um sujeito que se expressa e está intimamente ligada à interpretação de sujeitos ao “ouvir”/compreender um posicionamento social. Podemos refletir sobre *vozes*, noção plural, já que estamos trabalhando com o embate da constante instabilidade do devir e, por isso, descobrimos uma voz por meio da aproximação de outras (via cotejamento de enunciados). Colocar que a *voz* é histórica, temporal, cultural não a delimita muito.

Tentemos pontuá-la com maior clareza: a voz é uma cadeia enunciativa de tonalidade valorativa que assumirá, por interpretação dos sujeitos, uma destinação ideológica, marcando certas especificidades nos sujeitos do discurso. Esta destinação

específico-interpretativa faz-nos demarcar lugares sociais, estes sendo produtos/resultados da significação das instâncias discursivas (sujeitos, espaço, tempo, ideologias).

A voz permite o reconhecimento do estilo de um grupo de sujeitos, uma marca de uma determinada classe social. A voz emitida permite uma orientação ideológica de referências a um lugar social, uma orientação de uma memória dos dizeres situada em grupos específicos de sujeitos.

O nome *voz* coloca em diálogo algumas outras categorias bakhtinianas referentes à sonoridade. Apesar de conceitos teórico-metodológicos (filosóficos por base), estes guardam uma relação à escuta: ouvir vozes e interpretá-las; ecos de vozes de enunciados outros; ressonância de vozes; reverberação das vozes.

Desta forma, corroboramos a noção de que a voz apenas aparecerá na relação com outros posicionamentos. No enunciado “sempre estão presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante” (FIORIN, 2008 p. 21).

À pergunta *de quem é essa voz* podemos responder, por exemplo, é a *voz do professor*, é a *voz da revista*, é a *voz dos excluídos da sociedade*, é a *voz dos marginais*, são as vozes dos moradores de ruas. Podemos pontuar que estas são respostas aliadas a cenários historicamente situados, delineados por um viés de referênciação.

No processo de busca da estabilização provisória dos sentidos, a voz se posiciona como fonte de um sentido personalizado, tendo na base um sujeito autor-pessoa. É válido ressaltar que, como nos coloca Bubnova (2011), a produção de sentidos pelos sujeitos:

não se trata de uma "metafísica da presença", dos sentidos pré-existentes e imóveis, nem de algo fantasmagórico, mas de um constante devir do sentido permanentemente gerado pelo ato-resposta, que vai sendo modificado no tempo ao ser retomado por outros participantes no diálogo (p. 274).

Podemos dizer que o conceito *voz* se identifica com opinião, ideia, ponto de vista, postura ideológica. Desta forma, como nos mostram os estudos bakhtinianos, na obra de Dostoiévski, o herói de uma novela "não é uma imagem, e sim a palavra plena, a *voz pura*; não o vemos, mas o escutamos" (BAKHTIN [BAJTÍN]¹³, 1994 [1929], p.

¹³ Como se trata de trabalhos desenvolvidos em língua espanhola, citaremos distintamente a forma da escrita do nome de Bakhtin, em que em espanhol é citado como Bajtín.

45 apud BUBNOVA, 2011, p. 276). “A compreensão do mundo (de realidades) é modelada por meio de “visões do mundo materializadas nas vozes”” (BAKHTIN [BAJTÍN], 1996, p. 354 apud BUBNOVA, 2011, p. 276).

Ao conceituarmos *voz*, conceituamos alguma forma de *escuta*. Sendo termos fortemente ligados ao campo semântico musical, podemos entender que escutar é colocar-se na cadeia discursiva num trabalho de interpretação; é engendrar sentidos nos cenários montados pelos sujeitos; é se colocar na orquestração de orquestrações outras; é trabalhar na estabilização de sentidos. Despolarizando a atividade do trabalho da escuta, escutar é realizar uma operação discursiva bilateral, ou seja, há um duplo processo em que tanto locutor e interlocutor produzem e emanam sentidos na relação dialógica eu-outro.

A partir desta discussão inicial que tomamos, gostaríamos de desenvolver uma linha de reflexão a respeito deste conceito do círculo bakhtiniano pautando-nos na relação dialógica que estabelecemos a seguir: *voz de* e *voz sobre*.

Para ampliarmos esta proposta conceitual, é interessante recorrermos a mais um conceito desenvolvido pelo círculo bakhtiniano: polifonia.

A noção metafórica de polifonia em sua relação com o diálogo refere-se à *orquestração* de vozes em diálogo aberto, sem solução. Na busca dos sentidos, a polifonia instaura um debate caótico do devir, a fim de realizar o trabalho epilinguístico de referenciações e estabilizações. Atrelada à interpretação de valores sociais em circulação num determinado tempo e espaço possíveis, a polifonia é uma característica das cadeias expressivas, das materialidades resultantes de uma determinada prática discursiva (gênero), numa mistura de sons, de vozes, de sujeitos, de jogos de percepções, de escutas num emaranhado conjunto em que nós sujeitos vamos estabelecendo referenciais e valorações.

Bakhtin (BAJTÍN, 1975 apud BUBNOVA, 2011) nos coloca que:

toda palavra (enunciado) concreta encontra o objeto que é dirigido ao falado [...], discutindo, avaliando, envolto em uma neblina que lhe faz sombra ou, ao contrário, na luz das palavras alheias já ditas sobre ele. Encontra-se enredado e penetrado por ideias comuns, ponto de vista, avaliações alheias, acentos. A palavra orientada ao seu objeto entra neste meio dialogicamente agitado e tenso das palavras, valorações e acentos alheios, se entrelaça com suas complexas interrelações, funde-se com umas, repele outras, entrecruza-se com terceiras (p. 89-90).

Este jogo exposto no excerto sobre o encoberto – *neblina* – e o exposto – *luz* – põe em questão o trabalho dialético-dialógico da busca da estabilização dos sentidos. Sendo o signo ideológico, a trama discursiva é puro caos, devir, polifônico. Interpretar, neste sentido, é estabilizar provisoriamente uma possibilidade. Enunciar é estabilizar expressivamente valores. Desta forma, podemos investigar pontos de referência e certos valores que sujeitos expressam por meio das vozes que nos chegam. Ampliando isto, toda interpretação é única, pois carrega um amálgama de valores singulares, com entonações¹⁴ peculiares.

Assim, o que estamos chamando de *voz de* liga-se à referenciação de um lugar social na interpretação polifônica: a *voz do* professor, a *voz do* aluno, a *voz do* analista, a *voz do* louco. Configura-se, aqui, uma remissão não a um sujeito em especificidade, mas sim a um grupo social, sendo sua voz materializada no signo por meio do *já-dito*, por uma memória discursiva que estabiliza determinadas nuances recorrentes. Podemos dizer que, neste sentido, nesta conceituação que instauramos há uma aproximação e um distanciamento relacionado ao conceito de *autoria*, pois este implica delimitar a explicitação do sujeito e aquele não, no entanto há uma implicação.

Já a reflexão referente à noção de *voz sobre* coloca-nos não frente a um grupo determinado, como pontuamos anteriormente, mas sim a uma remissão ideológica, temática, instaurando uma referenciação relacionada ao assunto. Desta forma, podemos ter investigações relacionadas a *vozes sobre* o ensino de matemática, *sobre* a aprendizagem escolar, *sobre* o que é analisar, *sobre* a loucura.

Voz de e *sobre* não se opõem uma a outra, pelo contrário. Ambos modos se constroem nas relações de referenciação e valoração. Temos uma distinção entre elas no tocante à fonte: a primeira referenciando e oferecendo valorações com ênfase nos sujeitos e a segunda referenciando e oferecendo valorações com ênfase nas relações ideológico-temáticas.

Nosso entendimento é de que todo sentido é uma resposta a enunciados anteriores (responsividade/responsibilidade), e de que todo autor é responsável pelo sentido do enunciado que expressa, compartilhando uma coautoria significativa com um destinatário de sua resposta (alteridade). Ao atuar e ao falar, somos autores dos atos responsáveis que envolvem nossa posição no mundo e nosso ser. A realidade da

¹⁴ No círculo bakhtiniano, o conceito de tom/entonação refere-se a valorações sociais das relações dialógicas.

linguagem – como ato na vertente bakhtiniana – é a de pluralidade de linguagens sociais e de discursos ideológicos que constituem um meio dinâmico.

As sequências de sentido, instigadas pelas vozes, constituem um diálogo permanente, inacabado, instaurando um efeito polifônico para estabilizações de sentidos.

As *palavras* tornam-se enunciado e adquirem um *autor*, isto é, um criador de um enunciado determinado cuja posição está sendo expressa. Aqui, é a *voz sobre* – um referencial temático – que toma partido. A *voz* é também a metáfora do corpo, da presença necessária dos sujeitos no diálogo, no tempo aberto. Instaura-se, aqui, a *voz de*, marcando um lugar social.

Cada voz possui sua *cronotopia* – sua raiz espaço-temporal – que a situa como única (autoria), e sua ideologia, que a identifica como entidade social. A voz nos coloca de frente a um mundo com suas modulações, acentos e entonações, cada um dos quais é portador de nuances de sentidos sociais e situacionalmente personalizados.

Reconhecendo o dialogismo como noção constitutiva da linguagem e atribuindo um papel privilegiado à presença de discursos “outros”, isto é, atribuíveis a outra fonte enunciativa, destacamos, nas abordagens enunciativas pós-bakhtinianas, o trabalho desenvolvido por Authier-Revuz (1990) que, partindo da concepção dialógica da linguagem formulada pelo círculo de Bakhtin e da abordagem sobre *sujeito* e de sua relação com a linguagem formulada por Freud e por Lacan, elabora uma distinção categórica entre *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*.

Partindo dessas bases teórico-metodológicas, Authier-Revuz (1990, p. 26) propõe “uma descrição da heterogeneidade mostrada como formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso”. Ainda, segundo Authier-Revuz (1990, p. 32), “heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação num discurso, de sua constituição”. Para a autora, as marcas linguísticas formais de heterogeneidade mostrada podem ser distintas em, de um lado, aquelas que mostram o lugar do outro de forma unívoca, tais como discurso direto, aspas, itálicos, incisos de glosas; e, de outro, formas não marcadas onde o outro é dado a ser reconhecido num texto/discurso sem marcação unívoca, como o discurso indireto livre, ironia, pastiche, imitação etc. Quanto à

heterogeneidade constitutiva, esta é inerente à linguagem, pois todo discurso se constrói a partir de discursos anteriores com projeções de dizer. Sendo assim, há um entendimento de que os discursos são constituídos por diversas vozes não mostradas explicitamente no texto.

O que nos interessa aqui é refletir sobre algumas posições presentes nos trabalhos de Authier-Revuz. Um ponto fundante de divergência reflexiva entre os trabalhos da autora e do círculo de Bakhtin é o posicionamento da atividade interpretativa, isto é, Authier-Revuz desenvolve discussões acerca da constitutividade dialógica dos discursos – noção esta baseada nos escritos do círculo –, mas quando desenvolve reflexão sobre a heterogeneidade mostrada centraliza as práticas no foco de quem se coloca “ativamente” na busca dos sentidos, por mais que o termo “mostrada” sugira uma “pista” deixada por um sujeito produtor do discurso que no momento é um *já-dito*, um enunciado estabilizado, ele, o termo, remete a um sujeito que quer “ver” a questão da mostragem. Entendemos, assim, que a autora privilegia a instância do estável, confrontando-se com as discussões do círculo, que têm como centralidade o devir.

Segundo Authier-Revuz (2004), partindo das formas mostradas que atribuem ao outro um lugar delimitado no discurso e passando pelo *continuum* das formas recuperáveis da presença do outro no discurso, chega-se, “à presença do outro – às palavras dos outros, às outras palavras – em toda parte sempre presentes no discurso, não dependente de uma abordagem linguística” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 21). Eis a constatação da realidade da heterogeneidade constitutiva, como indica o próprio termo, de que o discurso do outro é sempre onipresente e, por isso, está presente em toda parte.

1.3- A pesquisa em Ciências Humanas

Abandonadas as certezas, sem âncoras, estamos forçados a pensar sem corrimãos que nos conduzam, porque não há um lugar a que chegar, não há um lugar em que ficar, não há um fim a alcançar. Por isso, talvez devamos retornar às perguntas fundamentais que deveriam acompanhar-nos sempre como sinal de uma capacidade, essa sim, comum a todos os seres humanos: a capacidade que mantém viva a pergunta precisamente porque, sabendo que não há resposta, obriga-nos a continuar perguntando.

J.W. Geraldi

Qual é o ponto central na pesquisa em Ciências Humanas?

A resposta a este questionamento é diversa e pode vir de várias áreas do conhecimento, encontrando um campo propício a divergências engendradas ideologicamente no decorrer histórico.

Qual aspecto é preciso tomar como relevante para esta pergunta? Existe uma metodologia propícia aos estudos desta área? Há uma identidade e/ou divergência entre metodologias em outras áreas?

Estas outras e muitas indagações nos são colocadas diante de nossa forma de interpretar o mundo, as ciências, a vida.

Partindo da ideia de que a expressividade é constituinte do ser humano e, para tanto, os sujeitos se expressam e interpretam interações das expressões/manifestações por meio de processos de entendimentos psicossociobiologicamente em construção, podemos tomar que a preocupação formalizada para pesquisas que focalizam/recortam ações dos sujeitos torna-se um exercício metodológico de um fazer científico, não mais calcado num modelo exclusivista laboratorial que legitima um pesquisador.

Sobre estas questões, destacamos dois pontos:

- a construção sócio-histórica do fazer científico;
- desenvolvendo o ponto anterior, uma crítica à fragmentação do conhecimento.

Podemos dizer que no desenvolvimento de reflexões no campo científico não podemos negar a existência de diálogos e a participações daqueles que pesquisam com as investigações e atuações que já se fizeram/que se fazem. Ou seja, cada lugar metodológico tem suas ações mais realizáveis e, em instâncias mais profundas, podemos configurar relações de que cada sujeito tem suas hipóteses e atuações na competência linguística, afinal, os estudos das mais diferentes áreas da Linguística vêm ratificando há tempos a centralidade do ‘falante’, dos sujeitos.

Neste momento, trago para nosso movimento argumentativo como referência sobre *ponto de vista na ciência* o filósofo Karl Popper. Popper interessou-se pelo que chamava de “problema da demarcação da ciência”. Ele nos convida a abandonar o *sonho* de uma metodologia científica única e universal, que garanta a

veracidade do conhecimento produzido, que se pauta na Verdade do mundo das ideias, e nos convida a acolher a crítica de um modo mais leve do que usualmente se tem feito.

Se Popper propõe que o conhecimento objetivo emerge num diálogo entre sujeitos, Thomas Kuhn defende que o fazer da ciência é, *a priori*, uma prática social. Kuhn (1970) pontuou que a produção do conhecimento científico é feita em comunidades de cientistas que partilham um paradigma. A esta ideia de paradigma científico, Kuhn situa um conjunto de premissas partilhadas por determinado grupo, que permite a esse grupo definir quais seriam as problemáticas que ganhariam atenção para serem objeto de estudo por esses cientistas, do mesmo modo define-se como seriam as técnicas de pesquisa, ou os métodos, aceites/legitimados por esse grupo específico. A iniciação na ciência seria um processo de aprendizado desses pressupostos partilhados pelo grupo de cientistas.

Para Kuhn (op. cit.), o processo de produção do conhecimento científico é desenvolvido dentro e/ou a partir de paradigmas científicos, um conjunto de práticas, exemplos ou uma matriz disciplinar, um campo teórico.

Podemos ler estes dois filósofos da ciência orientando-nos num caminho em que suas críticas se pautam num contexto discursivo situado fortemente nos estudos de ciência vinculados à ciência como modelo natural, das ciências naturais. E quando o objeto pesquisado é um sujeito humano? As relações se darão subjetivamente? Feyerabend (1977) ponderará sobre as *intra* e inter-relações entre pesquisador, pesquisa e instâncias outras (grupos científicos, conjunto paradigmático, dialogicidade), discutindo a noção de método na história do desenvolvimento das reflexões nas ciências. Mas, como lembra Boaventura Santos, “claro que a discussão num dado momento ou num dado período só é possível se não se duvidar de tudo simultaneamente” (1989, p. 100).

Se concebermos, de acordo com Blackburn (1997), que a filosofia da linguagem “é a base fundamental de todos os problemas filosóficos, na medida em que a linguagem é o exercício característico da mente e o modo igualmente característico de darmos forma às nossas crenças metafísicas”, os problemas decorrentes desta afirmação nos colocam frente a uma definição de mecanismos de análise que deem forma a esta heterogeneidade. As pesquisas científicas, assim, são fruto de uma discussão inter/intra campos, colocando o embate como centro de suas ações. São, portanto, ações e produtos de uma construção social de sujeitos/grupos em diálogo.

No desenvolver dos trabalhos científicos, a ciência, prática social para o entendimento de mecanismos de organização e funcionamento do mundo em geral, toma concepções epistemológicas diversas. Destaquemos o período do século XV ao XVIII, época em que se estabelece um fazer científico racionalista, conhecido como movimento da ciência moderna (debateremos esta questão com maior fôlego na próxima parte). A centralidade nos estudos de natureza física, em que o domínio desta se dá por meio de uma tradição racionalista, desenvolve uma epistemologia científica que ganhará domínio cultural-discursivo sobre os sujeitos, sobre as sociedades. Cabe ressaltar que a colocação do homem como objeto de estudo científico plausível de discussões psicossociais é um foco engendrado somente no século XIX. Até este ponto, cabia à Filosofia tudo quanto se referia ao humano.

Pelo motivo de “surgirem” após as ciências matemáticas e naturais, as humanidades, como campo(s) científico(s), tenderam – forçosamente – a “imitar” e copiar o paradigma estrutural-metodológico que aquelas ciências haviam postulado, estudando o homem como objeto natural – no sentido de natureza –, matematizado. Dessa maneira, “para ganhar respeitabilidade científica, as disciplinas conhecidas como ciências humanas procuraram estudar seu objeto empregando conceitos, métodos e técnicas propostos pelas ciências da natureza” (CHAUI, 2010, p. 312).

Falando sobre o trabalho dos cientistas, como podemos investigar objetivamente o objeto homem sendo que este eu, cientista, pertence ao conjunto destes seres? Afinal das contas, se subjetividade pode ser equacionada como *sujeito + objeto*, quando não somos subjetivos?

Tomemos o segundo ponto: uma crítica à fragmentação do conhecimento. Embora seja evidente que qualquer ciência é humana, pois vem de atividades humanas de conhecimento, o termo “ciências humanas” designa as ciências que possuem o próprio ser humano como objeto de análise. Além disso, é de fundamental importância ressaltar que, como a ciência também é um desenrolar sócio-histórico, ela traz consigo ideologias, estratégias e paradigmas no embate.

Isto nos chama atenção nesta pesquisa, de concepção dialógica, interdiscursiva, sobretudo para o nosso questionamento inicial a respeito da existência de um elemento/ponto central nas Ciências Humanas. Como temos investigado até o momento, entendemos que, por meio de um histórico de fazeres científicos e de relações entre discursos em circulação pelas comunidades/sociedades, houve e ainda há uma

projeção de uma exclusiva Verdade racionalista de separação metódica entre os saberes. Estes se encontram, muitas vezes, catalogados, encaixados, meramente depreendidos e usados como “aplicação” nas situações sociais, como as de ensino (sobre este assunto, também discorreremos com mais questionamentos na próxima parte da dissertação). Atentemo-nos que, considerando a ideia do *acontecimento*, do ato irrepitível, da novidade, do jogo nos espaços das instabilidades e estabilidades, não concebemos, assim, por meio deste nosso posicionamento teórico-metodológico, que as práticas sejam autônomas por si, nem que a *ideia* seja superior à *matéria* – nem o inverso – e, muito menos, em se tratando de ciência, que estabilizaremos uma *verdade* sem podermos discuti-la, ampliá-la: ressignificá-la.

Numa compreensão dialético-dialógica da linguagem, das expressões humanas, as enunciações – ações da vida, gestos, expressividades na ocorrência – nunca são apenas um reflexo, uma expressão de algo já advindo anteriormente e/ou que já ocorreu fora delas, dadas e acabadas. Há sempre criação, renovação, singularidade de algo que não havia antes delas, não configurando algo absolutamente novo e uno. Os valores estarão sendo materializados em textos/enunciados, formas adequadas para a produção de sentidos – uma verdade, uma ideologia sobre a verdade, sobre uma beleza etc. A linguagem, fenômeno observado na/da criação de uma determinada realidade, constará num domínio nocional derivado de inúmeras marcas, sejam elas sociais, sejam elas psicológicas, sejam elas confluentes, sejam elas psicossociobiologicamente empregadas pelos sujeitos nas esferas discursivas. Segundo este ponto de vista, não cabe classificar uma ciência de “não humana”, cabendo sim refletir sobre os pontos de vista refletidos/refratados nos discursos, analisando valores e, assim, desenvolvendo científica e historicamente paradigmas totalizantes e únicos, decorrentes de verdades históricas com tendência à fragmentação e separação dos saberes. Afinal de contas, o que temos em comum às ciências, e não só às Ciências Humanas, é a questão da evidenciação de uma metodologia, cabendo esta recortar um espaço histórico e ideologicamente construído para entrar na movimentação dos sujeitos pesquisadores.

A reflexão no Círculo de Bakhtin sobre a constitutividade de uma epistemologia das ciências humanas pauta-se numa filosofia da linguagem que tem como premissa problematizar a intensa presença do positivismo no pensamento ocidental moderno. A contribuição dos pensadores do Círculo vai em direção a uma criação de possibilidades outras de se produzir conhecimento no interior das Ciências

Humanas. Pontua que “o argumento para isso é o de que o conhecimento que os homens podem ter do mundo natural é diferente do conhecimento que os homens podem ter de si mesmos, sobre sua natureza, suas criações e formas de vida”.

Ao considerarmos a particularidade da relação do pesquisador com o seu outro e, conseqüentemente, a singularidade específica do conhecimento na emergência a partir dessa condição, o que podemos destacar é a produção de um conhecimento inevitavelmente de base dialógica e marcador substancialmente pela alteridade dos sujeitos.

Sobre concepções que o Círculo promove a respeito de uma complexidade bilateral e da profundidade do conhecimento que se constitui e se revela na relação dialógica *eu-outro*, Jobim e Souza e Albuquerque (2012) promovem uma inter-relação

Dialogismo e alteridade, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do *outro*, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O *outro* é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo, assim como também denuncia a precária condição das teorias que buscam, através de uma linguagem instrumental, representar a totalidade da experiência do homem no mundo. O mundo conhecido teoricamente não é o mundo inteiro (BAKHTIN, 2010) (p. 111, grifos das autoras).

Como estamos num entrelugar que reflete filosoficamente concepções teórico-metodológicas via ADD e Educação matemática, problematizemos o que Bakhtin nos coloca em *Estética da criação verbal* acerca das relações discursivas nas práticas das ciências:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (2003, p.400).

Inicialmente, é importante ressaltar que a Bakhtin considera as Ciências Humanas mais dialógicas, por serem estas as “ciências do espírito”, cujo objeto é "o homem e sua especificidade" onde ele, o homem, só pode ser estudado dentro do texto (BAKHTIN, 2000, p. 334), noção esta que ultrapassa o sentido de texto apenas como escrito e centra-se em texto como materialidade das expressividades humanas. Já as Ciências da Natureza estão sendo consideradas pelo excerto como "uma forma monológica do conhecimento" (idem, p. 403).

No entanto, o autor não concebe uma total separação metodológica entre essas duas ciências. Atribuir ser um discurso monológico e dialógico, no discurso científico, pode nos ser aparentemente contraditório, sobretudo quando se trata de reflexões advindas do Círculo. Todavia, ao adentrarmos um pouco mais no pensamento do círculo bakhtiniano, podemos passar a compreender que esta análise se trata de momentos distintos (mas não estanques) que compõem o todo do ato da criação científica.

Marília Amorim (2004, p. 151), no importante livro *O pesquisador e seu outro*, interpreta que o monologismo, pelas reflexões do círculo, pode ser compreendido como o “esquecimento da alteridade, que está na origem de seu dizer” sendo, também, “uma etapa na vida criativa do autor”.

A autora (idem, p. 16) coloca-nos frente a uma interpretação marcando que o discurso científico apresenta níveis dialógicos e níveis monológicos. No ato da criação científica instaura-se dois momentos: do monologismo e do dialogismo.

Em *Para uma filosofia do ato [ético/responsável]* (1993) assim pronuncia-se Bakhtin:

O mundo como o conteúdo do pensamento científico é um mundo particular: é um mundo autônomo, mas não um mundo separado; é antes um mundo que se incorpora no evento unitário e único do Ser através da meditação de uma consciência responsável, em uma ação real. Mas o evento único do Ser não é mais algo que é pensado, mas algo que é, alguma coisa que está sendo real e inescapavelmente completado através de mim e de outros (completado *inter alia*, também na minha ação de conhecer); ele é realmente experimentado, afirmado de uma maneira emocional-volitiva, e a cognição constitui apenas um momento desse experimentar-afirmar(...) Toda a razão teórica em sua totalidade é apenas um momento da razão prática, isto é, a razão da orientação moral única do sujeito, no interior do evento do Ser único (p. 12,13, grifos da obra).

Estamos entendendo que quando Bakhtin (o Círculo) fala do caráter monológico do discurso científico, há uma referência aqui à especificidade desse discurso. Ao "reconhecê-lo, nessa diferença, significa justamente deixar espaço para outras modalidades discursivas" (AMORIM, 2004, p. 147-148). A autora (ibidem, p. 16) enfatiza, ainda, que ao posicionarmos-nos numa perspectiva dialógica, isto não significa recusar todo texto monológico, visto que o monologismo "tem sua produtividade, sua potência de dizer". Haveria, assim, um plano monológico do texto/discurso científico onde há marcas advindas de um processo interpretativo necessário para uma construção do 'objeto' de estudo, ou, melhor, momento de *exotopia*. Coloca Amorim (ibidem, p. 151), "o monologismo como esquecimento da alteridade, que está na origem de seu dizer, é também uma etapa na vida criativa do autor".

Uma teoria precisa entrar em comunhão não com construções teóricas e vida imaginada, mas com o evento realmente existente do ser moral – com a razão prática, e isso é responsabilmente completado por quem quer que conheça, na medida em que ele aceita a responsabilidade por cada ato integral da cognição, isto é, na medida em que o ato de cognição esteja incluído como *minha ação*, com todo o seu conteúdo, na unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo – executo ações. (BAKHTIN, 1993, p. 12, grifos do autor).

Coloca Bakhtin (2000), também, que:

por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema. (...) As *tonalidades dialógicas* preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio pensamento - nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes – nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento (p. 317, grifos da obra).

Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes em seu artigo "Dialogismo e Alteridade no Discurso Científico" (2009, p. 7) traça-nos um excerto de importância atenção relacionado a um desdobramento desta discussão. Acompanhemos:

Enquanto participantes da comunidade acadêmica, por exemplo, vivenciamos o dialogismo do discurso científico em nosso cotidiano. Estamos sempre em situações de interação verbal com nossos pares, com os diversos teóricos, nos momentos de estudos, na prática da pesquisa científica e na construção do conhecimento. Como destaca Bakhtin (2000), os enunciados produzidos em cada época e em cada círculo social, estão investidos de autoridade que servem de base para a criação de novos enunciados e de novos textos.

Assim, no discurso científico, os pesquisadores ao citarem teorias e teóricos, dialogam com outros. Uma citação oferece muito mais que um nome e uma data (Paul, 2000): é uma prática que representa trocas de relações e traz uma carga de reputação do autor e periódico citados, bem como carrega as interpretações dos cientistas citantes. As comunidades científicas são essencialmente dialógicas – não existiriam sem o outro.

Desta reflexão, destacamos esse conjunto de práticas acadêmicas que atua num jogo ético de distribuição e referenciação de vozes. O que as Ciências Humanas também configuram como traço metodológico é a intensa reflexão de sua circulação de dizeres. Esta configuração de citação não se restringe às Humanidades, mas sim atua como ética na atitude de explicitações nos discursos científico-acadêmicos a respeito de trabalhos e campos atuantes fazemos nos quais os tomamos para investir um horizonte interpretativo.

Nossas palavras estão imbricadas com a palavra do outro. A produção do conhecimento científico ocorre, de certo, na rede de relações sociais. Portanto, é necessário marcar que, vistos estes entornos, o plano da construção dos discursos científicos é embasado em encontros e confrontos de discursos, autores, leitores, textos, teorias. Formamos, assim, um tecido de vozes, marcado integralmente pelas relações dialógicas e pela alteridade.

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro. (...) A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra. A palavra do outro deve transformar-se em palavra minha-alheia (ou alheia-minha). Distância (exotopia) e respeito. O objeto se transforma em sujeito (em outro eu) (BAKHTIN, 2000, p. 385, 386).

No que se concebe às Ciências Humanas, a questão da voz do ‘objeto’ é decisiva. A ADD vai caminhar no entendimento de que é a natureza do “ser objeto” que distingue essas ciências das outras (ditas naturais e matemáticas). Não é, porém, o ser humano numa relação forte ligada a dizeres sobre um corpo natural colocado

invariavelmente a forças de uma natureza. O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante.

Dito isto, convém debater sobre os campos do fazer científico na atualidade. Visto que há sempre debates instaurados numa disciplina do saber nos quais a eles se agregam modificações plurais pela resignificação temática, estaria fazendo “ciências humanas” um pesquisador na Educação matemática que promove um projeto que propõe estudar como práticas de leitura de livros paradidáticos voltados a fabulações matemáticas podem ser medidas utilizadas no processo ensino-aprendizagem em Matemática? E um pesquisador em Análise de Discursos, se fizesse um caminho análogo ao que expusemos, estaria fazendo “ciência exata”¹⁵? O entrelugar vem de embates sócio-históricos, nas aberturas cingidas pelo espaço das relações de produção discursivas e legitimantes, assim sendo, também, político-econômicas.

Entendendo que “a grande contribuição da abordagem polifônica em Ciências Humanas consiste em tornar problemática toda ilusão de transparência de um texto de pesquisa” (AMORIM, 2002, p.11), sendo este texto um recorte de um “objeto” no qual se analisa ou mesmo análises de análise (*ad infinitum*), o que estamos problematizando, neste momento, diz respeito ao fazer ciência, assunto específico que delineamos no começo desta seção. Estão os campos imunes a um “destruimento” de si? Entender que as “caixinhas” do saber e as nomenclaturas designativas de campos de estudos fazem também parte da contínua construção das coisas no mundo, num constante inacabamento, onde a provisoriedade dá contornos, faz parte de uma filosofia da ciência que tem por base o dialogismo em sua dialética. Palavra instabiliza palavra. Como coloca Amorim (idem), “há sempre uma espessura e uma instabilidade que se devem levar em conta e que remetem à própria espessura e instabilidade do objeto e do saber que estão se tecendo no texto. Objeto que não pára nunca de se mexer, a cada vez que dele se fala, assim como um caleidoscópio”.

¹⁵ É interessante destacar que esta visão colocada é possível por causa de arranjos de debates situados ao longo de uma sociedade, com circulações e condições de produção discursivas específicas de um dado momento histórico.

SEÇÃO 2

EMBATES NO DISCURSO SOBRE
EDUCAÇÃO NO BRASIL:
PERSPECTIVAS PARA UMA
ESCOLA DO ACONTECIMENTO

2- EMBATES NO DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA DO ACONTECIMENTO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Paulo Freire

Neste nosso capítulo pretendemos desenvolver um debate que visa contribuir à análise do *corpus* composto a partir de discursos da revista educacional *Nova Escola*. Nosso foco neste momento é fazer uma leitura de embasamento histórico-crítico-pedagógico à nossa discussão sobre as alterações discursivas – os rearranjos da instauração de vozes do professor de Matemática sobre práticas do ensino desta disciplina na revista –, bem como sobre as marcas de alterações discursivas ao cotejarmos os discursos materializados nas seções do periódico, interpretando deslocamento da voz do professor de matemática em sua(s) *alterações na tonalidade discursiva*.

Para tal, propomos refletir sobre o contexto brasileiro investigando como as condições histórico-político-ideológicas influenciam na construção de um *curriculum* – planejamento arraigado na confluência entre ações pedagógicas de um presente, analisando passados e planejando futuros –; o objetivo é também observar tendências educacionais no histórico da educação brasileira.

O recorte histórico-temporal que realizamos toma o início do século XX, com o desenvolvimento da Escola Nova, perpassando reformas governamentais feitas por documentos oficiais do Brasil no decorrer do mesmo século, e chegando aos PCNs na década de 1990 e aos desdobramentos da lei 9394/96 da LDB (DCNEM, PCN+, PCNEM, OCEM e outras produções do MEC ou do Conselho Nacional de Educação, o CNE)¹⁹. Esse recorte é feito de modo a nos proporcionar um direcionamento nas políticas educacionais promovidas não só pelo motivo sócio-histórico do Brasil

¹⁹ **DCNEM:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Um dos papéis atribuídos a estas diretrizes tem a ver com a focalização nos pressupostos éticos, estéticos, políticos e pedagógicos da lei 9394/96 da LDB. O **PCN+** é composto por uma extensão de orientações que procuram promover subsídios ao trabalho docente na implementação do novo quadro legal. **PCNEM:** Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Estes são orientações educacionais complementares aos PCNs. **OCEM:** Orientações Curriculares do Ensino Médio

República, mas sim de modo a centralizar como esta alteração estrutural governamental colocou em ampla circulação debates sobre estágios de efetivação e a aplicação das políticas e teoria educacionais.

Partimos de um embasamento teórico-educacional de um conjunto de autores a fim de elencarmos perspectivas pedagógicas que se moldaram não só como paradigma na atuação das práticas docentes, mas também como referências para a documentação oficial do Brasil.

Tomamos dois textos centrais como ponto de partida: o livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara – onze teses sobre educação e política*, de Dermeval Saviani (1983); e “Tendências históricas do treinamento em educação”, de José Cerchi Fusari (1988). Ambos fazem um apanhado crítico sobre as práticas pedagógico-formais desenvolvidas e “treinadas” na esfera pedagógica de formação de professores.

Partindo destas referências, ampliamos nossas leituras trazendo um subconjunto de referências que aborda questões sobre transformações estruturais curriculares. São base para o desenvolvimento de nossa crítica: *A vida na escola e a escola na vida* (1984), de Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira; *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* (1990) de André Chervel; *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (1995), de Philippe Perrenoud; *Historia del Currículo. La construcción social de las disciplinas escolares* (1995) e *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo* (2001), ambas de Ivor F. Goodson; as obras de Paulo Freire, como *Pedagogia do Oprimido* (1997) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1998); *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar* (1998), de Maria das Mercês Ferreira Sampaio; *Escola ou empresa?* (1998), de Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira; “O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito”, de Acácia Zeneida Kuenzer, de 2000; e *Falas do novo, figuras da tradição. O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)* (2002), de Jaime Francisco Parreira Cordeiro.

A importância deste debate para nossa análise está no caminho de reflexões que geramos entre as relações sobre crítica educacional-pedagógica e reflexões embasadas em leituras em Educação e ADD. Estas nossas reflexões se potencializam no próximo capítulo, momento em que centralizamos nossa análise no *corpus*.

2.1- Uma histórica concepção de/sobre aula

Ao fazermos algumas pesquisas na história dos agrupamentos humanos – sociedades e instituições –, podemos nos deparar com a interpretação de que os povos, como seres culturais que são, possuem em sua organização uma classe específica contribuinte de ensino de determinados assuntos, práticas ou reflexões. Variando o foco de acordo com políticas de cada momento em particular, encontraremos ações semelhantes nos peripatéticos, nos mestres socráticos e mestres pitagóricos da Grécia antiga; nos ensinamentos de pajés ou sacerdotes do sagrado em tribos ou clãs indígenas; nos escribas egípcios; no trabalho mais aut centrado de monges dos mosteiros da Idade Média; na longa e rigorosa formação jesuítica da ordem de São Inácio de Loyola; nos preceptores e preceptoras chamados para encontros particulares com seus pupilos; nos professores do século XXI de escolas públicas da periferia de países emergentes; nos professores do século XXI de escolas particulares; enfim, podemos recorrer a cenários diversos do que estamos chamando de *momento aula*.

Dessa maneira, ao discutirmos práticas pedagógicas dos formandos nas universidades bem como os já “formados” professores (formalmente ou informalmente), nosso discurso não será inaugural, primeiro, inédito, afinal, a noção “ser professor” se constrói na cadeia enunciativa já anterior a uma determinada aula, queremos dizer, há um histórico formante, seja ele ligado à experiência como aluno/estudante do professor no processo do sistema de ensino, seja ele ligado à experiência desse sujeito como discente, seja ele construído discursivamente numa memória de uma *grande temporalidade* (BAKHTIN, 1992).

Refletindo sobre ensino/aprendizagem diante das práticas sociais, da humanidade, de sujeitos que ensinam e de sujeitos que são ensinados, é interessante ressaltar a atividade primordial, que consideramos como psicossociobiológica, da prática do ensinar. Ensina-se pelas sociedades. Ensina-se matemática, piano, cálculo, línguas, desenvolvimento de software, danças. Ensina-se amor, ódio, vivências, punição, alegrias. Ensinamos formas, conteúdos e valores. Ensinamos como aprender e aprendemos como podemos ensinar. Nesta linha de reflexão, ensinar e aprender são dialógicos: é no embate de um e outro que nos vamos posicionando e modificando, configurando nossos projetos de dizer. Ensinar e aprender, desta forma, pertencem a

todos os sujeitos. Qual a necessidade de termos uma instituição que toma para si a tarefa de cuidadora da aprendizagem?

A escola (sistema de ensino) como um todo confere um espaço central para o trabalho com a metaexplicação. É o lugar social privilegiado – digamos assim – que toma a explicitação da plural convivência das possibilidades de caminhos enunciativos. Este ponto filosófico nos dá base para criticar a já bastante conhecida imagem do trabalho com o certo e o errado. Ao estar de acordo com um posicionamento esperado pelo professor, o tratamento do acerto é dado como coerente a uma situação e encerra-se, assim, um trabalho com a noção do erro. Quando vem polarizada a questão de certo e errado, o mecanicismo metodológico do trabalho encaminhou-se para o olhar frente à superfície, a uma crosta.

Se o trabalho pedagógico fazer a diferenciação entre certo e errado desta forma polarizada, não conseguirá fazer emergir um importante trabalho psicossociobiológico de posicionamentos: uma explicação sobre o exercício de expressividade. Isto é, ao integrar o erro a uma valoração negativa sob uma égide de um mundo de *losers*, o espaço de contrapalavra, de rearranjo, de significações e, principalmente, o espaço da dialogicidade ficará estanque. Estas instâncias linguístico-discursivas nos abrem margem a uma filosofia do conhecimento ou até mesmo a uma filosofia da educação. É por meio do embate, do já-dito e do novo que o espaço didático fortalece a noção de pertencimento discursivo dos estudantes/sujeitos às esferas sociais de comunicação e às sutilezas expressivas constituintes e constitutivas da individualização de cada um, isto é, da identificação a um eu-consciência diferenciado de um outro, mas situado pela/na alteridade discursiva.

A reflexão sobre a constitutividade das relações dialógicas no âmbito da prática docente é a base educativa de um modelo escolar via olhar da ADD, isto é, o professor realiza um trabalho didático de atividades que tocará questões ligadas ao explícito (metalinguístico) ou ao imerso (epilinguístico). Daí a perspectiva constante do vir a ser onde a aula é entendida por seus participantes como um acontecimento sensibilizado na operação tanto como *acontecimento como instante do devir e acontecimento como processo de atribuição de sentidos* (vide 1.1).

Desta natureza emerge a confluyente derivam inter-relações didáticas. A aprendizagem é discutida nas inúmeras correntes educacionais. Lidas, por exemplo, como polarizações entre os focos eu – outro, há uma estabilização de sentidos de que

aprendizagem está ligada à transformação de um estado inicial (E1), onde um *input* altera conceituações momentâneas que serão, num outro momento, alteradas por outras, de modo sucessivo durante nossa existência. As diferenciações teóricas se dão no campo de perspectivas filosóficas como primazia, centralidade e aplicação. Interpretando e atualizando conceituações teóricas da ADD, ao refletirmos sobre a esfera didático-pedagógica como atuação docente – dizemos isto porque também nos instalamos nas tramas discursivas deste lugar social –, a importância da aproximação entre este campo teórico e as teorias pedagógicas proporciona, numa contribuição entre teoria e prática, que tomemos rumos fundados no foco de uma emergência da criatividade, onde formas expressivas (gêneros discursivos, práticas) e conteúdo empírico (assuntos, conhecimento, perspectivas) compõem a contínua provisoriedade dos caminhos a serem trilhados. Desta forma, instaura-se a centralidade do contínuo jogo entre estabilidade e instabilidade, onde a aula explicitamente será um *acontecimento*.

Nesta reflexão sobre o trabalho docente, podemos citar inúmeros trabalhos desenvolvidos via estudos discursivos de perspectiva bakhtiniana e que lidam com *corpus* ou assuntos ligados ao campo institucional da Educação. As reflexões insurgentes neste domínio teórico dão contorno a olhares interacionais para o campo da prática de ensino: a Didática. Podemos citar contribuições como Geraldini (1991; 2004/2010); Cereja (2004); e Freitas, Jobim e Souza, e Kramer (orgs.) (2007).

No final dos anos 50, Michael Polanyi foi autor de uma contribuição filosófica no âmbito de discussões sobre gênese de compreensões sociais e científicas na gestão organizacional do conhecimento nos trabalhos de pesquisas acadêmicas. O polímata coloca-nos frente a um debate sobre concepções do *conhecimento tácito*: aquilo que temos acesso metalinguisticamente explícito. Como expõe o autor em *The Tacit Dimension*: “Sabemos mais do que somos capazes de expressar” (POLANYI, 1966, p.82). Uma metáfora que nos é interessante para aludir a que Polanyi está nos colocando é a imagem do *iceberg*. A pequena parte do topo visível desse grande bloco de gelo representa o *conhecimento explícito*. A maior parte está submersa, na não intensa visualidade superficial, o que Polanyi chama de *conhecimento tácito*.

Este debate alia-se a debates conceptivos que as obras do Círculo de Bakhtin travam. Tomemos, por exemplo, discussões sobre o *dado* e o *novo* (tema e significação) e a ressignificação.

Esse embate entre o enunciado dado, concreto, realizado e os conjuntos esquematizados anteriormente ao processo realização do enunciado expresso configuram nossas práticas de entendimento, organização e avaliação das expressividades. Nunca se é dito um todo completo, e sim um recorte. Há, assim, um processo engenhoso em que o compartilhar de experiências cria novos conhecimentos no plano tácito dos sujeitos (como modelos mentais e habilidades técnicas).

Na interação do dado e do novo, temos o debate sobre um processo de criação de conhecimento: as inter-relações entre tema e significação. Quando o tácito passa para o explícito, temos toda uma atualização enunciativa, ou seja, por uma socialização (alteridade dialógica) passou este processo de conceituação. Desta forma, é por meio do diálogo ou reflexão do embate entre singular e coletivo que as conceituações nos vão sendo postas.

2.2- Tendências/Modelos na formação de professores e os consequentes debates sobre disciplinas escolares no Brasil

A trajetória do treinamento de professores não pode ser descolada da história da sociedade e da educação brasileira.

José Cerchi Fusari

Cabrera e Jiménez (1991), discutindo a respeito da especificidade do trabalho docente, colocam que:

Quando nos propomos analisar a situação do professorado sem as 'viseiras' do olhar analogista dos teóricos da 'proletarização', podemos constatar que apesar de haver-se fomentado a depreciação de suas condições de trabalho, este processo não tem sido tão devastador do controle e das qualificações do professorado como tem sido no âmbito do trabalho diretamente produtivo. (...) A autonomia e a participação do professorado em funções conceituais, por outra parte, não se vêem totalmente anuladas, porquanto são exigências que derivam da própria configuração do trabalho docente como um trabalho que se realiza com seres humanos (...), que se dá concretamente em salas de aula separadas onde o docente trabalha sozinho, e onde sua autoridade se apóia em critérios de legitimidade relativos à sua suposta 'superioridade intelectual' com relação ao alunado (p. 200-201).

Neste sentido que os autores expõem, no trabalho do professor na cadeia da apropriação didático-institucional, ele se mantém numa relativa autonomia para selecionar metodologias, abordar conteúdos e propor atividades pedagógicas que julga adequadas à atuação de/para com seus estudantes. Esta autonomia é relativa porque está sujeita a “regras” discursivas, como as relações de alteridade com um outro (estudantes, professores, interações de subjetivações com ideologias) bem como regras institucionais sociais possíveis num determinado momento histórico.

Outra questão que nos surge, a partir da citação acima, está relacionada à imagem do despreparo do professor, da inculcação da incompetência desta classe ratificada em nomes/práticas como “formação contínua”, “formação continuada”, “curso de reciclagem” e “transmissão de conteúdos”, estes relacionados a um unidirecionamento de uma verdade cristalizada.

Como já defendemos, a propriedade *ser professor* traz uma dinâmica da “(re)transmissão” de formas, conteúdos e ideologias, porém fazendo dessa ação-resposta um ato novo pela complexidade do acontecimento discursivo: sujeitos distintos com novos projetos de dizer, vivências distintas, maneiras de apropriação distintas (subjetivações).

Ainda que questionemos o processo da transposição didática pela qual o direcionamento científico-pedagógico passa e na qual os docentes da Escola Básica se alocam, ele se pauta principalmente em saberes produzidos não apenas pelos cursos das academias universitária de formação inicial, mas também pelas maneiras organizacionais e executivas de projetos na própria instituição escolar.

Uma dada proposta de formação se aflora em campos específicos do complexo de relações (pessoais, institucionais etc). Sua efetivação ocorre dependente de expectativas projetadas pelos sujeitos envolvidos e pelo condicionamento prático de realização. Partindo disto, Nóvoa (1992) propõe uma identificação de dois polos extremos de um espectro que configura vertentes de atuação possíveis para a realização de movimentos de formação de professores, a saber:

a) de um lado, projetos e programas escolares que se organizam partindo de uma concepção clássica-positivista de ciência e conhecimento. Entendida uma conjuntura de saberes como produto pronto (delimitado e acabado), confere a um sujeito dominante deste *savoir-faire* passá-lo aos não dominantes. Assim, num mundo de concorrências e da dominação do/pelo capital, conhecimento, neste viés, se traduz como

garantia bancária (FREIRE, 1975) e a prática do saber é instrumentação pedagógica explícita e legitimante deste treinamento de seus professores/executores.

b) de outro lado, na contrapartida, projetos e programas escolares que interiorizam uma concepção de ciência e conhecimento que se constrói ao longo de processos históricos e na relação entre os sujeitos nas mais variadas esferas de atividades. O trabalho, aqui, consiste em debater “pistas de possibilidades” visando às singularidades das práticas docentes numa sociedade. Os “sujeitos-alunos-professores” participam de uma trama onde o conhecimento não é produto final acabado, como *telos* a ser alcançado e adquirido, mas sim é instável, em estado de incompletude e na intensa provisoriedade. Há, desta maneira, a presença de um trabalho contínuo de movimentação sistemática.

Em sua tese de doutorado, Mário Cândido de Athayde Júnior (2006) traz que no entremeio destas duas polarizações de modelos conceituais que,

ao longo das sucessivas reformas que se processaram na história recente da educação brasileira, a relação entre a educação escolar e a sociedade foi determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir, de acordo com os interesses econômico-políticos dominantes em diferentes momentos históricos. Da mesma forma, os projetos de formação de professores em serviço foram sofrendo alterações que refletiam diferentes concepções de educação e seus respectivos projetos políticos. Neste sentido, a trajetória da formação em serviço de professores não pode ser descolada da história da sociedade e da educação brasileira (p. 156).

Ao relacionarmos expectativas educacionais de uma sociedade num determinado tempo, principalmente ao olharmos documentos oficiais legitimadores de atuações, o papel social incumbido aos sistemas escolares configura-se é forjado por uma política de treinamentos visados a certas correspondências ao mundo social. Sendo um texto/discurso, a documentação oficial não é neutra. Os textos legais marcam interesses de grupos detentores de poderes político-econômicos. Assim, a atuação dos “atores educacionais” (professores, gestores etc) se firma no cumprimento das exigências legais. A tradução disto à prática das ações juntamente aos alunos/estudantes liga-se a mais um setor executivo dos comandos legislativos. O processo educacional é visto, neste sentido, fundado nos regimentos políticos. Como discurso que são, também, nestas práticas do dia a dia coabitam o constante jogo conflituoso das lutas ideológicas que articulam em debates e circulações discursivas.

Fusari (1988), direcionado nesta questão sobre formação docente, elenca as chamadas “tendências do treinamento em educação”, esquematizadas em cinco períodos ao longo da história educacional brasileira. A saber:

a) Tendência Tradicional:

A ascensão deste modelo se situa na base de uma sociedade tipicamente voltada a um comércio agrário, exportador e comercial dependente e, por isso, dotado de um tradicionalismo mantenedor de uma condição social privilegiada aos detentores do capital financeiro. A situação da educação escolar era legitimamente voltada aos filhos das famílias poderosas política e economicamente.

As propostas de treinamento tinham como objetivos a ênfase na aquisição de conhecimentos de uma história clássica dos saberes. Acreditava-se que este caminho da introjeção de conhecimentos, por si só, sob os professores, dispararia atitudes socialmente positivas em relação ao comportamento destes.

O treinamento era composto por referenciais metodológicos como repetição de determinadas tarefas para um desenvolvimento de habilidades específicas, por exemplo: trabalhos com determinadas formas textuais (com rotina tradução haja vista um alto teor de aderência a produções clássicas e/ou estrangeiras), acrescidas por folhas-tarefa (que seriam trabalhadas individualmente ou em grupo). Todo esse cenário guardava uma modelação pautada na aplicação de uma teoria à prática. Esta forma de trabalho docente acabou por reforçar a cisão entre teoria e prática. Deste modo, esta conjuntura desarticula e fragmentaliza as relações entre raciocínio e práxis levando uma consideração, segundo Fusari (1988), de a teoria ser um “mal necessário” para a prática.

b) Movimento escolanovista:

No Brasil, a legitimação de um conjunto de práticas chamado Movimento da Escola Nova se deu nos entremeios de 1920 em que, inseridas num contexto de profundas mudanças políticas, econômicas e sociais, foram elaboradas, numa grande quantidade de estados brasileiros, reformas no sistema escolar enfatizando ações no Ensino primário e na formação de professores. As reformas que ocorreram nesse período foram lideradas por autoridades ligadas à educação em cada local. Alguns exemplos: Sampaio Dória (1920), em São Paulo; Lourenço Filho (1922-1923), no Ceará; Carneiro Leão (1922-1926), no Distrito Federal brasileiro (Rio de Janeiro) e em

Pernambuco (1928); Francisco Campos (1927-1928), em Minas Gerais; Anísio Teixeira (1928), na Bahia. Na capital, Rio de Janeiro, em 1928, ocorreu nova reforma, ministrada por Fernando de Azevedo (VEIGA, 2007).

Estas mudanças estruturais tinham base pedagógica no movimento escolanovista, que ganhara terreno político no Brasil. Tendo como base fundante uma fortificação teórica num tipo de “experimentalismo realista-objetivista”, a prática escolanovista, aqui no Brasil, se insere, com maior fôlego, como movimento de renovação pedagógica aos anos iniciais, trazendo como metodologia de atuação um princípio de introdução na escola ‘situações da vida real’.

O escolanovismo estava pautado no eixo norteador de uma *vivixperienciação* nas práticas de aprendizagem, ou seja, a escola é entendida como um lugar institucional que tem a função de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem de seus alunos de forma confortante – digamos que enfática no aspecto. Há, nesta perspectiva, uma defesa da existência de uma liberdade reflexiva em que o indivíduo, senhor de um ambiente, guia suas vontades de modo a servir-lhe da inteligência, não se pautando numa moral feita de fórmulas. Este modelo educacional tem um raciocínio teórico-filosófico embasado na relação que os aprendentes têm com a natureza; natureza aqui entendida como relações entre interioridade (o que poderíamos sobre-elevar os estudos psicológicos) e exterioridade (os estudos naturais e sociais). Existiria, assim, segundo este eixo, o entendimento central de um ensino onde o “aprender fazendo” capacitaria a atuação cooperativa dos sujeitos na sociedade

Quando Dewey, em *Democracy and Education (Democracia e Educação)*, tenta sintetizar as perspectivas da Filosofia educacional escolanovista, ele está criticando e ampliando discussões sobre democracia ou protodemocracia contidas em Rousseau e Platão, filósofos estes que, respectivamente, contribuem um para o entendimento de natureza na perspectiva idealista e outro na perspectiva social.

De acordo com a ideologia da Escola Nova, quando falamos de direitos iguais perante a lei, devemos estar aludindo a direitos de oportunidades iguais perante a lei. A natureza, aqui, é legal, ainda moral, mas de uma moral que quer ser outra, oposta a uma religiosidade, oposta a uma hipocrisia social preconceituosa.

No entanto, é importante ressaltar que, referente aos estudos matemáticos e à base de outros, ter a espontaneidade dos alunos como centro irradiador da

aprendizagem fez com que as críticas ao modelo escolanovista desenvolvido no Brasil fossem de grande valia, já que ao entrar em contato com a natureza explícita ao toque (“real”) ou então a uma situação de imersão livre de apoio crítico-opinativo, não somos capazes, segundo críticas interacionistas, de dialogar sem um *outro*, pois não haveria focos em embates ideológicos. Há uma falta, assim, de uma compreensão de uma pormenorização de *contrapalavras* que agucem significações de *mim* e do *outro*: a alteridade – na compreensão bakhtiniana – não sobrevesse neste olhar. Configura-se, assim, um modelo fragmentar em seu entendimento pedagógico-filosófico na escola: uma polarização entre mundo físico/mundo abstrato; externo/interno; experiência/raciocínio. A polaridade se fixa não no extremo da observação, da explicação ou da demonstração – processos essenciais ao intelecto e à prática escolar – na aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante como conduta natural e universal. Além disso, se analisarmos os projetos escolares dos escolanovistas do início do século XX, podemos relevar a questão de que a educação em vista era modelar a uma classe média-alta e não a uma educação operária ou popular, sendo assim um movimento que queria melhorias na educação para uma elite que já estava na escola.

O papel da figura do docente nesta tendência ocupava-se em ser um sujeito que cuidasse pela animação da organização dos alunos em grupos, favorecendo habilidades interpessoais destes.

A influência não diretiva do escolanovismo nos treinamentos em educação chegam ideologicamente às práticas das escolas públicas, segundo Fusari (1988), por meio da noção de que atividades, métodos e técnicas aniquilariam a improdutividade escolar

c) Pedagogia Tecnicista:

A Pedagogia Tecnicista teve base como modelo constitutivo para a escola brasileira via caracterizações advindas das práticas industriais.

Com a necessidade da ampliação da ‘mão de obra’ condicionada pela Revolução Industrial Tardia²⁰ no Brasil, década de 70 do século XX, houve um boom no aparecimento de escolas pelo território brasileiro. Era necessário ter lugares de formação para que cada indivíduo soubesse minimamente ler, escrever e operar

²⁰ Tardia em relação aos outros países. Cabe-se uma crítica aqui à questão de incorporação de tecnologias desgastadas ou ultrapassadas das potências econômicas.

raciocínios para esta nova demanda nacional em surgimento. Nasce então a chamada escola de massa, em que temos o lema governamental “A escola agora é para todos”. Temos aqui uma matriz fundante de um modelo educacional: a escola como reflexo da indústria. Este será um modelo para as constituições das práticas escolares. O que há aqui é tanto um entendimento estrutural escolar ao ambiente da fábrica quanto uma prática de ações de formação entendidas como uma montagem linear fordista, delegando à escola propriedades como montar *séries escolares* de pessoas – temos 1ª série, 2ª série, que agora, recentemente, substitui-se este termo por *ano*, assim temos 2º ano, 3º ano, porém numa mesma configuração estrutural de se entender o processo escolar; de compartimentar as temáticas envolvidas numa fragmentação do processo, pois temos pessoas especializadas em resolver questões referentes à Matemática, à Biologia, à Língua Portuguesa mostrando uma separabilidade do processo formativo; de linearizar o ensino como passo a passo, configurando um cenário de aprendizagem não sistemático, não relacional, não interdisciplinar em si, como base geradora; de *produzir* alunos em larga escala e em curto espaço de tempo, objetivando um foco na abordagem quantitativa de seus formandos; de padronizar um aluno e um conteúdo ideais como referência a ser seguida/adotada, ou seja, há uma reprodutibilidade tecnicista; sem falar, mas já comentando, a questão do sinal sonoro presente como indicador de limite de tempo: o sinal sonoro estabelece a demanda temporal de atuações que uma *esteira* tem para produzir. A escola aqui configurada traz paralelos a uma linha de montagem que, ao final de um processo, produz um material objetificado; temos, assim, uma clara objetificação dos sujeitos nesta linha de montagem institucionalizada.

O que caracteriza este modelo escolar industrial é a fragmentação e a segmentação, uma falta de noção de um todo. Não há sujeitos, há indivíduos dotados por uma superficialidade de papéis sociais a serem cumpridos. Onde se reserva o espaço da reflexão, da inovação, da tomada crítica de si por si mesmo? Como pensar ética neste espaço?

Seguindo nossa análise/reflexão, emerge neste nosso pensamento uma imagem típica da escola: a escola como estrutura de reformatório, como uma prisão.

Para Fusari (1988), a influência tecnicista nos treinamentos de professores foi grandemente acentuada e coincidente com ‘anos de chumbo’ promovidos pela repressão do regime militar. Enquanto tendência de treinamento, a pedagogia tecnicista refletia uma formação aos educadores em que a valorização dos meios, da tecnologia e

dos procedimentos de ensino “neutros”, “eficientes” e “eficazes” são fundantes para a constituição da prática escolar destes. Os conteúdos dos treinamentos contemplavam um planejamento curricular do ensino onde se destacavam diretrizes de trabalho na operacionalização de objetivos ligados a um uso prático-instrumentativo, na seleção de meios tecnológicos e em procedimentos avaliativos. A educação, deste modo, está a serviço da necessidade econômica, processo que evidencia a organização racional de meios e delega os sujeitos professores e alunos uma posição secundária.

Advinda de condições concomitantes ao modelo industrial, a escola de modelo prisional se caracteriza centralmente na ideia de passificação dos sujeitos atrelada à ideia rigorosa de disciplina, de obediência unilateral, de reprodutibilidade de ordens, modelos, exemplos. É válido ressaltar que as condições histórico-sociais brasileiras neste período do *boom* da Revolução Industrial Tardia no Brasil estão ligadas à Ditadura político-moral na qual as figuras do poder eram gerais, cargos atrelados ao Exército, aos aparelhos repressivos do Estado.

É central a presença de uma hierarquia não reflexiva em que, por exemplo, professores e alunos, numa disposição vertical de interações, vivenciam suas dinâmicas. Ao professor confere o controle dos sujeitos-alunos e a estes, vistos de forma homogeneizada, hierarquicamente inferior, cabe o exercício da disciplinarização em seus corpos e mentes por meio de um aludido *behaviorismo* decalcado.

Com uma análise de alguns nomes atribuídos à estruturação escolar podemos inferir relações da base escolar proveniente da configuração industrial e prisional. A saber:

1) O nome do currículo escolar conteudístico é denominado *grade*, que é formado por 2) *disciplinas*; 3) há um processo avaliativo que é chamado de *prova*, ou seja, há uma necessidade de se provar algo. Isto quer dizer que os sujeitos chegam condenados e precisam defender a si; 4) há *pátios* em que os sujeitos vão ter momento de recreação; 5) pátios estes que são vigiados por *inspetores*.

A necessidade de construção deste espaço escolar diz respeito a uma necessidade ou desejo da sociedade vigente de produzir passividade; e disciplinarização dos corpos para uma ausência de questionamento e criticismo atrelada a ações de repetição, e não uma explicitação de recriações de um conteúdo.

Se a escola é um espaço isolado, fragmentado, segmentado, com uma implicação hierárquica gigantesca, onde alunos e professores são submetidos a papéis

puramente sociais – deixada de lado a discussão de convívios sociais –, onde está a crítica ao pensamento? Como pensar formação ética, pessoal, libertadora, reflexiva?

É importante trazermos à cena a Lei 5692/71, proclamadora de que a adoção de novas tecnologias e o treinamento de professores para tal trariam uma “formação integral do jovem”, uma “preparação para o trabalho” e uma “autorealização”.

A pesar do fracasso desta proposta de lei perante a prática, o sucesso ideológico de suas práticas estende-se até hoje por meio de crenças ingênuas pautadas no beneficiamento da profissionalização como lugar que acena autossustento e continuidade de estudos (módulo propedêutico para um Ensino Superior).

d) Período crítico-reprodutivista:

Com primeiros sinais de uma possível ascendência da reabertura política brasileira nos fins da década de 1970, alguns debates relacionados a questões polêmicas entre educação e organização social puderam ser retomadas com menor repressão anunciada.

Esta tendência de formação se centraliza na denúncia de papéis ideológicos que a escola da sociedade brasileira viria atuando: no reforço e na legitimação de desigualdades sociais engendradas pela política capitalista de mercado. Os treinamentos na "fase da denúncia" (de 78 a 82, aproximadamente) eram traçados como programas de difusão de denúncia do caráter perverso da escola capitalista. As reflexões centrais descrevem a existência de um tratamento populacional de maneira que produza uma massificação dos cidadãos e, por meio de uma “inculcação da ideologia dominante”, as elites econômicas se apropriam do domínio do saber formalizado, legitimado e instaurador de poder.

A obra *Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Bourdieu & Passeron (1975), fora tomada como influente em meio a este processo e ganhando análises e discussões nas universidades e escolas do Ensino Básico, promovendo ideias sobre os “perigos” das atuações escolares frente às sociedades capitalistas. Ademais desta obra, outras produções acadêmicas mostraram-se mais acessíveis – pela disposição gráfica e por um discurso mais panfletário de mobilização social; citemos, por exemplo, *A vida na escola e a escola na vida* (1984), de Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira; e *Uma escola para o povo*, de Maria Tereza Nidelcoff. Este cenário de obras trabalhava com a crítica sobre a

defesa do caráter reprodutor que o sistema escolar exerceria junto às camadas majoritariamente maiores da população: a massa, a “maioria oprimida”.

Tomando a conclusão de que a função legítima da educação consiste na reprodução espelhada da sociedade em que ela se insere, nessa medida, não caberia à educação nenhum papel gerador de transformações, de elemento modificador das condições existentes, e sim exclusivamente o papel de reprodutora da estrutura social vigente.

Neste sentido, a concepção crítico-reprodutivista se limita a analisar relações entre educação e sociedade, não apresentando ao campo educacional nenhuma teoria pedagógica que pudesse orientar a prática pedagógica dos educadores. Nas concepções de Fusari (1988), esta concepção, com frequência, tem levado os educadores a uma espécie de impotência, inércia, deixando-os à espera de mudanças na macroestrutura social para que haja radialmente mudanças radiais ocorrentes em sua prática pedagógica.

e) Tendência Crítica:

Nos fins da década de 1970 e início dos anos de 1980, na vertente da superação de ideologias via influências neoliberal-tecnicistas e via influência crítico-reprodutivista, emerge uma proposta dialética pautada no entendimento articulatório *sine qua non* de relações entre educação escolar e sociedade. Neste caminho, as configurações estruturais e expressivas da educação escolar são concebidas como parte de uma situacionalidade social que a engendrou e que a mantém. Sendo a escola um componente institucional pertencente a um quadro maior de uma sociedade, coloca-se coerente esquematizar análises de ações escolares sendo elas respostas (reflexões e refratações) a ações de um diálogo de confrontos de valores ideológicos nas diferentes esferas sociais, tais como os rearranjos políticos, as dinâmicas econômicas, os embates de valores humanos, as relações inter e intarpessoais etc.

Com um trabalho de especificação do espaço escolar diante os demais cenários de uma sociedade, a instituição ‘escola’ conduziria caminhos para uma sistemática democratização do saber produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Desta forma, a escola se monta de monta homogênea perante as diferentes realidades e classes sociais.

Apesar de pronunciada a função da escola regular de maneira tão monologizante sobre a história dos saberes caindo, até mesmo, numa perspectiva de educação bancária (FREIRE, 1975) de acúmulo de um tipo de saber que é tido como igual a todos e a qualquer tempo (atemporal e assujeitado às práticas de aula), circulou-se com a ideia de uma relativa autonomia da escola frente a fatores condicionantes à atuação desta haja vista, em maior grau, a pluralidade do público destinatário. Com isto, podemos afirmar que a escola não é totalmente determinada pela estrutura e conjuntura social, nem mesmo é detentora da centralização do poder de ser promotora única e principal da transformação social.

É importante deixar evidente que estas tendências não se deram de forma linear e estanque. Tentamos apresentá-las de modo que as práticas de treinamento docente e de ensino na atualidade guardam grandes semelhanças entre si. Há convivência, por exemplo, do Ensino tradicional, do escolanovismo e do Ensino tecnicista muito presente ainda hoje em salas de aula, visto que esta configuração traçada por Fusari (1988) recupera redes dialógicas dos debates sobre Educação.

Em relação à configuração da escola regular nas sociedades, os discursos sobre as relações de estrutura e função escolares produzem, ora com maior abertura dialética, ora de maneira menor, modos explicativos que se mesclam no convívio direto relacionado às formações dos sujeitos e aos projetos destes. Ao contrário de uma lei, que, se legitimada por instituições de poder social, tem *status* preferencialmente ligado a um cumprimento cotidiano de valores, a atuação escolar, ainda que expressante pelas relações de valores numa sociedade, tem uma forte ligação à constituição dos sujeitos perante as formas de expressão nas sociedades (sejam leis, posturas desejadas em determinados lugares, habilidades específicas etc). Daí um certo “descompasso” necessário entre lei e atuação escolar: a concepção de sujeito e suas relações com o mundo.

2.3- O discurso científico e o discurso escolar: imagens no gênero aula

Naquela obra de Athayde Júnior (2006), sobre a qual discorreremos na seção anterior, o autor traz uma reflexão sobre cisões na imagem do “papel professor”. Assim nos coloca:

Se, nos anos de 1980 [época, por exemplo, em que foi sistematizada a caracterização de tendências em formação por Fusari (1988)] (...) as denúncias sobre a produção de mecanismos de exclusão de uma parcela significativa da população ao direito social à educação escolarizada eram asseveradas pelos índices de repetência e evasão escolar alardeados nas pesquisas das décadas de 1970-80, passados mais de vinte anos, a baixa qualificação das formas de aprendizagem imputada àqueles que vêm conseguindo concluir a trajetória formal na instituição escolar (também devidamente comprovada por pesquisas acadêmicas e de órgãos oficiais) compõe um dos cenários de desordem em que as práticas escolares foram lançadas na contemporaneidade brasileira.

Inevitavelmente, as rachaduras dessa desordem atingem diretamente a figura dos professores. A multiplicidade de estraves na ação docente e os resultados socialmente questionáveis da prática escolar acabaram por construir algumas representações pela sociedade de um modo geral, dentre as quais: “A escola pública não ensina”; “O professor é despreparado; desqualificado”; e “O professor é o culpado pela má qualidade do ensino, pelo analfabetismo e pela não aprendizagem”.

No trabalho escolar em seu cotidiano, a despotencialização do *savior-faire* dos professores é senso comum construído numa prática histórica. Essa “incapacidade” é tradução de um processo histórico de perda de uma segurança material que cabia à figura do professor concernente a conhecimentos canonicamente estabilizados, fundados numa prática elitista-secular sustentada firmemente na anterioridade do que podemos delegar de “colapso de certezas científicas”.

Acrescenta-se a esta descaracterização da autoridade intelectual (despotencialização dos saberes docentes), pedagógica e moral uma notória perda de status social relacionada à profissão.

Com base nas reflexões desenvolvidas na obra de História da Educação tal como concebe Manacorda (1989), Geraldi (2004/2010) caracteriza tipificações histórico e socialmente construídas nas imagens na identidade do professor, conferindo três momentos:

a) A “escola dos sábios”: ligada a um modelo de mestres e discípulos, onde há um patrono e seguidores subsequentes a este, firmando uma escola no sentido de estilo/modelo/tendência;

b) Instrutor/professor: alicerçada pela divisão moderna do trabalho onde há uma necessidade de acúmulo de conhecimento. O professor é portador d*O saber* do saber produzido pelos outros sendo, assim, a figura requisitada à transmissão dos saberes. A atualização é exigência *sine qua non* a este “balde” do conhecimento que é o professor;

c) Professor/capataz: embasado pelo desenvolvimento tecnológico pautado a partir da segunda revolução industrial, o professor é aquele que investe de um conjunto de técnicas para controlar a sala de aula: o dominador e responsável pelas condições de domínio entre o aluno e o conhecimento, agenciando tempo, modelando posturas e comportamentos, seguindo materiais didáticos numa forma de firmar a exequibilidade deste instrumento/artefato pedagógico ao alunado.

Cada uma destas figurativizações metafóricas de identidades atribuídas ao professor guarda uma estreita ligação com diferentes interesses da sociedade na educação.

Pela perspectiva discursiva na qual nos posicionamos, a explicitação de fatores de condições de produção mobilizados nas situações expressivas de linguagem tem papel central neste nosso estudo, uma vez que são caminhos explicativos a nós no entendimento da ocorrência de determinados enunciados (ou não) na cadeia de produção de sentidos. Assim é que, ao contemplarmos sobre condições de produção dos acontecimentos de nosso *corpus*, por exemplo, é necessário compreendermos as situações de ocorrências enunciativas num horizonte interpretativo que ultrapassa a situação imediata de enunciação (os números da revista, as reportagens etc) bem como a inscrição constitutiva destes eventos ao longo de uma, digamos assim, tendência histórica (no nosso caso: revistas pedagógicas, teorias pedagógicas etc).

Na confluência desta conjuntura, a estruturação de lugares sociais ocupados pelos sujeitos da interação delega uma operacionalidade influente para os jogos de efeitos de sentidos. É no constante jogo enunciativo que as cenas discursivas vão sendo refletidas como acontecimentos singulares. Em nosso caso, os lugares sociais que nos

intensificamos para debate são as inter-relações entre o “lugar professor”, o “lugar aluno” e o “lugar revista educacional”.

Na trama da circulação institucional de discursos veiculados no campo midiático-educacional, podemos destacar que a prática de publicações voltadas à formação a professores de sala de aula inscreve-se dentre estratégias divulgatórias, doutrinárias e/ou visando ao convencimento de que certas agências formadoras (universidades, órgãos responsáveis por questões educacionais e outras entidades) se prestam à difusão de teorias, projetos, programas e propostas que são envoltos de ações afirmativas de mudanças nas práticas de ensino.

É nesta extensa compreensão de desalinhamento e desencontro entre teoria e prática (e não como uma natureza de inacabamento) que o discurso pedagógico-midiático reforça seu poder de autoridade ancorado em uma suposta cientificidade materializada na figura do docente.

Orlandi (1987) em seu *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* considera que o discurso pedagógico, ao se pretender científico, aspira a se igualar a um discurso produzido num outro lugar social, do qual incumbe um caráter legitimante. Este status de legitimação baseado na alteração destes lugares sociais transferidos, em específico, não deixam de ser acompanhados pela ressignificação discursiva. A ciência é reduzida à constante polarização genérica pelo discurso escolar, provocando um fechamento operatório em assuntos da pluralidade científica. O discurso escolar, com frequência, monologiza as verdades científicas, estas adquirindo, assim, um status de voz onipotente e exclusivista pela qual seria o único lugar enunciativamente válido para se debater sobre o mundo. A voz do estudante torna-se, neste sentido, uma repetição empírico-formal modelar que é conferida como a voz do professor, da escola ou da ciência.

Mendonça (2001), orientadora desta dissertação, em seu artigo "*Língua e Ensino: políticas de fechamento*", aborda sobre o modo como as políticas de fechamento vão de encontro à noção de heterogeneidade e de imprevisibilidade do discurso, uma vez que estas, segundo a analista, se convergem em três mecanismos de controles de base foucaultiana: a disciplinarização, o sistema de apropriação de conhecimento e a sociedade do discurso. O estudo nos mostra que as políticas de fechamento promovem, por exemplo, um silenciamento das inúmeras possibilidades de sentidos de textos na sala de aula, uma estereotipação classificatória dos gêneros

discursivos e um apagamento das variedades linguísticas não privilegiadas. O espaço da contrapalavra da ciência é ressignificado como estruturação padronizada a ser meramente aceita e reproduzida, dando um fechamento à propriedade responsiva e, por que não, responsável dos discursos. Assim, o enrijecimento conceitual operaria como política fundante das práticas discursivas nestas instituições.

Podemos refletir, neste momento, um confronto genérico estabelecido entre discurso de ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula (cf. EHLICH, 1986). Como aproximação destes temas:

a) assimetria relacionada à desigual distribuição de conhecimentos desmembrando em enunciadores instituídos num “lugar de saber” com seu oposto “lugar de não saber”;

b) há um reconhecimento do desequilíbrio dito em a) e uma vontade de superação, esta dada como mote temático (uma espécie de provocação/desejo) para que

c) estas condições promovam uma emergência de ações linguístico-discursivas em instauração durante a decorrência do curso.

O discurso presente numa sala de aula categórica (modelar) que pretende ser um discurso de ensino-aprendizagem regula-se no intenso preparo do professor em transmitir conhecimentos e, de outro lado, colocar o estudante no reconhecimento de quem ensina é possuidor de mais conhecimento, fato este que necessita ser superado.

Sobre ensino-aprendizagem, como já refletimos anteriormente, a relação de verificação entre o tácito e o explícito não é de maneira óbvia e clara. Não é a sala de aula e nem a escola detentoras exclusivas do trabalho de significação sobre o mundo perante aqueles que destes lugares participam. O discurso da sala de aula pode ser entendido como provocativo e como instância motivadora de superação primeiramente não por um viés estritamente reducionista de uma educação bancária assistida por um consumismo orgulhoso de detenção do poder pelo capital e, também, nem de maneira unilateral colocando o espaço do professor num espaço de saber e o estudante num não saber. Este último ponto pode ser argumentado com base na ideia de superação colocada no ponto anterior a ele: sendo o professor a figura a ser superada, não está ele numa posição de exposto desajuste? Na competitividade mercadológico-poderio do saber, um professor realizará seu trabalho de ampliação crítico-informativa uma vez que isso seria

uma “entrega do ouro” e uma possível desvalorização pela superação? Talvez daqui resulte a intensa ideia de “reciclagem” deste profissional ou desta posição professor.

Nova Escola inicialmente trabalhará com estas rachaduras. Encaminhamos uma hipótese que a revista instaura uma discussão mobilizando a memória do fracasso escolar, atravessando desde discursos excludentes do saber-fazer em matemática até discursos da democratização do ensino (otimistas) via alguma pedagogia específica (sociointeracionismo, construtivismo, Teoria das Inteligências Múltiplas etc), a fim de instaurar uma contribuição “salvadora” vinda dela.

SEÇÃO 3

A REVISTA 'NOVA ESCOLA': UMA ANÁLISE DISCURSIVA. VOZES EM DEBATES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA

3- A revista *Nova Escola*: uma análise discursiva. Vozes em debates sobre o ensino de matemática

Nesta parte da dissertação, propomos delinear um quadro panorâmico da história do surgimento e da fixação da revista *Nova Escola* no cenário midiático-pedagógico no Brasil. Para tal, trabalhamos no sentido de analisar os rearranjos da instauração de vozes do professor de Matemática sobre práticas do ensino desta disciplina ao longo da revista bem como as marcas de alterações estrutural-discursivas ao cotejarmos discursos materializados nas seções do periódico.

Tomamos editoriais, seções e reportagens de *Nova Escola* para configurarmos parâmetros para nossas análises. Será no decorrer de nosso movimento que vamos pontuando traços de movimentações estruturais e de sentido promovidos por nossa interpretação perante os números de *Nova Escola*. Estamos preocupados em analisar espaços de rupturas no “enunciado geral”, na revista *Nova Escola* como um enunciado maior, englobante. À medida em que vamos apresentando a revista, já fazemos nossas análises.

Ao fim, com o intuito de fechar provisoriamente nossa movimentação, expomos uma consideração final sobre nossos caminhos. Estamos provocando, assim, um caminho abduutivo, de construção dialógico-dialética, andando por caminhos *indiciários*²¹.

3.1- Contextualizações do material: panorama constituinte da *Nova Escola* como revista educacional

Como viemos relatando, nossa proposta aqui é analisar um recorte de discursos veiculados na revista *Nova Escola*, publicação periódica mensal publicada desde 1986 pela Fundação Victor Civita. Esta revista, voltada aos professores – inicialmente como subtítulo de “Para professores do 1º grau”, e nos dias atuais “A revista de quem educa” –, aborda múltiplos assuntos da área educacional, em virtuosa diversidade de gêneros jornalísticos: entrevistas com especialistas, artigos, relatos de

²¹ Referimo-nos, aqui, ao paradigma indiciário retratado pelo historiador Carlo Ginzburg, principalmente em seu trabalho “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário”, contido em *Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História* (1989).

experiências, estratégias/suportes para sala de aula, seções destinadas à divulgação de trabalhos desenvolvidos pelo país, entre outros.

No intuito de disseminar atividades culturais, a revista se firma no mercado editorial brasileiro. Tendo em vista a influência que esta revista possui no meio de circulação pelo Brasil – não se há outro impresso de temática educacional entre as 30 revistas de maior circulação nacional²² – e suas divulgações de abordagens educativas, este estudo busca analisar as diferentes – ou não – concepções do construto *aula* nos discursos veiculados pela revista e dirigidos à área da Matemática, em específico no campo da Educação Matemática.

Entre suas editoriais, a revista *Nova Escola* aborda diversos assuntos da área educacional, sob os mais variados gêneros do discurso jornalísticos: entrevistas com especialistas, artigos, relatos de experiências, propostas para sala de aula e seções destinadas à divulgação de trabalhos desenvolvidos em diferentes comunidades do país. Durante seus quase 30 anos de atuação, podemos analisar as alterações formais que este periódico vai passando, porém enquanto meio de disseminação de atividades culturais, a revista se consolida, por meio de seu conteúdo, abordando as ideias que serão interfaces para mediar discursos do fazer educacional – advindos de vozes perpassadas pela instituição revista (mídia), pelas propostas curriculares – com seus destinatários (professores, graduandos, vestibulandos - este, um enfoque mais atual). Tendo em vista a importância desta revista no tocante à divulgação de ações educativas e conseqüentemente como meio de atrair seus leitores para o consumo (no passar dos anos, *Nova Escola* vem se constituindo como um importante veículo de divulgação de ideias e práticas pedagógicas junto aos professores), temos interesse em estudar significados e as implicações das concepções em educação matemática disseminadas através de suas páginas, com foco, a partir de leituras deste material (editoriais, seções de depoimentos, capas, planos de aulas, reportagens e outras partes), na análise de vozes sobre a concepção de ensino de matemática na materialidade das capas e seu confronto com reportagens-planos de aula.

Tendo como fundador deste projeto inicial, Italkin Cesar Civita, editor italiano, no começo da década de 40, pela política repressiva do fascismo, vai atuar pelas américas, constituindo na Argentina a *Editora Abril*, correlação nominal

²² Dados estes verificáveis no Instituto Verificador de Circulação (IVC), além de constarem na página da Associação Nacional dos Editores de Revistas (ANER): <<http://www.aner.org.br/>>.

designativa ao mês inicial da estação da primavera no hemisfério norte. Estabelecendo parcerias e adquirindo aprimoramentos técnico-estruturais, a recente editora foi alargando suas produções, principalmente na publicação de histórias em quadrinhos, uma vez que representava a já então famosa *Disney*²³.

No período de férias na Itália, em 1949, Cesar reencontra seu irmão Victor. Preocupado com como a política peronista interventora, Cesar considera que as ações deste governo poderiam prejudicar seu bem-sucedido negócio. Mediante estes ocorridos, propõe a Victor um novo empreendimento no país vizinho a Argentina, o Brasil.

Em maio de 1950, Victor funda a *Editora Primavera*, sendo seu primeiro título a revista *Raio Vermelho*, um periódico de quadrinhos com títulos na língua italiana, que não encontra grande impacto. Em julho, rebatiza sua corporação como Editora Abril, inaugurando-a com a publicação da revista em quadrinhos *O Pato Donald*. Anos depois, esse começo inspirou Civita a parafrasear um discurso de Walt Disney - "Espero que nunca percamos a vista de uma coisa – tudo começou com um rato" – e declarar que "Tudo começou com um pato". A empreitada foi financiada com US\$ 500 mil, conseguidas por meio de empréstimos e sócios.

Em 1951, a *Abril* inaugura sua primeira gráfica. Em seus primeiros anos, a editora diversificou seu conteúdo e se posicionou como uma das mais importantes no Brasil. Foi na década de 60 que a empresa fez uma revolução no mercado editorial ao promover fascículos semanais. A *Editora Abril* levou às bancas temas até então encontrados nas livrarias e nas bibliotecas: coleções variadas de enciclopédias e personalidades da história, livros e discos temáticos, e outras produções de consulta/informação/aprendizagem.

Entre várias revistas, a Ed. Abril se destacou inicialmente com produções como a revista de fotonovelas *Capricho*, lançada em 1952 e inspirada nas narrativas filmicas hollywoodianas – foi a partir da década de 1980 que esta revista passou a tratar de temas voltados a um público adolescente, ecoando até a data recente; no fim da década de 1950, um dos investimentos da Editora foi no mundo da moda, com o

²³ Para compilar esta minha apresentação histórica do desenvolvimento dos trabalhos da Editora Abril no Brasil, eu me pautarei com ênfase em textos como os de Maria Celeste Mira, Marília Scalzo e em publicações on-line de um grupo que publica pesquisas sobre histórias em quadrinho, postando ali discussões sobre o percurso da Editora Abril: <<http://www.guiadosquadrinhos.com/blog/post/2010/07/12/60-anos-da-Editora-Abril-Parte-I.aspx>>. Acesso em 6 de fevereiro de 2014.

lançamento do título *Manequim*, contendo fotografias advindas de agências estrangeiras; a revista *Quatro Rodas*, 1960, incentivadora da indústria automobilística crescente no Brasil deste período e da construção de estradas no governo do presidente Juscelino Kubitschek; a revista destinada a um público feminino *Cláudia*, 1961, que dialogava com o processo histórico-social da entrada da mulher no mercado de trabalho, bem como a indústria de eletrodomésticos principiante; a revista *Realidade*, 1966 a 1976, trazendo conceitos do *new journalism* norte-americano, em que o profissional jornalista possui uma vivência direta com a realidade que se propõe a tratar; outros três lançamentos nos fins dos anos de 1960 pontuaram a transformação da Ed. Abril como uma das empresa sul-americanas de publicação periódica mais importantes. Em 1968 aparece a revista semanal *Veja*, inicialmente direcionada aos universitários, grupo que crescia naquele instante e que hoje já se posiciona não só a este público, sendo hoje a mais vendida revista semanal de notícias do Brasil e a terceira mais vendida no mundo²⁴. No ano seguinte foi lançada a revista infantil *Recreio* e, em 1970, devido à Copa do Mundo, *Placar*, uma das mais importantes publicações esportivas dos últimos 40 anos. (Mira, 2001; Scalzo, 2006).

Embora estas e outras revistas baseiem-se em modelos estrangeiros, a editora transformou a questão conteudista e a organização gráfica de acordo com os “moldes brasileiros” – “sempre se adequando à cultura midiática -, de modo a configurar a “fórmula Abril” de fotojornalismo, que por sua vez determinará a estruturação de *Nova Escola*” (RAMOS, 2002, p. 45).

Expandindo os segmentos, a Abril passa a publicar revistas voltadas a um público masculino (*Playboy*, *Vip* e *Men's Health*) e amplia sua difusão de impressos voltados a um público feminino, com *Estilo* (versão brasileira da revista americana *InStyle*), *Nova* (versão brasileira da americana *Cosmopolitan*) e *Elle* (versão brasileira da revista francesa homônima).

Nos anos de 1980, a Abril se consolidou como a empresa líder do mercado e investiu em publicações técnicas voltadas para ciência e tecnologia. Temos aqui o caso de *Ciência Ilustrada*; em 1983 chega às bancas o *Guia do Estudante*; e em 1987 são lançadas a *Info* e a *Superinteressante*, até hoje com alto índice de circulação em sua

²⁴ O caso de *Veja* é chamativo, pois atualmente é a quarta revista mais vendida no mundo – e a primeira se não computarmos os Estados Unidos – com a tiragem semanal de aproximadamente 1.200.000 exemplares.

<http://publicidade.abril.com.br/geral_circulacao_revista.php>. Acesso em setembro de 2008.

segmentação²⁵. Foram publicadas também revistas advindas de associações editoriais, como *Contigo!*, *Boa Forma*, *Viagem e Turismo*, *Saúde*, *Ana Maria*, *Terra*, *Set e Bizz* (Mira, 1997).

Em 2013 a editora passou por uma reestruturação, que cortou de dez para cinco o número de unidades de negócios.

Sobre seu percurso editorial, a revista número 1 de *Nova Escola* foi lançada em março de 1986, colocando-se missionariamente na posição de contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, especialmente das escolas públicas com menos recursos, para dessa forma alavancar mais investimentos no professor brasileiro.

Em dezembro de 2013, a revista chega a seu número de 258, mostrando sua permanência no mercado de periódicos. Já são quase três décadas de atuação deste projeto editorial focando o grupo trabalhador dos professores. Pretendemos debater algumas facetas deste material para a compreensão de nosso foco, como transformações na perspectiva editorial; abrangência de matérias; desenvolvimento de algumas formas composicionais; gêneros discursivos empregados; ideologias sobre o ensinar; análise da retratação de alunos pelas fotos; a (não) permanência de algumas ideologias; a questão da circulação midiática via internet; leitores da revista; e outras análises.

Circulando no mercado com uma nova edição a cada mês e dando funcionamento em sua atuação há um largo tempo – diferentemente de outras revistas que se destinaram à abordagem educacional e acabaram saindo de circulação por falta de atratividade editorial e de investimentos –, *Nova Escola* tem seu início no fim do regime militar. Neste período, houve uma tentativa da Editora Abril de publicar um periódico em que pusesse centralmente a figura do professor de 1º grau, mas não obteve sucesso em sua fixação no mercado.

²⁵ Comumente define-se “segmentação” segundo as tiragens inferiores a 100 mil exemplares, porém destaco o crivo da uma especificidade (MIRA, 2001, p.11) de leitores para um determinado campo de uma esfera. Segundo o IVC (Instituto Verificador de Circulação), órgão que regulamenta a circulação de jornais e revistas comercializados em banca, as segmentações atuais das revistas vendidas em banca são: adolescente, agronegócio, animais, automobilismo, beleza, comportamento, construção, culinária, decoração, ecologia, economia/negócios/gestão, educação, esporte, feminina, games, horóscopo/esoterismo, indústrias/fornecedores/distribuidores/serviços, infante-juvenil, informática, informativa, interesse geral/cultura, jurídica, masculina, medicina, moda, música/cinema/fotografia, pesquisa, psicologia, publicidade/comunicação, puericultura, saúde, supermercado, telecomunicações, televisão, sociedade, transporte, turismo e ioga.

<<http://200.189.104.86/relatorio/19112007143734218.pdf>> Acesso em Fevereiro de 2014.

Após três meses da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 5.692/71, em outubro de 1971, elaborou-se o primeiro fascículo da revista *Escola para Professores*, popularizada como revista *Escola*, com a chamada na capa “Especial: a nova lei do ensino explicada”, possuindo artigos e reportagens que, como a própria manchete coloca, “explicariam” a reestruturação legal educacional, a “nova concepção de escola e de ensino”, ao público-leitor (ESCOLA, n. 0, 1971, p. 03).

Mesmo não sendo uma revista informativa promovida pelo governo da época, a revista explicitava a aprovação da reforma educacional e sua adesão, da revista, às políticas públicas para educação, colocando-se “a serviço” destas:

(...) decidimos lançar a revista ESCOLA, instrumento de diálogo e cooperação com o professor de 1º grau, em benefício do ensino e da educação do Brasil. (...) **A revista ESCOLA chega junto com a reforma do ensino e desde já, entusiasticamente, se coloca a serviço dela.** Como diz um dos nossos colaboradores, neste número, trata-se de algo mais que uma reforma, é uma nova concepção da escola e do ensino (ESCOLA, 1971, zero, p.03, grifo nosso).

Produzir periódicos amparados na ajuda governamental visando a uma adequação de parte dos professores às reformas educacionais seria comum a este meio, entretanto o próprio Victor Civita especificou a revista *Escola* no meio de outras revistas pedagógicas ao colocar como compreendia o ideal de *inovação* deste periódico: “a linguagem jornalística introduzida no espaço pedagógico”, que segundo ele, seria *atrasado*:

Acreditamos que pela primeira vez, no Brasil, seja feita uma revista pedagógica com os recursos do jornalismo ou, em outras palavras, com **a forma jornalística a serviço do conteúdo pedagógico.** É um meio de torná-la não só mais atraente, como de aproveitar **os recursos da comunicação num setor que se tem caracterizado pelo mais insistente arcaísmo** (ESCOLA, zero, p. 03 apud RAMOS, 2002, p. 47, grifos da autora).

No projeto de Civita, a atuação de uma revista de conteúdo pedagógico prestaria um serviço à modernização da educação e da sociedade.

Lia Rosenberg (1979) e equipe pontuam que a revista *Escola*, naquela época, era o exclusivo impresso de circulação nacional e com finalidade comercial que se direcionava ao professor atuante em sala de aula, enquanto que o público-leitor de outras publicações “era muito mais o educador, *latu sensu*, que o professor” (p. 59).

Quase três anos após sua primeira edição, em abril de 1974, foi impresso o último número da revista *Escola*, totalizando vinte e seis exemplares.

Podemos chamar atenção para o cancelamento desta revista provavelmente em razão: da falta de subsídios oficiais e privados; de um mercado consumidor ainda refratário a esse tipo de revista; de um departamento de assinaturas em estruturação inicial; de os serviços de correio serem desorganizados naquele momento; de a estruturação gráfica ser onerosa, o que dificultava a concorrência com outras revistas de banca de jornal; da falta de pesquisa quanto ao perfil do público-leitor, para que se definissem a linguagem e o conteúdo a serem adotados; de as empresas não confiarem em anunciar seus produtos nas páginas da revista, por conta do baixo poder aquisitivo de grande parte de seus leitores; e, por fim, do julgamento dos editores, os quais acreditavam ser impróprio empregar propaganda em uma revista voltada para a educação (ROSENBERG *et al*, 1979).



Fig. 1: Capa da revista *Escola*, nº 13, 1973

Onze anos mais tarde, em 1985, vem à tona a primeira publicação da revista *Nova Escola*, que recuperava o projeto anterior da revista *Escola para Professores*. Segundo o primeiro editorial de *Nova Escola*:

(...) [foi] graças ao apoio financeiro de algumas empresas privadas e do Ministério da Educação, que assinou contrato com a Fundação Victor Civita (entidade sem fins lucrativos), através do qual cada uma das 220.000 escolas públicas de 1º grau existentes no país receberá, mensalmente, de março a junho e de agosto a dezembro, um exemplar de NOVA ESCOLA (NE, n. 01, 1986).

É válido ressaltar que a revista *Nova Escola*, diferentemente da revista *Escola para Professores*, contou desde seu início com ajuda de custeio proveniente do governo federal, das instituições públicas, das empresas privadas e de suas publicidades.

Podemos comprovar, com a seguinte tabela de números de tiragens de revista, como o investimento econômico do Estado tem relevância na constituição deste periódico. Durante o governo Collor, o convênio entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a Fundação Victor Civita não foi renovado, o que resultou na redução drástica da tiragem de aproximadamente 370 mil exemplares.

Ano	Tiragem	Ano	Tiragem
1986	311.000	1994	356.000
1987	322.000	1995	340.000
1988	378.000	1996	322.000
1989	410.000	1997	478.000
1990	377.000	1998/99/00	520.000
1991	10.000	2001/02	638.000
1992	4.000	2003	620.000
1993	233.000	2004/5	640.000

Tabela 01: Tiragem de *Nova Escola* de 1986 a 2002

O grande número de leitores de *Nova Escola* certamente é favorecido pela distribuição gratuita nas escolas, mas também se deve ao fato de que seu projeto editorial, por sustentar características próprias de um artefato da cultura midiática, consegue habilmente enredar o leitor. Deve-se considerar que seu alinhamento de formatação e de conteúdo semântico atende às exigências de um mercado fundido na cultura midiática, e que este mercado possui um traço distintivo, ou seja, o propósito fundamental de atrair o público para a *banca*.

Neste percurso, a *Nova Escola*, publicação mensal voltada para professores do Ensino Fundamental, direciona seu conteúdo à prática pedagógica. A revista aborda diversas temáticas, a fim de aproximar seu público específico da realidade a qual ela retrata. A *Nova Escola* é dividida em seções e editoriais, nas quais constam artigos, ensaios, entrevistas com especialistas, relatos de experiências, ideias para sala de aula, tudo para auxiliar o professor em sua prática cotidiana.

Como em outras categorias que contemplam uma determinada área do conhecimento, as revistas pedagógicas são publicações destinadas aos profissionais da educação, principalmente os professores.

3.2- Relações entre mídia e educação no processo de formação educacional

A utilização de novas tecnologias de informação e comunicação em massa ganhou expansão no mundo em que vivemos hoje. A conjuntura atual das relações humanas harmonizou-se com as praticidades geradas pelas diferentes aplicabilidades dos meios de comunicação, que facilitam as relações sociais e possibilitam a democratização do acesso às produções de conhecimento.

Coube à mídia também posicionar-se no campo da educação, imbricando vozes e proliferando uma profusão de debates e perspectivas.

Vislumbramos hoje a introdução, a exemplo, da internet, da televisão, dos jornais impressos no ensino formal e, pesquisadas por estudiosos que se dedicaram a investigar a importância desses meios para promoção da educação, constata-se que as mídias, quando introduzidas na escola como suporte/referência/objeto para a aprendizagem, têm dialogado para o desenvolvimento da percepção crítica do estar no mundo, não podendo as tecnologias da comunicação ser ignoradas no sistema educacional, discussões que encontramos em *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*, de Pierre Lévy (1993), no “Em pauta a aliança mídia e educação”, artigo de Sarai Schmidt, 1996; GONZALES, 1999; em *Cultura das mídias*, de Lúcia Santaella (2003).

Jesús Martín-Barbero (2002) e Jorge A. Gonzales (1999) discutem a inter-relação entre Comunicação midiática e Educação perpassando, os autores, pelo terreno de estudos culturais, à luz das novas tecnologias. Martín-Barbero enfatiza que, mais do que uma concepção instrumental, a comunicação na educação passa a ser estrutural, uma vez que remete a novos modos de percepção e de expressividade. Há uma reconstrução das sensibilidades. A tecnologia desloca, segundo o autor (2002, p. 80), as condições do saber. O que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, e sim um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição de bens e serviços (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 81).

O sistema educacional brasileiro ainda preserva métodos de aprendizagem que hoje são considerados ultrapassados frente ao surgimento das tecnologias de informação. Mais do que uma escassez de acesso às “novas tecnologias”, a forma de

lidar com as perspectivas de ensino para a vivência no mundo tem vinculado a escola a um lugar de não pertencimento às práticas sociais.

O uso dos meios na escola pode ter uma infinidade de funções, como finalidade produtiva do conhecimento ou como prática metodológica. Tem se tornado comum assistirmos ou mesmo lermos matérias jornalísticas que mostram projetos desenvolvidos por profissionais da educação que foram eficazes para mudar a realidade social. Dessa forma, os meios de comunicação além de informar, acabam promovendo a imagem dos educadores e permitir para estes a conquista da valorização profissional.

Pela democratização da acessibilidade, a mídia coloca/escancara em cena uma notícia num efeito de “presentificação real” de acontecimentos. Ela contém a dinâmica das produções textuais de uma sociedade. Perante o ensino, é necessário ressaltar a análise textual para interpretações possíveis, já que a esfera da comunicação midiática toma assuntos diversos de outras esferas, colocando em discussão as ideologias tanto de um projeto de dizer editorial quanto as relações possíveis de um conjunto de sujeitos historicamente vinculados.

Entre as várias formas de mídias que tem se destacado na divulgação de ações educativas, se destacam as revistas pedagógicas, principalmente a *Nova Escola*, criada em 1986 pela Fundação Victor Civita e publicada pela Editora Abril. A revista é produzida através de parcerias com o governo federal, cuja parceria permite que a distribuição da revista seja gratuita às escolas públicas brasileiras. Ao longo dos tempos a *Nova Escola* vem se constituindo como um importante veículo de divulgação de ideias e práticas pedagógicas junto aos professores justificando, assim, o interesse em se estudar a contribuição deste meio de comunicação perante as divulgações de atividades educacionais.

Nova Escola é uma revista educacional. Frente a uma sociedade de viés capitalista, o atributo “ser revista” confere a ela um direcionamento designativo-conceitual de produtora de material voltado a uma comercialização, no caso, com práticas de fins rentáveis (a seus empresários).

Sobre o projeto de dizer de *Nova Escola* podemos delegar que ele se coloca como um produto cultural sob a destinação de orientar, prescrever e sugerir ao grupo profissional relacionado ao professorado o “que se deve saber” e o “que deve ser feito”. A revista não propõe que haja um gerenciamento nos currículos escolares, mas sim se vale de si, como lugar de mídia que está, para se posicionar como lugar de resolução dos

problemas educacionais, constituindo-se como uma espécie de “escola paralela” (formação constante/”reciclagem”) ou como forma curricular dos professores.

O importante trabalho do Professor Doutor Julio Groppa Aquino, “Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente”, no qual ele desenvolve um debate central sobre o discurso de conduta pedagogizante de *Nova Escola* na atuação dos professores. O objeto empírico do pesquisador são entrevistas concedidas por especialistas à revista *Nova Escola* entre 2005-2009. Ele nos coloca que a discussão indica uma espécie de “saturação pedagogizante” do campo escolar.

3.3- Análises iniciais: as capas como discursos da instituição

Fazemos nesta parte uma análise das capas de *Nova Escola* demarcando e correlacionando períodos e características entre 1986 e 2012. Esse movimento nos dá caminhos para um debate maior, relacionado a uma pontuação entre a voz da instituição *Nova Escola*, a voz do professor de matemática e vozes sobre o ensino de matemática. Definidos os critérios de seleção de parte de nosso *corpus*, montamos, agora, momentos analíticos para apresentar nossos questionamentos sobre atribuições de sentidos na articulação dos dizeres sobre a aula de matemática.

Para analisar as capas neste viés discursivo da análise dialógica temos como foco debates sobre aspectos do *gênero capa*, trazendo valores, ideologias e vozes presentes em enunciados. A capa, como gênero discursivo, materializa uma chamada para uma leitura de outros textos; assim ela antecipa de modo chamativo assuntos internos, apresentando um diálogo entre enunciador (revista) e interlocutores.

Como produto de venda, as capas das revistas se colocam como um mostruário, um chamariz que, no caso de revistas vendidas em bancas de jornal vai, muitas vezes, determinar o volume de vendas. De um outro ponto de vista – dos leitores das revistas/dos periódicos – as capas promovem uma chamada que se circunscreve a alguma temática a ser debatida. Neste sentido, conhecer o projeto de dizer de cada instituição da mídia é um processo significativo para a atribuição de sentidos. É importante ressaltar aqui – e poderemos analisar isto em *Nova Escola* – que, se entendidas como um gênero de discurso, as capas vão se transformando no decorrer dos processos sócio-históricos; gostaríamos de ressaltar em nossa análise alguns efeitos de

sentidos que esses rearranjos do gênero capa podem configurar no panorama educacional, já que estamos buscando vozes sobre o acontecimento aula de matemática.

Para desenvolvermos nossas reflexões acerca dos discursos sobre aula de matemática em *Nova Escola*, o gênero capa pode nos apresentar uma representação exemplar de valores discursivos que almejamos debater, pois a expressividade deste gênero funde tanto a semiose verbal como a não verbal, além de a capa ser uma estampa, um abre-alas de uma edição; encontramos neste gênero uma possibilidade interessante a respeito da enunciação de valores do periódico, propiciando, assim, que alcancemos a centralidade de nosso projeto: analisar discursivamente vozes na revista *Nova Escola* referentes ao discurso sobre a aula de matemática.

Assim, esta nossa análise toma o gênero capa na revista *Nova Escola* debatendo valores atrelados a uma memória discursiva. Nosso foco aqui é engendrar sentidos na configuração do projeto de dizer deste periódico analisando como os discursos sobre aula de matemática se posicionam a respeito do momento aula.

Nossa pesquisa na revista *Nova Escola* toma-a como *corpus* de sua publicação primeira – 1986 – aos anos subsequentes, fechando-o em dezembro de 2012. Definimos este percurso a fim de debatermos possíveis alterações e deslizamentos de sentidos nas materializações discursivas referentes ao dizer sobre o *momento aula de matemática* no decorrer das transformações político-sociais e educacionais no Brasil.

A partir do discurso verbo-visual da revista *Nova Escola* entre 1986 e 2004, Silveira (2006), em sua dissertação de mestrado – defendida na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), sob o título “Um Estudo das Capas da Revista Nova Escola: 1986-2004” – configurou os seguintes períodos da trajetória do periódico segundo o gênero capa: uma Primeira Fase, de março de 1986 a outubro de 1994, em que há uma filiação nacionalista, de mudança social ligada a um patriotismo; uma Segunda Fase, de 1995 a 2002, correspondendo a uma visualidade mais moderna; e, a partir de 2003, uma Terceira Fase, em que os recursos de diagramação e a grande variedade de imagens continuam a ser utilizados, mas o título da revista ganha um amplo destaque. Importante e memorial trabalho da pesquisadora, proporemos um rearranjo neste quadro da produção de *Nova Escola* para debatermos e avançarmos nesta combinatória analítica.

Cotejando os discursos de *Nova Escola* e o currículo prescrito pelos órgãos envolvidos na política educacional nacional, podemos configurar, de modo conciso,

algumas classificações da forma como *Nova Escola* apresentou suas práticas de ensino. Com uma finalidade de organizar a orquestração (movimentação) da revista, estamos organizando, sinteticamente, 5 grandes períodos, mais ou menos estabilizados, trazendo este esquema um movimento potencial para nossas ações argumentativo-analíticas posteriores, no qual recorreremos a este quadro analítico enredado.

Quais foram nossos critérios? A forma que dispomos esta nossa classificação baseou-se na seguinte confluência de questões: alterações estruturais (Projetos Editoriais e Gráficos), objetivos mercadológicos (mídiação) e referência a modelos político-educacionais.

Assim, os períodos são os seguintes:

- **1986 – 1995:** inserção de *Nova Escola* no cenário editorial. Como nos propõe Ramos (2002), este período abarcou uma escrita de historiografia marxista e uma pedagogia histórico-crítica, referenciais então dominantes na reestruturação curricular do período pós-regime militar;

- **1995/6 – 1997:** há uma alteração do padrão estético e, coincidindo com o início do Governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), *Nova Escola* passa por transformações que demonstram o esforço por se ajustar a uma demanda estética característica da “invasão” do cotidiano pelas novas tecnologias da informação e comunicação e também pelas novas perspectivas das transformações pedagógicas no cenário das Reformas Educacionais advindas com os PCNs. Para exemplificar este ambiente de alterações político-escolares tivemos neste período as chamadas “ações básicas” divulgadas pelo Ministro Paulo Renato de Souza – em entrevista para a revista (março/1995) – colocando quatro: pautas curriculares mínimas, produção de materiais didáticos, a criação de um sistema de treinamento de professores e o estabelecimento de um sistema nacional de televisão para a educação básica. O expoente desta entrevista foi a questão da “qualidade na educação” e o estabelecimento de um sistema de avaliação das escolas;

- **1998 – 2002:** divulgação de consolidações da Lei 9392/96, a chamada *Nova LDB*, momento em que, segundo Ramos (2002), as perspectivas da Nova História e do Construtivismo constituíram-se como os referenciais dominantes na implementação dos PCNs. Outra questão se refere ao quadro de discussões político-

econômicas em que se discutia a necessidade de tornar o país competitivo diante da “globalização”, das relações de mercado;

- **2003 – 2005:** alterações comerciais bruscas. A quantidade recorrente de 58 páginas da revista é alterada e firmada em 66 a partir deste período, aumento este contribuído pela a presença de uma publicidade na revista. Há também uma alteração no projeto gráfico embasado numa ampla força mercadológica;

- **2006 – 2012:** Este período se caracteriza por uma ampla divulgação via mídia digital e por uma constante variação nos números de páginas de cada edição. Há um aumento grandiloquente das propagandas no decorrer das leituras, chegando a configurar 1/3 das páginas da revista, além de intervenções mínimas em rodapés ou em pequenas partes de matérias; esta condição não ocorria em períodos passados. Já no ano de 2005, as capas trazem não mais um trabalho apenas com um tema em questão, como ocorreu na imensa maioria das produções anteriores, mas sim exploram e topicalizam – e em espaços e letras pequenos – para que se inclua uma ampla informatividade sobre o que a edição propõe. A quantidade de páginas de *Nova Escola* tem um salto grande, chegando a conter 106 páginas nas edições a partir de 2009. Pontuamos até 2012 pois é até quando nossas análises estão encaminhadas.

Sobre esta configuração, passemos a algumas análises. Foram 258 capas coletadas (elas estão anexadas no trabalho final da dissertação): de março de 1986 a dezembro de 2012²⁶. Realizamos o levantamento desse material na Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) da Unesp e também na Biblioteca ‘Prof. Joel Martins’ da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. As capas e algumas matérias, reportagens e planos de aulas que se delimitam de 2006 em diante podem ser encontrados no *site* da revista *Nova Escola*²⁷. Além desses acervos, usamos o nosso próprio – coletamos por doações e compras – contendo números da *Nova Escola* desde o ano de 2009. Dos 178 números da revista até 2004, não conseguimos ter acesso a todos os exemplares, porém temos disponíveis para trabalho, sobre este intervalo temporal, 164 revistas. Todas as outras restantes, nós as temos disponíveis.

²⁶ Todas as capas aqui consultadas estão em nossos anexos.

²⁷ <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/?ano=2006>>. Acesso em 1º de julho de 2014.

Embora seja uma revista de publicação mensal, até 1998 não circulava nos meses de janeiro, fevereiro e julho – meses de férias e/ou recessos escolares. A partir deste ano, 1998, *Nova Escola* passou a circular também no mês de fevereiro, totalizando 10 exemplares por ano. No ano de 2000, *Nova Escola* começa a ser produzida nos meses de janeiro e julho, meses estes conjugados, sendo assim uma edição janeiro/fevereiro e uma outra julho/agosto, seguindo esta configuração até os dias atuais²⁸.

As capas, como gêneros discursivos, se constituem por semioses na conjuntura sincrética, reportando a discursos ditos não verbais – fotografias, desenhos, ilustrações – e signos linguísticos, os verbais – cabeçalho, chamadas. O encabeçamento ou cabeçalho – a apresentação visual permanente que possibilita uma rápida identificação da revista por seus leitores – contém o nome, a data, o número da publicação, o preço e outras informações essenciais que variaram no decorrer do tempo. As chamadas ou manchetes dizem respeito aos pequenos títulos das matérias com destaque entre as contidas em uma edição e possuem como foco a atração do leitor para que ele se remeta às matérias completas, no interior da publicação. A chamada principal representa a reportagem considerada a mais relevante pelo conselho editorial da revista e tem um título com letras em tamanho maior que as demais. Evidentemente, a imagem que irá compor a capa destacará esta chamada. As chamadas, juntamente com as imagens, são um dos fatores mais visíveis para atrair a atenção do leitor, porém há posições antagônicas no que se refere à questão da primazia do enunciado escrito sobre o enunciado imagético ou vice-versa. Em nosso entendimento, consideramos que esse “fisgar” do leitor dá-se na relação com o sincretismo entre língua escrita e imagem não verbal.

Como ressalta Silveira (2006) em seus estudos sobre capas da revista *Nova Escola*, as capas da revista, desde sua primeira edição, em março de 1986, até a edição de nº 79, de outubro de 1994, seguem um mesmo padrão estético apresentando pequenas variações. Podemos demarcar, também, que o nome da revista explicitado no material publicado possui, nessas suas primeiras edições de 1986, a palavra *NOVA*, escrita na cor amarela em Caixa Alta, em sentido vertical; esta palavra aparece sobreposta ao *E* da palavra *Escola*, que está disposta na horizontal, em Caixa Alta e Baixa, na cor verde. A partir do nº

²⁸ A fim de sermos mais pontuais, podemos dizer que houve 2 exceções para tal característica: em 2009, a edição de número 223 foi registrada somente com o mês de junho; e na edição de dezembro/2013, de número 258, na qual a marcação do período da revista trouxe dezembro/janeiro e não janeiro/fevereiro.

3 (maio/1986), a palavra *Nova* passa a ocupar uma posição distinta da anterior, alterando suas cores: passa a ser escrita na horizontal, em Caixa Alta e Baixa, na cor laranja, logo acima da letra *c* da palavra *Escola*. Assim permaneceria até o nº 6 (setembro/1986), quando então aparece sobre a letra *o* da palavra *Escola*, em Caixa Alta. A partir do exemplar de nº 68 (agosto/1993), a palavra *NOVA* alterna suas cores entre laranja, preto, branco e amarelo. Todavia, a palavra *Escola* se manteve durante todos esses anos na cor verde, sempre escrita em Caixa Alta e Baixa.

Podemos interpretar que, ao serem enunciadas, estas cores estabelecem valores correspondentes a um simbolismo pátrio brasileiro, haja vista que, no ano anterior ao lançamento do periódico – o Brasil acabara de sair de um período repressivo instaurado pela ditadura militar –, houve o início da redemocratização com a eleição de Tancredo Neves que, embora indireta, traz um entusiasmo à maioria da população brasileira, suscitando um sentimento nacionalista reavivado no qual a educação teria um importante e significativo fundamento na formação dos cidadãos. Chamemos a atenção para o título da revista em que há uma ênfase à palavra *Escola*, não somente por seu tamanho em comparação à palavra *Nova* – aproximadamente 3cm a mais de altura e 12cm a mais de largura – mas sim pela cor. A escola seria o lugar privilegiado para a constituição crítico-moral na vivência dos sujeitos. Este esforço espelha na capa de *Nova Escola* neste primeiro momento (1986-1995) montando um quadro compreensivo-discursivo que nos permite firmar que esta instituição *Nova Escola* está compreendendo que o professor é o agente motor desta “nova sociedade” pós-ditatorial, e que este deve centralizar a revista como um material-base para esta ‘missão’ de vida.

Nova Escola: quais significações podemos encontrar nestes termos? “Nova” de inovação, de novas atitudes na escola. Relacionemos, também, que no Brasil, no início do século XX houve o movimento escolanovista (Escola Nova) – nome espelhado dos termos – pautado por um modelo proposicional que buscava nas práticas situacionais da vivência a base de um modelo escolar, da experiência concreta para um juízo de conceitos.

Analisemos a alteração dos slogans no decorrer das enunciações na capa. Logo abaixo do título da revista, encontra-se seu subtítulo: *Para professores do 1º Grau*, seguido pelos respectivos ano e número de edição, mês e ano de publicação, e preço do exemplar. Podemos dizer que o termo linguístico “para” destina não somente uma demarcação de um interlocutor (para alguém), assim como, se colocarmos em relação título e subtítulo temos o seguinte enunciado: “*Nova Escola para professores do 1º grau*”, ou seja, desta maneira o

termo “para” enuncia um direcionamento com finalidades de alteração do quadro funcional vigente direcionado os professores desta categoria a uma perspectiva outra.

Uma característica que destacamos neste período (1986-1994) é a opção por apenas uma chamada de capa, ao contrário de inúmeras outras publicações que materializam várias chamadas. Temos que quando a revista nos apresenta, além da chamada principal, uma outra informação sobre seu conteúdo, ela se utiliza de tarjetas, sempre postas no canto superior direito, em diagonal, na cor amarela (Silveira, 2006).

Em 1995 houve uma expoente alteração do quadro gráfico da revista. Há uma modernização desta imprensa: o papel do material é alterado; os formatos das letras também o são. O signo *Nova*, de *Nova Escola*, é miniaturizado e posto à esquerda e na vertical, posição esta que permanece até hoje.

Da edição de fevereiro até dezembro de 1995, o quesito gráfico passa por duas alterações maiores: o tom verde-amarelista dá espaço a uma visualidade pluricolorida.

Nova Escola reformulou seu projeto editorial. Introduziu minuciosos artifícios de diagramação aliados a uma grande variedade de ilustrações: fotos coloridas de pessoas, de cenas de sala de aula, de escolas ou de outros ambientes aludidos nas reportagens, desenhos ilustrativos, montagens, gráficos, quadros, mapas, vinhetas etc (COSTA e SILVEIRA, 1998, p. 347).

É a revista se aproximando às novas tecnologias que se ajustam às expressividades do contemporâneo. As imagens tendem a tomar toda a página, configurando um pano de fundo para a o título da revista. Silveira (2006, p.39) destaca que tanto as imagens quanto as chamadas de capa apontam indícios que atingem esta maneira de produção “pós-ditatorial”: “intenção do editor, expectativas do público leitor, conteúdo da revista, disponibilidades/possibilidades tecnológicas do momento”.

Nessas duas alterações de 1995, de fevereiro a junho temos o slogan como *A revista para o professor de primeiro grau* e depois ele muda para *A revista do ensino de primeiro grau*. Já em 1998, temos *A revista do ensino fundamental*, enunciado este que foi adaptado devido às mudanças da política de ensino brasileiro, uma vez que o termo ‘ensino fundamental’ é tratado no lugar de “1º grau”, modificação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, sancionada em 20 de dezembro de 1996.

Como *revista do ensino fundamental*, podemos interpretar que o grupo destinatário deste subtítulo agrega não somente a categoria dos professores, mas sim todo um grupo escolar, ampliando seus interlocutores, tais como diretores, coordenadores e outros funcionários.

No ano de 2000, o *slogan* da publicação é alterado novamente. Temos agora *A Revista do Professor*. Desta forma, podemos colocar que *Nova Escola* deixa então de ser a revista representativa de um determinado nivelamento de ensino e tornar-se “porta-voz” de uma categoria profissional. Analisemos que temos um determinante (*A revista...*) reforçando uma exotopia de que é esta revista reconhecida por aqueles que ela representa. Esta questão será proveitosa em nossas análises, quando discutirmos efeitos de sentido das relações entre os gêneros do discurso reportagens-planos de aula.

Em 2003 o título passa por nova formatação. É neste ano também que podemos verificar uma acentuada elevação de informatividade trazidas à capa. Mas a exploração do cenário da capa só será mais exacerbada, neste sentido de aproveitamento do espaço para inúmeras informações de diversas áreas – além de um projeto gráfico mais dinâmico, que chega a usar caricaturas, ou objetos se sobrepondo parcialmente ao nome da revista – na alteração de 2006, quando a revista se coloca como *A revista de quem educa*²⁹. Analisemos, desta maneira, como se altera o quadro do projeto de dizer de *Nova Escola* direcionado a seus interlocutores. Há um alargamento deste campo; de um mais específico a um mais amplo. É possível a interpretação de que a preocupação “missionária” da revista é educar o processo educacional da Escola Básica, ou seja, ser um manual educativo aos educadores, atendendo uma maior quantidade de sujeitos por circular de forma expressiva e, como debateremos, estrategicamente no âmbito escolar. Isto é entender que a escola, assim como proposto e feito pelo periódico, deve atentar para um contexto bem mais complexo que a sala de aula e, assim, dar conta desta complexidade.

Não nos alongaremos muito mais neste momento em relação a estas questões, visto que nos deteremos com mais especificidade nestas reflexões na análise apresentada aqui sobre as capas relacionadas aos discursos sobre aula de matemática.

Realizada uma seleção das capas da *Nova Escola* durante o período de circulação estudado (1986-2012), encontramos sete capas (vide anexos) que tomam como primazia o assunto explicitado do ensino da disciplina de Matemática³⁰. É válido ressaltar que a revista publica edições especiais temáticas. Para nosso trabalho na

²⁹ Esta alteração se dá em primazia em dezembro de 2005.

³⁰ Colocamos desta maneira no sentido de pontuar que as capas que tomamos foram aquelas cujas matérias direcionavam em sua chamada principal alguma manifestação direta e objetiva com a disciplina Matemática, não tomando, aqui, as inúmeras chamadas secundárias.

dissertação tomaremos as publicações especiais que focalizam o ensino de matemática, analisando quais suas capas (anexadas no fim deste trabalho).

Silveira (2006), em seus estudos sobre as capas de *Nova Escola* entre 1986-2004, organizou-as em nove categorias, segundo seus objetivos: cidadania, diversidade cultural, professores, experiências educacionais, tecnologia e educação, teóricos e teorias, política educacional, disciplinas e diversas.

Na tabela a seguir registramos os números do periódico e descrições das capas de edições regulares que analisaremos na dissertação. Para este trabalho, nós nos detemos em relacionar valores recorrentes nestes materiais regulares e mobilizamos chamadas de outras capas – regulares ou edições especiais – que trazem, em seus números, enunciados referentes à *aula de matemática*. Ao tomar estes materiais (as capas), analisamos como os discursos destes se interligam a memórias discursivas.

Tabela 1. Capas referentes às chamadas principais sobre MATEMÁTICA em *Nova Escola*

Nº da revista <i>Nova Escola</i>	Chamada Principal	Descrição da Capa
80 – novembro/1994	“ Matemática com alegria ”	Foto de estudantes (crianças) rindo, deitados no chão, com ‘números’ nas mãos
87 – setembro/1995	“ Malba Tahan ”	Fotos em 2 momentos: em cima Malba Tahan, “ele mesmo” (Júlio Cesar de Mello); embaixo, Malba Tahan (personagem-pessoa)
89 – novembro/1995	“ A matemática fácil de pegar. Os conceitos mais abstratos viram uma brincadeira de sala de aula com os 400 jogos didáticos da Unicamp para o primeiro grau”	Foto de duas meninas, uma de costas para a outra; parecem gêmeas. Uma ‘pensando’ em fórmulas matemáticas e a outra manipulando um poliedro
101 – abril/1997	“ Inteligências Múltiplas. Como essa nova teoria é aplicada no ensino de Matemática por uma escola paulista”	Fotos de um menino representando as diversas inteligências (musical, intrapessoal, lógico-matemática...)
113 – junho/1998	“ E agora, como dividir os bolos? Frações são melhor entendidas se ensinadas em situações concretas. Siga nossas dicas”	Foto de crianças imaginando/pensando em pedaços de bolos e tortas
150 – março/2002	“- medo + prazer - continhas + raciocínio = Educação ”	Foto de uma professora e de uma estudante rindo,

	matemática”	manipulando ‘números-objeto’
248 – dezembro/2011	“Uma nova luz sobre a TABUADA”	Capa de cor roxa-escura, com uma lanterna emitindo um farolete de luz o qual ilumina com vigor contas de multiplicação
257 – novembro/2012	“Matemática: 5º ano – 6º ano”	Um bloco geométrico numa perspectiva em que se podem ver duas faces, contendo uma delas a escrita ‘5º ano’ e a outra ‘6º ano’

Sobre estes dados das edições trabalhadas tematicamente com matemática pela revista *Nova Escola*, posicionamo-nos que não é pela questão de os conjuntos das capas sobre Matemática ser expressivamente baixo (afinal são 8 capas entre 258; nem 3% da quantidade total de capas) que isso nos demonstrou um apagamento do trabalho com esta disciplina. A questão é que além de buscarmos as capas que traziam em chamada principal estritamente o foco no ensino das matemáticas (não tomamos os inúmeros números relacionados à Educação em geral), há também as chamadas secundárias – com apenas tópicos – e o trabalho com a disciplina no contexto interno de matérias, reportagens. Fomos leitores que abrimos as revistas para termos um excedente de visão. Assim, descartamos a hipótese de que num período ou outro deste periódico houve um silenciamento das discussões da disciplina de Matemática.

Trazemos, a seguir, um grupo do *corpus* para análise. Antes de as colocarmos, também destacamos tópicos de algumas edições que não traziam o tema explícito sobre Matemática (vide anexos), mas discursivizam paralelamente nas capas sobre aula de matemática; fazemos isto a fim de montarmos um cenário de cercanias em nossas análises. Destacamos os seguintes enunciados retirados destas capas:

Enunciado I:

“Caminhos certos para apresentar a álgebra” – Edição 224, agosto de 2009.

Enunciado II:

“A maneira mais eficaz de iniciar o ensino da raiz quadrada” – Edição 230, março de 2010.

Enunciado III:

“A forma certa para ensinar ângulos” – Edição 231, abril de 2010

Enunciado IV:

“Na entrevista: por que o ensino de Matemática é tão fraco?” – Edição 199, janeiro-fevereiro de 2007.

Enunciado V:

“O jeito certo de ensinar a função afim” – Rol de sequências didáticas no site de *Nova Escola*³¹.



Fig. 2: *Nova Escola*, 101, abr-97

³¹ <http://revistaescola.abril.com.br/matematica/pratica-pedagogica/lst_pratica-pedagogica.shtml> Acesso em 1º de julho de 2014.



Fig. 3: Edição especial n°10 de *Nova Escola*, jun-2012 Fig. 4: *Nova Escola*, ed. 248, dez-2011

Desses oito enunciados produzidos pela *Nova Escola* podemos depreender uma cadeia enunciativa orientando-nos à interpretação de que há valores ideológicos ligados à produção de discursos sobre o fracasso escolar, à incapacidade dos sujeitos dentro do sistema escolar. Isto se dá, por exemplo, pela análise de marcas pragmático-semânticas: ‘Caminhos certeiros’(I), ‘A forma certeira’ (III), ‘O jeito certo’ (V), ‘A maneira mais eficaz’ (II).

Se há um “jeito certo”, um/a “caminho/forma certo/a” e uma “maneira mais eficaz” podemos entender, por inferência, o pressuposto de que há um “jeito errado”, um/a “caminho/forma não certo/a” e uma “maneira menos eficaz”. Esse espaço pressuposto encena o estado situacional de ações ocorridas na escola, ou seja, o discurso sobre o acontecimento da aula de matemática enunciado por *Nova Escola* tem figurativizado esta aula/este ensino/esta aprendizagem de modo deficitário.

Também ocorre em (a) “**por que o ensino de Matemática é tão fraco?**” (n° 199, jan-fev 2007 – em anexo) e (b) “**Boas práticas docentes no ensino da Matemática**” (Fig. 3).

Sobre (a), a instauração da dúvida (por que) remonta um discurso-resposta (no sentido dialético-dialógico) perante um cenário entendido por um sujeito destinatário em questão. Este pode ser a voz da instituição explicitada como pergunta,

ou então, numa configuração exotópica, o eco da voz do professor ou da sociedade perpassado pela voz da instituição. Temos um enunciado-pergunta que é resposta de um cenário (presente em relação ao passado) encaminhando uma pergunta para respostas deste cenário (presente-futuro). O passado é o histórico de uma visão pessimista, corrompida, que é a atuação escolar, e o futuro é o mundo glorioso, frutífero, pós-ajuda.

A utilização da forma “é” atribui predicativamente a ligação entre *ensino de Matemática* e *fraco*, ou seja, uma atribuição categoricamente disfórica das práticas do cotidiano, em que podemos atribuir “é” a *tem sido, tem havido frequência*.

Podemos relacionar também, para contribuir com esta interpretação, o próprio título da revista: *Nova Escola*. Como já debatemos anteriormente, além, então, de uma remissão ao modelo escolanovista, a presença do termo “Nova” nos sugere, neste sentido, um rompimento com o antigo, com a tradição, num rumo de “novas atitudes” na escola. Se temos que a proposta inaugural da revista em 1986 – e com um projeto em elaboração na década anterior a esta data – se baseou na oposição a uma “velha/antiga escola” pautada em olhares de políticas e, por conseguinte, políticas educacionais anteriores, haja vista o período ditatorial, esta oposição *velho x novo, tradicional x ruptura* avançou nos anos subsequentes no sentido de entender-se essa novidade como uma modernidade para o sucesso, um progressismo pessoal, isto é, a escola como meio de ascensão social.

Em (b) configura-se um cenário em que, de igual modo, podemos inferir que o discurso de *Nova Escola* instaura a oposição **boas práticas docentes** x **más práticas docentes**. Esta dicotomia construída pela revista reverbera uma voz dela, instituição, perante o trabalho da prática docente.

Podemos verificar que nesta trama discursiva instaurada pelos cenários apresentados pela *Nova Escola* estão sendo materializados valores direcionados ao fracasso escolar-matemático, colocando a revista, dessa forma, como a prestadora de um serviço que trará *a luz* (metáfora abordada pela Fig. 4) a seus interlocutores/destinatários.

Como produto mercadológico que também é, podemos interpretar que esses discursos realizados pelo periódico se situam numa espécie de sensacionalismo midiático, configurando um confronto polarizado entre uma política neoliberalista e uma ação de contribuição social intervencionista, é dizer, há uma instigação consumista-apelativa para os destinatários da revista haja vista que os enunciados

provenientes da voz institucional instauram um cenário do fracasso nas relações de ensino-aprendizagem a fim de contribuírem com uma estratégia sócio-educacional de apoio, de intervenção e de reparação do dano fixado por meio de seu material a ser vendido.

Ao afirmar e refirmar estes cenários na prática educacional de Matemática podemos entender que a revista coloca numa trama discursiva complexa uma memória de dizer que, pela contínua presença, reflete um discurso estereotipado relacionado ao saber matemático: o da dificuldade de aprendizagem em matemática, o de que esta disciplina/este saber científico é para poucos, para os *iluminados*.

A imagem do iluminado é recorrente na história ocidental e oriental. Toda esta ideia cultural de expansionismo clareador nas trevas relega à luz o sentido potente de vigor, de inovação, de mudança. Porém, ao investigarmos a aplicação desta luz aos sujeitos, temos um elitismo selecionador de poucos. Na história das ciências, a memória discursiva de nossa cultura perante a iluminação passou pelo elitismo que o saber científico (e especifiquemos, o saber clássico da racionalização via matematização) foi atravessando, além de todo um envolvimento a questões ligadas ao sobrenatural/religioso em que o iluminado era dotado por um dom, uma facilitação não humana (sobre-humana) para uma ordenação do mundo. Desse modo, *Nova Escola* atualiza esta memória sobre o iluminado, mas que por uma iluminação – a pedagogização teórica – este cenário não poderia ser garantido.

Ao enunciar em sua capa “Uma nova luz sobre a TABUADA” (figura 4) com um cenário mais escuro, iluminado pela lanterna e pelas letras, podemos investir de sentidos que a interpretação do fracasso se realiza na não iluminação dos sujeitos perante o assunto da tabuada, estando estes sob luzes outras, orientando-nos que elas (já) são velhas, ultrapassadas, não suficientes, não esclarecedoras, ou seja, estas luzes são as práticas fadadas ao cenário do fracasso.

Podemos dizer que a revista instaura uma discussão mobilizando a memória do fracasso, atravessando desde discursos excludentes do saber-fazer em matemática até discursos da democratização do ensino (otimistas) via alguma pedagogia específica – construtivismo, sociointeracionismo, Teoria das Inteligências múltiplas de Howard Gardner e outras.

Elenquemos três modos da representação da memória deste fracasso:

1) **Na figura dos *estudantes***: o erro se situa no aluno, aquele sem luz, que não faz presente a base do *raciocínio*, que seria representado simbolicamente por uma urna/um vaso no qual são colocados os fluidos do saber;

2) **Na figura do *professor***: que fracassa perante o ensino e precisa de ajuda por não saber se comunicar bem. É o professor a figura que constitui a relação fundamental entre as diversas instâncias do poder público (políticas) e a rede de ensino (educação) e não a escola como instituição em si;

3) **Nas *relações escolares***: em que *raciocínio* e *expressividade* não são trabalhados para um saber atuante. Sendo o fracasso da aprendizagem matemática recorrente nos discursos de *Nova Escola* sobre aula de matemática, o trabalho conjunto da escola e os instrumentos de avaliação não são reconhecidos, assim, como meios para instrumentar as ações educativas, mas sim motivos para a produção de manchetes sensacionalistas revestidas de uma política doutrinadora.

Numa atitude responsiva, num movimento de contrapalavra, podemos interpretar que associada ao discurso de *Nova Escola*, associada à salvação, está a culpa. A revista tem trabalhado em seus números abordados o viés da incompetência num legado de culpabilização de um cenário por meio destes modos de representação da memória. Estes são espaços/pilares da exclusão dos sujeitos tomados por um discurso elitista do poder, pois temos a postos artificios de auxílio perante cenários do não *saber fazer*.

Num discurso da vida idealista que não toma o acontecimento como base de atuação e em nome de uma manutenção da ordem neoliberal vinculada à globalização e hegemonia de um pensamento único, o discurso instrucional de *Nova Escola* à escola coloca nestas duas instituições, a revista e a escola, vozes apregoadoras de salvação, uma voltada para o professor e outra para os estudantes e a sociedade. Associada à salvação há a culpa. Como colocamos anteriormente, a dinâmica mercadológica, no nosso caso em *Nova Escola*, tem culpabilizado a instituição escola pelo fracasso escolar a fim de lucrar em cima desta questão com a venda de “receitas” de salvação. Nesta direção, podemos atrelar a discussão paralela, agora na esfera educacional, de que as políticas educacionais fincadas num neoliberalismo econômico tomam como padrão parâmetros de conteúdos a serem ensinados e avaliados posteriormente em testes locais e internacionais constituem uma espécie de “educação bancária” – como Paulo Freire

(1975) já havia exposto – que produz resultados de hierarquização de instituições de ensino, apontando quais redes (cor)respondem ao ‘mercado consumidor’. Como pensar em formação pessoal que valorize os espaços subjetivos e intersubjetivos pela reflexão, como pensar em caráter propedêutico ao Ensino Superior perante esta logística capitalista, idealista e estabilizadora dos momentos aula da Escola Básica?

Este estereótipo de insucesso escolar toma por base questões sociais que um amplo quadro de instituições educacionais brasileiras vem mostrando: o isolamento dos estudantes – principalmente dos anos iniciais – no sentido de afastá-los da marginalidade que as ruas oferecem, já que estas representam os problemas da sociedade. Pergunta-se: por que dicotomizar vida na escola e vida fora da escola? Teria o espaço da escola a incumbência de cuidar da violência ligada às famílias, cuidar dos casos de saúde pública, cuidar da alimentação de cada um e tantas outras questões para a sobrevivência? E o cuidado com a reflexão, com o pensamento? Estes também entram nos objetivos das escolas? Cabe-nos, enfim, tomar um diálogo-dialético com as questões políticas corroborando com a ideia de que o embate de posicionamentos políticos de cada sujeito é a luta contra o esvaziamento crítico, funcional e formacional da instituição escola.

Continuemos a formar um cenário interpretativo. Tomemos, agora, a edição de número 89, de novembro de 1995, e 113, de junho/julho de 1998.



Fig. 5 – Nova Escola nº 89



Fig. 6 – Nova Escola nº 113

Enquanto a edição 89 instaura uma voz sobre a dificuldade de aprendizagem em matemática, a edição 113 já propõe um desafio. Na inter-relação entre AD e Educação, estamos entendemos que, mediante questões sobre o desenvolvimento de raciocínio, propor uma dúvida é instaurar uma barreira a ser solucionada visando, neste “entreve”, ao amadurecimento psicobiológico. A marca da alteridade está expressa nesta última chamada de capa e a temos materializada por meio da representação do pensamento nos balões em cima da cabeça das crianças. Podemos analisar que cada criança prevê modos diferentes de recorte, de distintos modos de partilha fracionária como resolução de um problema instaurado.

Discutindo mais sobre a capa da edição de nº 113, podemos dizer que a diversidade de caminhos refletida pelas crianças/pelos estudantes marca uma noção sobre a variabilidade na possibilidade de resoluções perante a situação expressa. Contrariamente a uma visão de exatidão sobre a disciplina Matemática, aqui há o espaço da reflexão – dialética por si –, espaço em que o lúdico reforça caminhos do possível, do devir. São nestes rearranjos que podemos perceber que a instauração da alteridade pela barreira que é o outro constrói um cenário típico de aula de matemática: o cenário povoado de vozes que exigem do sujeito um posicionamento diante de desafios por problemas matemáticos.

É interessante ressaltar alguns aspectos: à pergunta em discurso verbal “E agora, como dividir os bolos?” é-nos apresentada uma ilustração em que o material com que se lida não são blocos como tijolos ou materiais de plástico, mas sim comidas: bolos e tortas. Podemos dizer que enquanto o discurso verbal reporta a uma pergunta feita pelo professor (de matemática) – seu destinatário no ‘consumo’ direto da revista –, a imagem do pensamento das crianças/dos estudantes é baseada numa propriedade organoléptica e multissensorial, no gosto, na alimentação, sentido que podemos estender metaforicamente a uma ideia de alimentar-se pelo conhecimento matemático. Pela relação discursiva instaurada no enunciado entre ‘estudar matemática’ e ‘alimentar-se’ nos emerge uma reflexão do paralelismo entre essas atitudes resultando, deste imbricamento, a configuração de que a matemática, assim como se alimentar, é essencial à manutenção da vida e de que nas situações de alimentação, assim como nos estudos matemáticos, são necessárias reflexões relacionadas à seleção, organização e distribuição. Neste último quesito, a ideia da partilha pode nos trazer a sugestão da

(sobre)vivência humana ligada ao compartilhamento, no caso tanto de comida quanto de cultura matemática.

A pergunta “E agora, como dividir os bolos?” é feita por quem? Que sentidos podemos desdobrar além de estar esta pergunta na autoria dos estudantes? Pois bem, se *Nova Escola* se orienta aos profissionais em Educação, podemos interpretar que há uma certa representação metafórica em que a voz e a memória do dizer dos sujeitos alunos vêm à cena para que o assunto sobre frações seja discutido pelas relações de ensino.

O discurso salvacionista da revista perante o cenário decadente das relações de ensino-aprendizagem está marcado na subchamada da edição: “Siga nossas dicas”. Em “Frações são melhor aprendidas se ensinadas em situações concretas”, qual seria a situação inversa do ensinar de frações em situações concretas? Podemos inferir uma oposição *concreto x abstrato*. Há, aqui, uma dualidade instaurada pelo discurso de *Nova Escola* para a “realidade” aula: *ensino prático x ensino teórico*.

Essa dualidade pode ser encontrada na capa da edição de nº 89, em que duas crianças, podendo ser as mesmas ou até então gêmeas, encontram-se ombro a ombro, numa relação de parâmetro espelhar. Desenvolvamos: podemos associar a imagem do espelho para tratar inicialmente da central dicotomia que interpretamos nesta capa. As meninas se encostando dorsalmente mostram-nos processos diferentes de práticas de ensino/aprendizagem. A imagem delas não configura um enantiomorfismo, nem mesmo um eixo simétrico com a propriedade física da reflexão de imagens. Podemos interpretar que há uma semelhança imagética, materializada pelas cores das roupas congruentes, pela percepção de que são as mesmas garotas, mas em planos distintos ou que são gêmeas, guardando a ideia do princípio da identidade da forma. Ao invés de uma reflexão espelhar total, temos uma refração espelhar, onde a imagem refletida seja deslocada, não seguindo as mesmas linhas de imagens, isto tanto da direita para a esquerda (sentido comum da escrita em língua portuguesa) quanto da esquerda para a direita.

Partindo deste debate sobre Física, podemos associar a estas discussões a posição teórica do círculo bakhtiniano sobre reflexão e refração dos signos. Partindo de tal, estamos entendendo que há uma oposição ideológico-discursiva instaurada na capa desta edição que ilustramos.

Nas discussões histórico-ideológicas travadas no campo do ensino das Ciências Naturais e nas Ciências Exatas temos verificado atuações cujos princípios modelares propagavam ações ligadas a uma sistematicidade rigorosa, e a um recorte fragmentalista-separatista e idealista de objetos de pesquisa que garantiram a elas o *status* de ciência, promovendo um espaço de estabilização na visão de mundo dos sujeitos e promovendo práticas vinculadas à transmissão, à repetição e a uma não autonomia entre sujeito e pesquisa, entre *sujeito* e *devir* (ALMEIDA, 2004; ANDRADE E MARTINS, 2011; CASSIANI, GIRALDI E LINSINGEN, 2012).

Podemos interpretar que a oposição *concreto x abstrato* relacionada às práticas escolares das aulas de matemática materializa-se mais uma vez nas capas de *Nova Escola*. De um lado (esquerdo) temos os olhos voltados da garotinha de sentido para cima, ressaltando o abstrato como o espaço do trabalho do pensamento. Do outro lado (direito) temos os olhos voltados para baixo, ao mesmo tempo que as mãos ganham um caráter operatório e os conteúdos matemáticos se materializam.

Fazendo uma análise amparada pelas discussões desenvolvidas nos últimos tempos no Brasil na perspectiva da Educação matemática de contribuições via História, da Filosofia e da Sociologia³² podemos discutir esta capa atribuindo a oposição metodológica entre *método intuitivo x método dedutivo*, reforçando a dicotomia *concreto x abstrato*, mas agora dentro de uma instância categórico-metodológica.

A perspectiva filosófica do método intuitivo nas práticas escolares na Matemática diz respeito, por exemplo, a desenvolvimentos de atitudes que trabalham a atenção aos objetos que o professor leva para a aula. Assim, uma aula de Geometria em que o professor desenvolva ações com objetos, realizando um manuseio de distintas formas, toma por base o ensino via experimentalismo intuitivo. As práticas de perspectiva no método dedutivo dizem respeito a um caráter racionalista, visando a uma força argumentativa do pensamento. Esta tem a ver com uma lógica de sistemas, de um recorte de mundo. Em aulas de Matemática, por exemplo, temos o espaço da transposição da língua materna para a escrita matemática, fazendo com que os estudantes se apropriem formalmente de uma expressividade cultural construída ao longo do tempo pelas sociedades humanas.

³² Citemos: D'Ambrosio (1996, 1999); Miguel e Miorim (2004); Miguel (2005); Miguel e Brito (1996); Nobre (1996); Baroni e Nobre (1999); Fauvel (1997).

Temos, desta forma, princípios que corroboram, de um lado, um trabalho com sequências de atividades indutivas que garantam uma cristalização de um foco almejado pela abordagem do professor e, de outro lado, no caso da tradição dedutiva, uma sequencialização baseada na constante memorização das formas cultural-formais. Estes dois lugares metódicos vão polarizar, assim, a noção de *instabilidade* x *estabilidade*, respectivamente.

Tomemos, agora, a imagem das meninas/gêmeas correlacionando-a à chamada da capa: “A MATEMÁTICA FÁCIL DE PEGAR”. A leitura da oposição entre concreto x abstrato e *indução* x *dedução* é também representada, além da imagem na qual viemos discutindo, no enunciado verbal da chamada de capa. A noção verbal de “pegar” tem fundamentação com ‘adquirir’, ‘tornar para si’, ‘apropriar-se’. “PEGAR” também aborda o trabalho do sujeito para a posse de algo, no sentido de ‘entender’ o *como fazer*. Podemos entender, assim, que há uma instância de dicotomização, mas há um espaço de privilégio à noção da realidade concreta, estável. Há, assim, uma configuração de encaminhamento do tácito para o explícito legitimando a forma do visível, pois é nela que a escola realmente se preocuparia: os resultados. Podemos argumentar que é este um cenário que *Nova Escola* instaura visto que quem “pegará” a matemática são os professores, isto é, quem tomará informações explícitas dos estudantes (e isto se chamará aprendizagem!) serão os professores. Desta forma, num modo de tecnicismo pedagógico, o aluno oferecerá ao professor uma resposta diretamente ligada à forma que ele o ensinara. A obtenção deste retorno é um termômetro do professor referente à metodologia empregada voltando-se, assim, único e exclusivo sucesso e única e exclusiva culpa dos acontecimentos.

Em nossas leituras de estudos sobre a revista *Nova Escola*, pudemos nos deparar com trabalhos que encontraram base construtivista nos discursos do periódico. Citamos, como exemplo, os trabalhos de Klein (1996), Vieira (1995) e Marzola (2000). Em seus respectivos estudos, as autoras desenvolvem reflexões a fim de evidenciarem a constituição de um discurso construtivista do periódico, sua divulgação pela revista e possíveis aproximações/identificações por parte dos seus leitores. Silveira (2006) também aponta, em seus estudos sobre as capas de *Nova Escola* no período de 1986-2004, a “grande ênfase à teoria construtivista” (p.65) e a seus maiores representantes na Educação – Jean Piaget e Emilia Ferreiro.

Nossa fundamentação teórica nos coloca a entender que os processos de apropriação e explicitação cognitiva são processos articulados e dinâmicos. Categorizações como a oposição de *concreto x abstrato* bem como *realidade x imaginação* não conferem lugar metodológico em nossos entendimentos. Mesmo estando a revista *Nova Escola* posicionada num viés construtivista, entendemos que os trabalhos de Piaget (por exemplo, 1959; 1976), dentro de uma epistemologia genética, ao manipularem a ideia de um “operatório concreto”, porém dentro dos processos simbólicos da linguagem. Seria uma tomada e explicitação da consciência e do conhecimento (metacognição), colocando-nos, assim, frente a um entendimento dialético sobre construtivismo.

Estas considerações feitas são importantes para o estudo da capa em questão, visto que na subchamada temos um direcionamento aos professores das Escolas de Primeiro Grau (atual Fundamental I), ou seja, há uma importância de inter-relacionamentos entre Psicologia da Educação e Metodologias do trabalho docente.

Para fechar provisoriamente esta questão sobre *concreto x abstrato*, uma outra análise que corrobora nossas reflexões diz respeito à forma geométrica manuseada por uma das meninas. Num processo de leitura da capa na influência da leitura no sistema de escrita do português, da esquerda para direita, nesta transição, chamemos a atenção que é a menina à direita que toma para si o domínio do *concreto*. Filosoficamente temos à esquerda o idealismo platônico, do mundo das ideias e à direita o domínio do sensível, do mundo dos sentidos.

O caminho orientado pela revista segue do espaço dificultoso do raciocínio/da elaboração para o espaço da apreensão/aprendizagem dita concreta, realizada, uma vez que, como temos na nesta capa, esta condição garantiria a felicidade da conquista, condição esta materializada pela imagem da menina à direita. Para nós, *Nova Escola* está enunciando um valor discursivo que quer chamar uma atenção para o lado concreto da dicotomia instaurada por ela, visto que, pela nossa interpretação, a instituição se coloca a serviço da solução dos conflitos causados pela dificuldade de aprendizagem em Matemática causada pelo domínio racionalista de abordagem de ensino, cabendo às práticas concretas serem táticas que permitirão o acesso ao domínio matemático. Ainda dicotomizando, há aqui uma outra oposição: a de *teoria x prática*.

3.4 Confrontos: *Nova Escola* e um caso de rearranjo de vozes sobre o ensino de matemática

Ao cotejarmos as edições dos anos de 1986 a 2012, podemos perceber inúmeras alterações, como já viemos fazendo nesta nossa análise. A partir desta seção, confrontamos e marcamos analiticamente como a constituição da voz do professor de matemática foi sendo rearranjada no decorrer das edições de *Nova Escola* dentro de determinadas seções da revista.

Viemos até agora trabalhando em questões de alterações diagramáticas nas capas de *Nova Escola* e refletindo como a revista se transformou em seus propósitos editoriais. Para avançarmos este quadro analítico, lidamos agora com as alterações das seções a fim de refletirmos sobre o debate entre/das vozes que constituem os discursos instaurados, antes, nos gêneros depoimentos e, atualmente, reportagens. Para recorrermos a estes gêneros que destacamos explicamos que a revista *Nova Escola* alterou no decorrer de sua produção os modos como os “professores entrevistados” estariam dispostos na matéria jornalística. Muitas seções se alteraram. Algumas apareceram apenas num período e desapareceram depois. O que é interessante ressaltarmos aqui para esta nossa pesquisa é esta estruturação global da revista ao focar os lugares de encaixe/destinação de seus dizeres.

Atualmente *Nova Escola* possui quatro editorias (estruturas divisórias) específicas em suas edições mensais regulares: Capa, Seções, Sala de aula e Reportagens. Na editoria Capa, a revista aborda o tema que foi a matéria principal do mês, e que é a chamada da capa no interior do periódico. Essa seção fica estrategicamente no centro da revista e traz uma reportagem completa com dicas e gráficos para situar o leitor no contexto empregado. As capas das edições atuais elencam, além de uma chamada principal, uma lista de tópicos das diversas disciplinas escolares (vide anexos). Esta (re)estruturação é recente e traz consigo as marcas das alterações ideológicas do mercado editorial, como já destacamos.

Já a editoria Sala de Aula traz uma série de matérias especiais que normalmente enfocam as disciplinas escolares (Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, História, etc.), trabalhadas em sala de aula pelos professores. As matérias abordam temáticas que são fundamentais para facilitar o trabalho do professor no dia a dia.

A editoria Reportagens, assim como o nome já especifica, traz uma série de seis reportagens especiais sobre assuntos do cotidiano dos alunos e educadores e que contempla a prática do ensino e da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Logo a seguir analisamos matérias desta seção.

Já a editoria Seções é composta por um conjunto de seções específicas – geralmente entre 10 e 13 – as quais vêm se alterando com uma frequência. São as mais estabilizadas: ‘Caro educador’; ‘Caixa Postal’; ‘Educação em debate’; ‘Na dúvida?’ (ou um nome de um especialista que terá seu nome nesta subseções por algum tempo); ‘Fala, Mestre’; ‘Artigo’; ‘Retrato’ (variação em ‘Autorretrato’); e ‘Estante’. Por muito tempo permaneceram ‘Era uma Vez’; ‘Gestão em Foco’; ‘Online’; e ‘Pense nisso’.

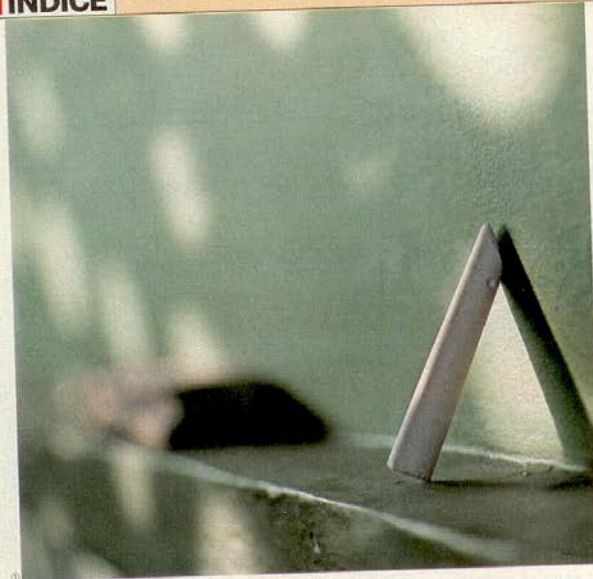
‘Retrato’, uma dessas seções que são mensalmente publicadas na revista *Nova Escola*, coloca-se em uma funcionalidade especial em meio às outras seções: contribuir com o trabalho do educador brasileiro. As contribuições de ‘Retratos’ se voltam a orientações sobre pesquisas e locais adequados para compra de livros, além de ser um espaço em que professores e diretores divulgam seus trabalhos, seus projetos desenvolvidos em sala de aula ou na escola.

Pois é justamente nas seções ‘Reportagem’ e ‘Retrato’ que vemos uma significativa alteração das colocações de vozes. Nas edições iniciais, *Nova Escola* não trazia títulos diretamente encaixados a uma disciplina, como traz nas produções dos anos 00 e 10 deste nosso século XXI. Havia uma seção chamada ‘Mural’ que esteve presente por longos anos, do início de suas publicações até o final da década de 1990³³. Destacamos esta seção pois ela traz um espaço para a entrada da voz do professor de matemática, podendo este ter um espaço maior de discussões sobre os cenários do acontecimento *aula de matemática* no ambiente escolar. De maneira menos variada, até o ano de 2003, período quando houve uma expressiva alteração diagramática – como já expusemos – uma estruturação que não fixava um quadro todo mais voltado a um fechamento de assuntos, como há nas edições de 2003 para frente e, com maior

³³ Também havia outras seções que se prolongaram por grande tempo como a ‘Sala dos professores’ (discussões sobre edições passadas, dúvidas, recados de concursos...), ‘Agenda’ (avisos de exposições e indicações de programações artístico-culturais que havia pelo Brasil), ‘Cultura’ (trazia matérias que focava tradições culturais dos sujeitos pelo Brasil), ‘Bem-amados’ (era a última página na revista, lugar destinado a um texto feito por escritores e/ou educadores. Uma característica bem marcante desta seção da revista era um traço afetuoso/poético delegado aos escritos ali expostos).

intensidade, de 2006 para frente. Nas edições iniciais havia uma recorrência de seções, afinal isto marca uma identidade da revista, mas na questão das escolhas de assuntos sobre as disciplinas escolares, *Nova Escola* alterava a cada edição em seu ‘Sumário’ o nome de entrada. Esta questão atrelada às questões como capa, quantidade de páginas e quantidade de propagandas nos leva a interpretar que há uma política de maior rotina na revista haja vista sua alteração de viés econômico. Um leitor, por exemplo, de *Nova Escola* nos anos de 2006 pode se deparar com uma situação de não encontrar o sumário da revista haja vista o grande número de propagandas postas desde o início. A seção do Índice (Sumário) fica entre tantas outras “fisgadas de chamamento”. Podemos colocar que estas são condições que reforçam a política de mercado que a revista toma após os anos de 2003, voltando-se para um consumismo midiático, promovendo um movimento que chamaremos de *jornalisticismo* de todas as matérias, em que o profissional jornalista será o responsável por organizar explicitamente (em texto) a fala/as vozes dos professores.

Discutamos com exemplos:



REPORTAGENS

- 38 GESTÃO** Um saber em cada esquina
Cidade educadora: quando os espaços urbanos viram uma grande sala de aula
- 42 GEOGRAFIA** Novo Hamburgo, tempo bom, 19º C
Alunos de Educadora Nota 10 pesquisam e comprovam a seriedade da previsão do tempo
- 46 INCLUSÃO** Juntos, todos aprendem mais
Professora premiada levou seis jovens com deficiência múltipla para classes regulares
- 50 PRÊMIO VICTOR CIVITA EDUCADOR NOTA 10**
Registre suas aulas desde já
Isso será útil na hora de realizar a inscrição
- 52 LÍNGUA PORTUGUESA** Gramática sem decoreba
Uma maneira prática de ensinar a estrutura do nosso idioma para que a turma escreva cada vez melhor

CAPA

26 Uma profissão, várias realidades

Cobranças e recompensas desiguais das redes de Educação tornam mais complexa a tarefa de ensinar

SEÇÕES

- 6 CARO EDUCADOR**
- 10 WWW.NOVAESCOLA.ORG.BR**
- 11 ESPAÇO DO LEITOR**
- 14 PENSE NISSO** LUIS CARLOS DE MENEZES
Em vez de diminuir a maioria penal, que tal aumentar a "maioridade educacional"?
- 19 FALA, MESTRE!** ÁLVARO MARCHESI
Educador espanhol afirma que escola não está preparada para atender aos jovens
- 24 NA DÚVIDA?** Quem descobriu o Brasil?
Qual deve ser a formação do professor de Arte?
- 74 LIVROS**
- 80 LEITURA** O diário da avó ajuda Marina a enfrentar o drama da primeira menstruação



Foto Jamie Grill/
Blend Images/Corbis

ENCARTE MATEMÁTICA

- 61 CÁLCULO MENTAL**
- 62 TEORIA** Conta de cabeça
A proposta leva a garotada a entender o sistema de numeração e as propriedades das operações
- 65 ATIVIDADES** Jogos e problemas
O passo-a-passo de seis seqüências didáticas para a turma ficar craque no cálculo mental
- 70 PRÁTICA** Chute, não!
Professoras vencem a resistência e adiam o ensino da conta armada para privilegiar o cálculo mental

EDUCAÇÃO INFANTIL

- 82 CUIDADOS** Eta soninho bom!
Para repor energias, crianças de creche e pré-escola precisam dormir em local tranquilo e confortável
- 86 CONHECIMENTO DE MUNDO** Que bicho é este?
Curiosidade por vespas-escavadeiras faz com que os pequenos do Recife ganhem prêmio científico
- 88 MÚSICA** Ritmo de aprendizado
Sons e concentração para despertar o gosto por composições de qualidade
- 90 ERA UMA VEZ** Lá
É para onde nos levam os versos de João Anzanello Carrascoza e a doce ilustração de Alice Cruz

Fig. 7: Nova Escola, nº 201, abril de 2007

Este Sumário de edição aparece na parte esquerda da revista, na folha de número 4, sendo antecedida por propagandas. Posteriormente, há um breve espaço para a seção Caro Educador seguido de mais 4 páginas de anúncios diversos. Como já ressaltamos, neste momento histórico da revista há uma ampliação do número de

propagandas; estas, de maneira geral, estão relacionadas a inúmeras empresas editoras de livros, a colégios particulares e a comunicados de programas do Ministério da Educação. Assim, o modo de aparecimento propagandístico em *Nova Escola* alterou-se trazendo um entrave às leituras referentes às temáticas disciplinares centrais que a revista tanto propõe. Nosso posicionamento perante este assunto valerá como um resvala à situação. O setor da produção e propaganda marqueteira das editoras de livros didáticos no Brasil que o concebem como objeto de consumo.

Vários estudos contemplam críticas tanto às concepções ideológicas promovidas nos livros didáticos (confronto do discurso científico, discurso didático e discurso político-mercadológico) quanto a aspectos analíticos que afirmem uma certa manutenção de um monopólio ligado a algumas poucas editoras, estas visando interferir no processo de aquisição junto às escolas: fornecimento de livros e de brindes aos professores, coordenadores e diretores; folhetos e catálogos de propaganda; cursos de divulgação das obras; presença dos representantes nas escolas para convencer o corpo docente na escolha dos livros; além de um material visualmente cada mais atrativo e de encartes que facilitam o trabalho do professor, tais como respostas às questões propostas, planos de ensino e sugestão de avaliação, como, por exemplo, Ota (2009) debate.



Fotos Pepe



O trabalho de Sylvia com o *Peripatus* é reconhecido internacionalmente

Pesquisadora da USP cria fósseis vivos em cativeiro

■ A pesquisadora Sylvia Campiglia, 54 anos, diretora do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, há mais de 20 anos se dedica à criação, em cativeiro, de um pequeno animal muito semelhante a outro que viveu há 300 milhões de anos. Ela faz parte do reduzido grupo de cientistas que consegue manter o *Peripatus acacioi* vivo, e procriando, num laboratório. Que importância tem isso? Acontece que o *Peripatus* (acentua-se o "i") é um ancestral das minhocas e dos insetos, apresentando características de ambos. Como os insetos, ele tem antenas; como as minhocas, ele não possui pulmões. Esse representante do mundo primitivo vive no solo, habitando as brechas naturais da terra onde haja bastante umidade e nenhuma luz. No laboratório da USP ele se alimenta de baratas criadas em con-

dições ideais de higiene para que não corram riscos de contaminação, o que seria fatal para o precioso bichinho. O *Peripatus* foi avistado pela primeira vez em 1826, na ilha de São Vicente, no Caribe. No Brasil, foi encontrado por acaso por um lavrador na região do rio Tripuí, perto de Ouro Preto, em Minas Gerais. A descoberta fez com que a região se transformasse em estação ecológica. Medindo no máximo 5 centímetros e pesando 1 grama, o *Peripatus* também existe na Ásia, África e Austrália, sempre na faixa dos trópicos. O laboratório da USP já chegou a criar 200 *Peripatus*. E, em 1975, Sylvia, juntamente com seu orientador, professor Lavalarte, e uma equipe de pesquisadores franceses, fizeram um filme mostrando o cotidiano do *Peripatus acacioi* no laboratório.

Antigamente já era assim

"Os pais dos alunos não pedem aos diretores do colégio que ensinem a seus filhos, mas simplesmente que os habilitem no menor prazo possível e com o menor incômodo deles, pois, para os exames preparatórios de nossas escolas superiores. Saber para quê? Basta que sejam aprovados"

Rui Barbosa (1849-1923)

Camelô de Matemática

■ Desde março Armando Maia está instalado no Largo da Carioca, no centro do Rio de Janeiro, com uma mesa, duas cadeiras e um cartaz: "Camelô de Matemática — Tiram-se dúvidas". Sem cobrar nada, ele atende desde estudantes com dificuldades nos exercícios escolares até pessoas com mais de 40 anos, com dúvidas sobre cálculos de aluguel ou IPTU. Professor de Matemática há 15 anos e aluno do mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Armando Maia, 39 anos, resolveu pôr sua banquinha na praça na tentativa de identificar as dificuldades mais comuns das pessoas nessa área. "As dúvidas são muitas, mas geralmente as dificuldades residem num mesmo ponto: operações decimais e cálculos de porcentagem", diz ele. Armando não se limita, no entanto, a resolver o problema, procurando ajudar a pessoa a superar as dificuldades. Por isso, cada pessoa fica na banca até meia hora. E tem gente que senta, faz amizade e chega até a contar sua vida. Para quem acha que Armando faz um trabalho assistencialista, ele esclarece: "Não tenho objetivos filantrópicos, pois isto é um trabalho de pesquisa e uma ação política. Não de política partidária, mas de denúncia junto à classe docente". Armando fica no Largo da Carioca às segundas e quintas-feiras, das 15 às 18 horas.



Hamilton Corrae

Armando levou a Matemática para a praça

Fig. 8: Nova Escola, nº 49, junho/1991, p. 54.

Destacamos, em especial, a discussão desta notícia/reportagem sobre o "Camelô da matemática" (à direita, com foto do pesquisador Armando Maia). O termo "camelô" tem uma marca histórica forte ligada às funções do espaço informal do

trabalho. Ao concebermos “camelô da matemática” e atrelando essa imagem sócio-cultural ao discurso crítico de Armando, o “próprio” camelô e pesquisador, sobre a situação do ensino de matemática, podemos entender que a voz do professor de matemática se instaura numa perspectiva da autonomia crítica e da coletividade engajada (“classe docente”). Em “Não tenho objetivos filantrópicos, pois isto é um trabalho de pesquisa e uma ação política. Não de política partidária, mas de denúncia junto à classe docente” ressaltamos que, mesmo que o camelô da matemática esteja colocando em cena a precariedade das relações de ensino-aprendizagem, entender que a voz deste professor traz um conflito com vozes de sua própria classe docente talvez não seja a centralidade de Armando, pois a denúncia é “junto à classe docente”, ou seja, na defesa do trabalho dos docentes. Dizemos isto, pois, como viemos refletindo na seção anterior, a imagem do professor que o pesquisador configura rompe com a política modelar daquelas imagens que Geraldi (2004/2010) nos traz. Temos um professor que se articula com o campo de pesquisa acadêmica e, assim, coaduna discurso científico e discurso didático expondo-se enunciativamente num arranjo de um discurso de luta.

A figura de um pesquisador acadêmico poderia ser antagônica à figura do camelô. Ser camelô é oferecer produtos que não são “de marca”, não são os “originais”, legitimados por uma classe privilegiada e detentora de poderes e instituidora de tendências consumistas. Interpretamos que o pesquisador, como ele nos coloca, faz uma crítica (“ação política”), a fim de que essa sua expressividade, por um estranhamento, chame atenção dos sujeitos sobre as práticas de matemática na sociedade – carioca ou brasileira, no caso. Delegar os objetos matemáticos e suas práticas às ações de um “camelô” significa, em nosso ponto de vista, marcar uma crítica de como o objeto matemático não pertencente ao camelô – o que poderíamos chamar de original, “com marca de qualidade” – não é/está acessível à população em geral. O conhecimento matemático sai às ruas. Ele deixa de estar nos lugares de pouca acessibilidade ou estandes para entrar em contato com o discurso da vida.

A seção ‘Mural’ tem uma característica de brevidade impactante dos assuntos, como se ela fosse uma capa, porém interna e com um maior espaço estabelecido de dizeres.

Passemos a outras análises:

FRACÇÕES EXTRAORDINÁRIAS

Método desenvolvido por professoras catarinenses, baseado na estrutura familiar, ensina a lidar sem susto com grandezas fracionárias e, de quebra, propicia um prêmio à perícia do menino Douglas

O velho Nono, avô de Douglas, passou noites muito maldormidas. Não lhe entrava na cabeça que o neto de apenas 8 anos de idade fosse sair assim, mundo afora, só para mostrar que é esperto e sabe das coisas. E o pai do menino, Gilberto, ainda teve de agüentar um certo clima de perplexidade na tecelagem onde trabalha. Os colegas achavam que ele era maluco em permitir que o filho passasse três noites longe da família, a mais de 1000 quilômetros de casa.

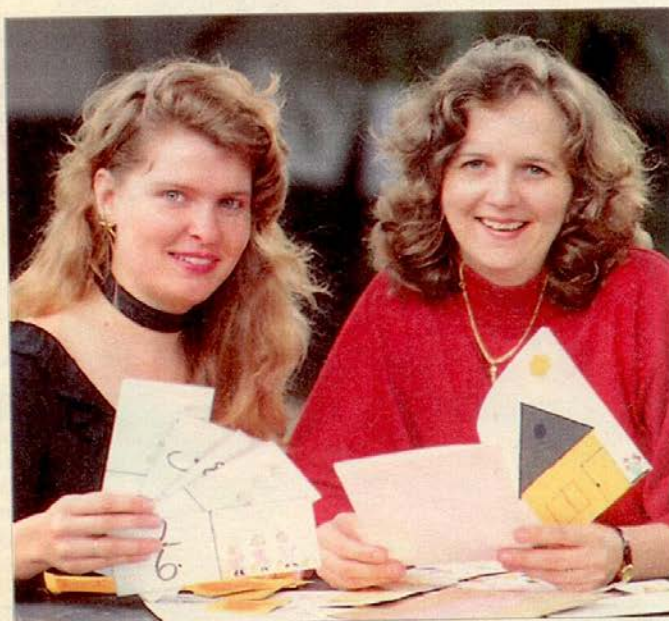
Mas Gilberto sabia que o filho merecia aquela viagem. Sempre foi uma criança obediente e, de uns tempos para cá, tornou-se também o orgulho da pequena família, que nunca viajou para lugar algum. Sempre viveu ali, na pequena cidade catarinense de Indaial, de 35 mil habitantes, situada no Vale do Itajaí, a 30 quilômetros de Blumenau. A mãe, dona Cleuza, não conhece sequer Florianópolis.

O melhor da história é que Douglas Rafael de Andrade ganhou a viagem como um prêmio por saber Matemática. E, ao menos no que diz respeito às fra-

ções, ele sabe mais do que muita gente. Tanto é que, em outubro, pegou a sua mochilinha para viajar a Assunção, no Paraguai, convidado para participar do Congresso de Ensino de Matemática, juntamente com as professoras Catleen May Gumz Fink, de 27 anos, e Fábica Rosana Müller, de 24. O objetivo da viagem dessa pequena comitiva de Indaial

era demonstrar aos paraguaios que o aprendizado de frações pode ser uma empreitada simples e divertida. Aliás, para os seus conterrâneos catarinenses, eles já provaram isso diversas vezes desde que, no ano passado, as duas professoras desenvolveram o projeto *Aprendendo Frações com a Família* com 59 alunos de 1.ª série. E todos eles aprenderam.

"Escolhemos esse caminho porque, aos 7 anos, as crianças estão muito ligadas ao meio familiar", esclarece Catleen. Além dos resultados práticos imediatos, evidenciados pela facilidade em explorar uma área de Matemática que poderia se tornar maçante, se abordada da forma convencional, as professoras obtiveram uma aproximação maior com seus alunos, que expressaram em desenhos sua forma individual de encarar sua própria família. "Filhos de pais separados desenharam a figura de apenas um deles", ressalta Fábica, "enquanto outras crianças, ao contrário, incorporaram mais pessoas ao grupo familiar, além



As professoras Fábica e Catleen: combinando frações com relações humanas

Fotos: Suzete Sandini/Soma



Lúcia, Cristiana, André e Douglas: quarteto irreverente, inteligente e muito aplicado no mundo maravilhoso das frações

OS EXERCÍCIOS QUE ABRIRAM CAMINHOS



A FAMÍLIA

Primeiro tema sobre o qual os alunos trabalharam. Cada um tomou o conjunto da sua família como denominador e a si próprio como numerador. Depois produziu um livrinho.



FRAÇÕES SEMELHANTES

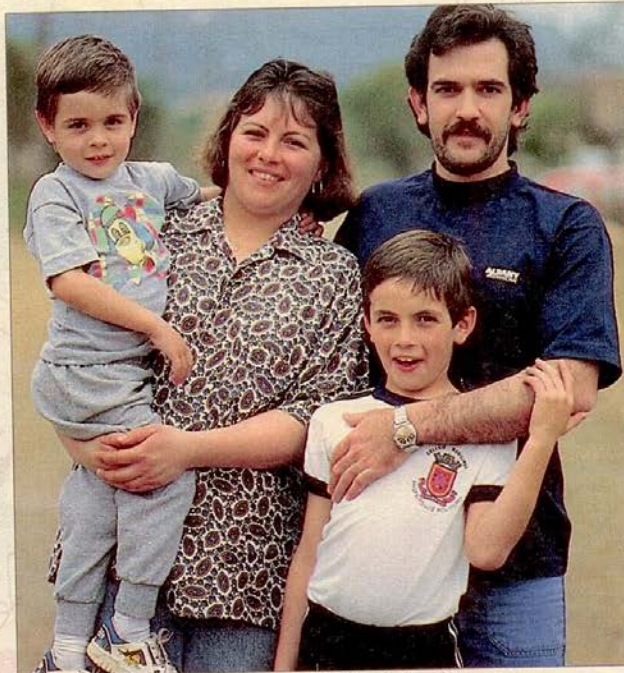
No passo seguinte, colegas de classe que tinham a mesma "fração familiar" se agruparam. Deste modo, portanto, a turma ficou dividida em diversos contingentes. Ao lado, desenhos de três famílias em que o aluno representa $1/5$.

Fig. 9b: Nova Escola, nº 80, nov/1994, p. 19

MATEMÁTICA

dos irmãos e dos pais.”
 Esse projeto foi desenvolvido por Catleen e Fábria com vistas à participação na IX Feira Regional de Matemática, que aconteceu na aprazível cidade de Timbó, vizinha a Indaial. Há 10 anos, as escolas dessa região — onde, aliás, pululam exímios jogadores de damas — se empenham nessa área gêmea do pensamento racional, a Matemática, motivadas justamente pelas feiras. Todos os anos, o Colégio Municipal Prefeito Luiz Polidoro — situado no bairro Carijós, ele é o maior estabelecimento de ensino municipal, com 1100 alunos de todas as classes sociais, além dos 75 professores e funcionários — apresenta seus trabalhos nesses eventos.

Dos trabalhos apresentados em Timbó, 16 foram para a IX Feira Estadual de Matemática, em São Bento do Sul, e oito deles receberam a nota máxima, 10. Mas o projeto das frações, especificamente, foi um sucesso total. Recebeu “10+”. Isso fez com que o colégio fosse convidado a mostrar o trabalho no Congresso Ibero-Americano



Douglas (de camisa branca) virou orgulho da família

de Educação, realizado em julho, em Blumenau. Lá, os pequenos alunos de Catleen e Fabiana, agora já com 8 anos, cursando a 2.ª série, demonstraram para mestres e doutores que realmente entendem de frações.

As professoras sempre escolhem três ou

quatro crianças do grupo para apresentar o trabalho em público. “Em geral, pegamos as mais desinibidas”, informa Catleen. É o caso, por exemplo, de Cristiana Carolina Cristofolini. Perguntada sobre a fração correspondente ao *M* do nome de sua colega Marcela, a menina não hesitou em responder: “É um sétimo”. Com relação ao *A*, no mesmo nome, ela disse: “São dois sétimos, porque são dois *as*”. Alguém propôs então “duas Marcelas”, tomando como base o nome inteiro, e Cristiana não se apertou: “São catorze catorze avos, ou dois inteiros”. Palmas para Cristiana.

Já para André Luiz Andrietti, perguntaram algo bem mais ardiloso: como ele poderia se dizer um quinto da sua família de cinco pessoas se frações são partes iguais de um todo e ele, evidentemente, não era igual a suas duas irmãs nem a seus pais? Naquele momento, até as professoras suaram frio. André pensou um pouco e argumentou: “É que eu penso a fração da família como parte de um grupo de pessoas, e não de coisas iguais”.

ALUNOS EM CLASSE

O passo 3 foi desenhar o conjunto da classe. Cada aluno compôs seu próprio painel. O detalhe à direita é da 1.ª série D, com 30 crianças. Neste caso, portanto, cada aluno (depois desenhado isoladamente) é representado pela fração 1/30.

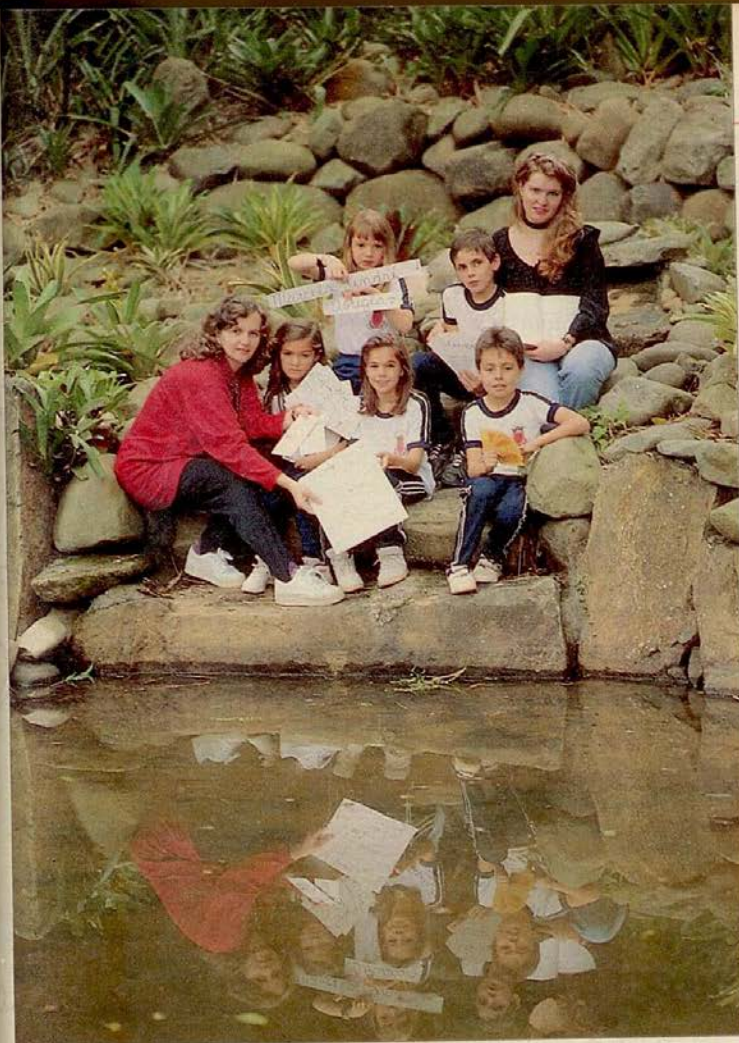


Jaqueline
 Janete $\frac{3}{23}$
 Jefferson
 $\frac{2}{23}$ Camila
 Cristiana

AGRUPAMENTO POR LETRAS

A seguir, os alunos escreveram seus nomes em fichas. Com grupos de nomes iniciados pela mesma letra, formaram novas frações.

Fig. 9c: Nova Escola, nº 80, nov/1994, p. 20



As professoras e seus alunos relaxam à beira de um dos belos riachos de Indaial

“Com esse trabalho, nós de fato reformulamos o conceito tradicional sobre frações”, assegura a professora Fábria. “Nós trabalhamos indivíduos que são necessariamente diferentes uns dos outros.” Isto não quer dizer que as crianças não saibam que partes aparentemente iguais são frações de um objeto. A pequena Marcela Campestrini, de 8 anos, por exemplo, treinou muito em casa, trepada numa goiabeira carregada. Ela ia anunciando a operação de fracionamento das frutas enquanto saboreava os pedaços correspondentes. Usando os dedos para contar, não tem qualquer dificuldade em somar e subtrair frações, inclusive aquelas com denominadores diferentes, como três quartos, um meio.

ORGULHO DE PAI — “Minha filhota é muito caprichosa”, declara o orgulhoso pai da garota, com um sorriso de orelha a orelha. Carmelo Campestrini, ex-seminarista e diácono da cidade nas horas vagas, é também diretor geral do Colégio Luiz Polidoro. “A gente está sempre falando daquilo que não funciona nas escolas e não dá valor ao que dá certo.” E não perde a chance de filosofar um pouco, com base numa cena bíblica: “É aquela velha história, deixamos sozinhas 99 ovelhas do rebanho para correr atrás daquela única que está perdida. Acho que é preciso encarar as coisas de forma diferente e ter orgulho daquilo que dá certo”.

Daisi Vogel

Ca mi

$$\frac{2}{3}$$

Camila

Marcela

$$\frac{3}{7}$$

m r l

A HORA DAS SÍLABAS

Com seu nome escrito em duas fichas, o aluno percebeu que podia decompô-lo em sílabas (como *Camila*, no exemplo acima) ou letras (como *Marcela*, abaixo) e assim formar novas frações. Somadas, as sílabas iniciais *Ca* e *mi* representam $\frac{2}{3}$ do nome *Camila*.

$$\frac{1}{7}$$



$$\frac{2}{3}$$



$$\frac{5}{5}$$



$$\frac{1}{7}$$



O JOGO DE DOMINÓ

O aluno desenhou a família e pintou as pessoas conforme a fração que desejasse representar. No jogo, o desenho devia ser juntado à pedra com essa fração em numerais.

Fig. 9d: Nova Escola, nº 80, nov/1994, p. 21

é o lirismo puro, mas sim a denúncia ritmada da miséria brasileira. Nos versos do poeta a miséria se traduz em fome e em diarreia, "uma arma que fere e mata. Que mata mais do que faca, mais que bala de fuzil".

As instruções da professora Mercedes de Paula Ferreira foram claras: a turma precisava ficar atenta ao conteúdo do poema, percebendo o que ele dizia ou a que vinha e, ao mesmo tempo, devia destacar a forma como tinha sido trabalhado, os recortes que o autor fizera, os recursos gramaticais que utilizara. "São os recursos gramaticais que nos revelam se uma obra é bem construída, se tem valor literário, ou se não passa de um panfleto datado", explicou a mestra.

As opiniões pipocaram pela sala. Para Mariana o poema falava de coisas trágicas, da fome, da doença e da morte, porém perdia força por ser todo encadeado, como uma historinha. Nesse aspecto tem semelhanças com o livro da Zlata, só que não é datado como este. Laura discordou. Segundo ela, nenhum dos textos era datado ou panfletário. "Os dois denunciavam coisas muito sérias. E no caso do poema, acho que foi feito assim, com começo, meio e final para ser melhor entendido. É um jeito de facilitar a leitura e causar impacto", enfatizou a menina, apoiada pelo colega Maurício, para quem a seqüência lógica do poema ajudava a conduzir o raciocínio.

Satisfeita, a professora Mercedes explicou que o poema de Gullar tinha mesmo uma seqüência lógica, bem didática. "Na linguagem cadenciada e de rima fácil lembra a literatura de cordel, enquanto sua estrutura é quase a de um texto dissertativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas ele também se constrói a partir de uma grande metáfora. E é esta que eu quero que vocês identifiquem agora, mostrando os pontos de intersecção, ou de semelhança, dos elementos que são comparados."

Lição para ser feita em casa, pois para a próxima aula já havia dois outros textos esperando para serem analisados: *Não há vagas*, também de Ferreira Gullar, e *A bomba*, de Carlos Drummond de Andrade. Ao final de todas estas atividades professores e alunos pretendem registrar o conjunto do trabalho em um audiovisual, que dará o pano de fundo para o debate de encerramento do projeto (com a presença de representantes do Unicef e da Comissão de Justiça e Paz). Dia em que os garotos e garotas do Itaca também vão mostrar sua aversão a todas as guerras e formas de violência, indicando suas propostas e caminhos para a paz.

Elvira de Oliveira

NOVA ESCOLA-AGOSTO 1994

MATEMÁTICA

Alunos trocam o medo pela autonomia

Escola baiana investe na melhoria da aprendizagem e aprovação vai a 90%

Na Escola Reitor Miguel Calmon, a aula é de Geometria e o item que a classe de 7.ª série está começando a estudar trata de *Translação e operação com pontos e vetores*. Sentados em dupla, os alunos lêem atentamente as instruções de sua ficha de ensino, trocam idéias, voltam a ler. De vez em quando chamam a professora.

Numa das primeiras carteiras, Adriana



Orientada por fichas e executando as operações passo a passo, Adriana constrói os conceitos matemáticos

de Souza é a imagem personificada da concentração. Debruçada sobre seu plano, que é uma folha de papel quadriculado, ela vai fazendo as ligações entre os pontos A e A', B e B' e P e P', ali assinalados. Com a régua, liga cada ponto ao seu correspondente e, satisfeita, volta à leitura de sua ficha.

Esta informa que os segmentos obtidos da ligação de cada um dos pontos são segmentos orientados e pede que se verifique se estes segmentos têm o mesmo tamanho, a mesma direção, o mesmo sentido.

A conclusão de Adriana, depois de observar e fazer as medições do exercício, é positiva: os segmentos têm o mesmo tamanho, a mesma direção, o mesmo sentido. E cada um deles, de acordo com a ficha de estudo, define um ente geométrico chamado *vetor*, que é indicado pela letra *v*. Esta informação a menina obtém de nova leitura do material, pois é só nesse momento que este oferece uma primeira definição do item enfocado. É só aí também que Adriana fica sabendo que a relação entre um ponto e seu correspondente, ou aquela que ao ponto A faz corresponder o ponto A', por exemplo, é chamada de *translação de vetor*. Para completar, a ficha de leitura esclarece que os pontos A', B' e P' são também chamados *transformados* de A, B e P (ou seja, não são pontos novos, mas sim resultantes da *translação de vetor*).

Os livros didáticos e as aulas expositivas foram abolidos —

“É a partir desse passo a passo, da leitura orientada e das diversas atividades de observação que o aluno vai fazendo suas descobertas e intuições. Só depois do trabalho concreto e da execução das operações, ele é colocado diante da definição matemática dos conceitos. Por isso, entende mais facilmente a construção desses conceitos, acaba perdendo o medo de errar. E o melhor, ganha mais autonomia e segurança, que são os objetivos maiores das fichas de estudo”, explica a professora Vera Lúcia Pereira, que também é coordenadora da área de Matemática da Miguel Calmon. A escola fica no Retiro, bairro da periferia de Salvador, e é mantida pelo Sesi.

Essas fichas, que estão ajudando Adriana e seus colegas a fazerem as pazes com a Matemática

são parte de uma proposta alternativa para o ensino da disciplina e estão reunidas no projeto *Entre a Exposição e a Descoberta*. Trabalho que foi desenvolvido pela professora Martha Dantas e sua equipe, especialistas em Didática e Metodologia do Ensino da Matemática na Universidade Federal da Bahia.

“Até 1989, vivíamos às voltas com índices de reprovação que chegavam a 60% na maioria das classes, já não sabíamos como reverter esse quadro. Foi quan-

Fig. 10a: Nova Escola, nº 77, ago/1994, p. 45

do ficamos conhecendo e decidimos pôr em prática as idéias do projeto, adotando-o paulatinamente em todas as classes de 5.^a a 8.^a série da escola. "Desde então, mudamos totalmente nossa maneira de trabalhar, deixamos de lado os livros didáticos tradicionais, abolimos completamente as aulas expositivas e passamos a investir na participação ativa e na autonomia dos estudantes", conta Vera.

Os alunos são os sujeitos no processo de ensino — Com exceção dos conteúdos de Geometria, que enfocam o estudo das transformações geométricas (veja quadro), o projeto não tem nada de muito sofisticado ou revolucionário, como explica a própria professora Martha Dantas: "Queríamos melhorar a qualidade do ensino da Matemática e percebíamos que, para isso, era preciso dar mais atenção ao processo de aprendizagem, ao contrário do que fazia a maioria dos mestres, que se preocupava apenas com os conteúdos. No final dos anos 60, juntamos nossa prática de trabalho na universidade e no 1.^o Grau, e procuramos inverter essa equação, criando condições para que os estudantes se transformassem, realmente, nos sujeitos da aprendizagem".

Para tanto, Martha Dantas e sua equipe principiaram por enxugar os conteúdos sugeridos nas programações oficiais e presentes na quase totalidade dos livros didáticos de Matemática. "Eliminamos os algoritmos para o cálculo do máximo divisor comum, nas fichas de 5.^a série, e a regra de três composta, nas de 6.^a. Também deixamos de lado as opera-

ções com polinômios e o estudo do trinômio de 2.^o Grau, que foram tirados, respectivamente, das fichas de 7.^a e de 8.^a série. São conteúdos que serão retomados e aprofundados no curso colegial".

Além disso, o projeto das professoras da Bahia simplifica o estudo dos números decimais, de juros e da fatoração, entre outros. "Neste caso propomos estratégias menos sofisticadas para o desenvolvimento dos conceitos e diminuímos a carga de exercícios de fixação que, geralmente, os acompanham. Nossa idéia é privilegiar aqueles conteúdos que são indispensáveis

Vera Lúcia: em vez de passar informações mastigadas, o professor é orientador de estudos



ao desenvolvimento da disciplina no 1.^o Grau e, principalmente, valorizar e dar mais espaço para o estudo da Geometria na 7.^a e 8.^a séries, que normalmente é deixada de lado."

São estes conteúdos reorganizados que compõem as fichas de estudo, sendo que cada uma delas corresponde a uma unidade de ensino, ou uma hora-aula (em um ano letivo são trabalhadas 45 fichas, em média). Apresentadas numa linguagem simples, que enfatiza todos os porquês das regras, propriedades e algoritmos enfocados, as fichas procuram facilitar o entendimento dos alunos, provocá-los a responder questões e cumprir tarefas, com um mínimo de interferência do professor.

"Neste projeto não há lugar para as fórmulas prontas e a memorização pura e simples. Em vez disso, ele procura estimular ao máximo a prática e o uso de materiais concretos, que precedem as idéias abstratas. Daí porque o professor se torna um guia ou um orientador de estudos, que está ali para ajudar os alunos e não para dar-lhes um conhecimento pronto e mastigado", explica a professora Vera.

Essa nova postura dos mestres, alerta a professora, não lhes diminui a responsabilidade ou a carga de trabalho. Ao contrário, eles são forçados a estudar muito mais, pois a solicitação dos estudantes aumenta na mesma proporção em que cresce sua autonomia. O projeto também propõe avaliações frequentes e, na medida do possível, individualizadas, para que o mestre possa acompanhar melhor o desempenho de cada aluno, na assimilação de con-

O que é a Geometria das Transformações

Diferente da Geometria tradicional, ou Euclidiana, que se baseia em postulados e teses, ou axiomas (que são proposições aceitas sem demonstração), a Geometria das Transformações exige uma atividade constante dos alunos, contrapondo-se ao ensino discursivo. Por isso, é considerada uma geometria dinâmica por natureza, pois só calculando, medindo e construindo as figuras geométricas é que os estudantes podem provar e comprovar suas teses — ou as transformações isométricas (de translação, rotação e reflexão) das figuras, que só mudam de posição no plano.

Uma das maiores novidades do projeto *Entre a Exposição e a Descoberta*, a

Geometria das Transformações parte sempre da exploração de materiais concretos e, de acordo com a professora Martha Dantas, ajuda a entender melhor questões de Química e Física (em que o conceito de vetores é muito utilizado), além de ter grande aplicação na informática e na arquitetura, principalmente no que diz respeito aos conceitos de simetria.

"Embora as propostas da Geometria das Transformações tenham chegado ao Brasil junto com a Matemática Moderna, ela é pouco conhecida e aceita, pois mesmo na maioria das boas universidades ainda não passamos do ensino da Geometria Euclidiana. Na verdade, grande parte dos professores desconhece até mesmo esta Geometria e,

para prejuízo dos alunos, são poucos os que se interessam em continuar estudando, pesquisando, aprendendo mais", reflete Martha Dantas.

Reconhecida internacionalmente por suas propostas de melhoria do ensino de Matemática, a educadora não poupa os professores que, segundo ela, são muito resistentes às mudanças, "pois estas sempre dão trabalho e mexem com nossas certezas. Mas as deficiências na formação dos mestres não se restringem aos da minha área. Embora aposentada pela universidade, continuo dando cursos de formação para professores das redes públicas e particulares da Bahia, e muitos professores reclamam que a maior dificuldade na adoção do projeto é que grande parte dos alunos chega à 5.^a série sem saber ler e interpretar os textos das fichas."

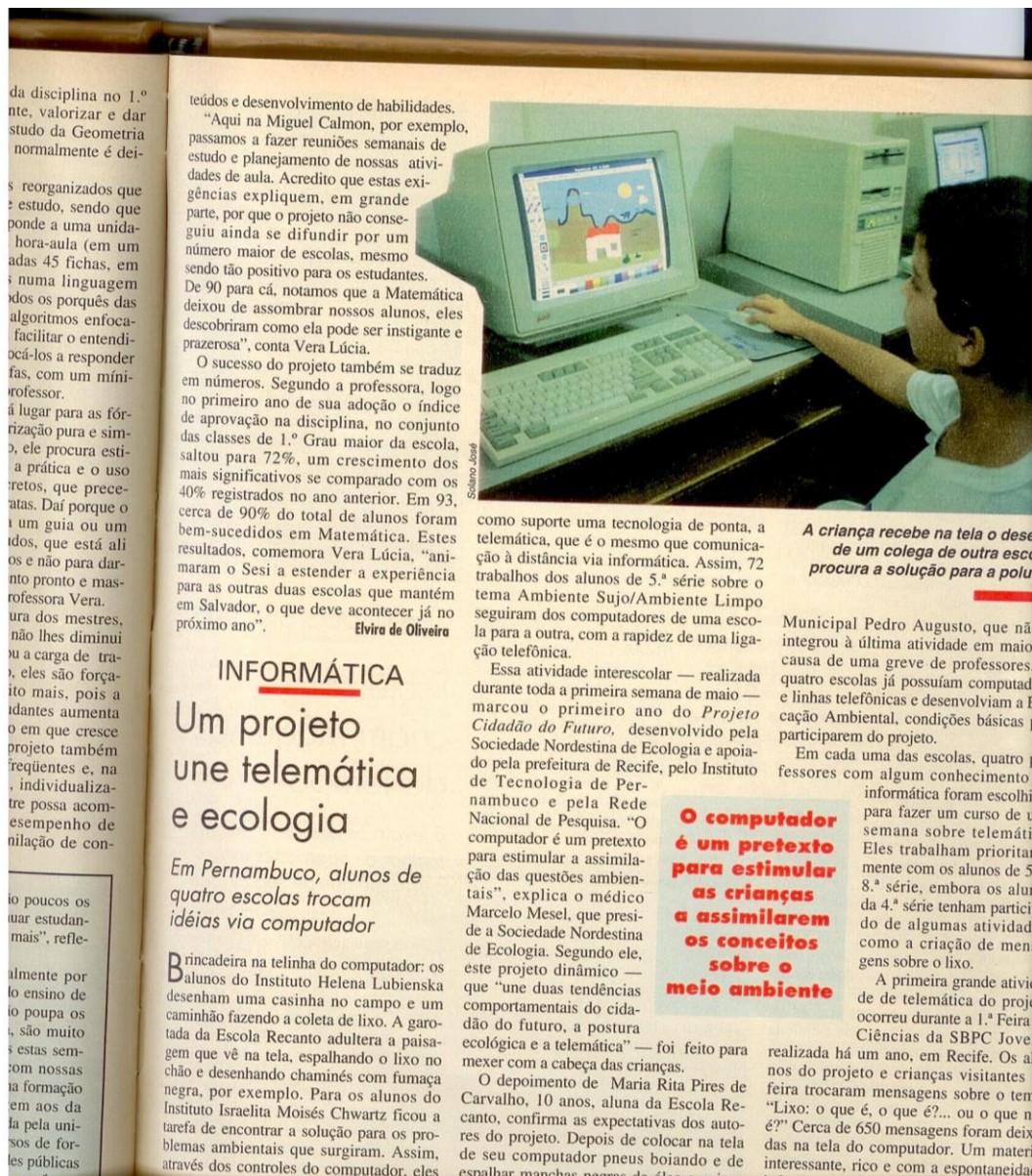


Fig. 10c: Nova Escola, nº 77, ago/1994, p. 47

Até o ano de 1995, a revista trazia suas entradas diferenciando-as bastante edição por edição. O tópico que vem no 'Índice' traz em uma sessão, por exemplo, 'Sala de aula'; 'Matemática'; 'Interdisciplinaridade'; 'Cultura'; 'Geografia'; 'Mural'; 'Bem-amados'; e em outra edição, por exemplo, 'Sala de Aula'; 'História'; 'Educação Infantil'; 'Cultura'; 'Mural'; 'Bem-amados'. Os nomes das entradas periodicamente têm um parâmetro fixo, porém cada edição escolhe algumas destas para compor o número da revista, isto dependendo da especificidade dos assuntos em pauta. No decorrer das

páginas, os nomes se alteram também, além de não virem separados por páginas. Analisemos a *Fig. 10a* em que uma matéria com foco na interpretação de poemas termina e na mesma página há um título de Matemática. Sobre estes títulos é comum, também, encontramos nomes de estados ou municípios brasileiros. O regionalismo é algo bem marcado nas edições deste primeiro período da revista (até 1995). A matéria relatada às *Figs. 9* ressalta: “método desenvolvido por professoras catarinenses”. A matéria das *Figs. 10* coloca-nos: “Escola baiana investe na melhoria da aprendizagem e aprovação vai a 90%”. Esta demarcação territorial que mostra projetos que, segundo a voz da revista, estão sendo bem desenvolvidos por alguma comunidade no Brasil é posta pela revista, em nossa interpretação, como um componente de grande valia, pois reconhece de forma legitimante lugares muitas vezes interioranos para que haja uma atuação crítica dos docentes em suas práticas no ambiente escolar que cada leitor/professor estiver, ou seja, há em nosso horizonte interpretativo estamos entendendo que há um projeto de dizer em *Nova Escola* que promove exaltação aos bons trabalhos na escola e que eles são possíveis nas mais variadas cidades e situações brasileiras. Atravessado por este discurso está um fio da memória discursiva ligado ao valor da culpabilização do professor pela situação imediata de defasem escolar, colocando-o como incapaz, empregando a revista esse tom a fim de provar que ensinar é possível em qualquer situação. Esta ideologia é longa e vasta na tradição escolar. Podemos investigar num outro momento como esta ideologia pode servir de sustento para os trabalhos docentes. Cabe ressaltar aqui que é a mídia quem está trazendo este posicionamento e não o professor. Essa situação é significativa, pois um dizer de um deste outro lugar carrega sentidos outros. Por exemplo, ao trazer esta reportagem, *Nova Escola* noticia aos professores que isto (fazer bons projetos; ser notado socialmente por suas ações etc) é esperado deles. Não há uma presença do espaço do acontecimento no sentido de a ‘experiência’ não ter funcionado muito bem ou então alguns empecilhos institucionais (como tirar as crianças da estrutura escolar e levá-los a outros lugares de aprendizagem).

Principalmente após os anos de 2006, *Nova Escola* não mantém esta característica de evidenciar em larga escala as “boas atuações” na diversidade das cidades do Brasil. *Nova Escola* assume um viés de generalização, trazendo o contexto de sala de aula (inclusive como história em quadrinhos, com professores, pesquisadores e estudantes conversando em tirinhas), porém o que se coloca em cena são turmas em

aula. Há professores com nomes; há salas com estudantes; há pesquisadores com professores; há funções numa sala qualquer. A referenciação se coloca aqui como base de um sistema de apoio à existência dos sujeitos, mas se correlaciona substancialmente com um investimento de sentidos articulantes nas relações entre os sujeitos na cena enunciativa. Instaura-se, aqui, um ambiente de relações quantitativas que fariam, por si só, a identificação generalista de um momento aula: a aula como repetição amorfa de um passado (GERALDI, 2004).

Isto vinha se instaurando já nos fins da década de 1990. Estamos entendendo que seções escritas com características do gênero plano de aula substituem as notícias/reportagens voltadas no teor que a seção ‘Mural’ trazia, uma vez que houve uma alteração no plano oficial da Educação brasileira pós-PCNs (fins de 1990). Estes planos de aula se estruturaram na revista como um modelo de Sequência Didática (SD)³⁴. As SD de *Nova Escola* e, de um modo geral, as SDs em si não possuem um trabalho de levar em conta as dificuldades de realização do trabalho, pois não são o acontecimento aula, mesmo que tentem ser. O que temos são discursos hipotéticos sobre o conteúdo aplicado na sala de aula, com professores e alunos incógnitos, ainda que as SDs receitem e prescrevam o trabalho do professor. Não estamos entendendo que as SDs sejam um mal por um todo, mas que se compreendemos que o acontecimento da aula tem a ver com os integrantes do momento discursivo da mediação, não integramos esta subjacência nos nossos parâmetros. *Nova Escola*, deste modo, incute uma higienização do trabalho docente.

A matéria das Figs. 9 se realiza por meio de uma mescla entre o gênero conto e notícia, trabalhando com símbolos do lúdico e da criatividade imaginária. Personagens travessos e sujeitos da notícia de acontecimentos sérios compartilham o cenário instaurado na matéria. Já que há algo de “extraordinário”, como o título nos coloca, todo este campo semântico lexical está posto em diálogo com a forma composicional na qual a voz da instituição revista promoverá sua arquitetônica.

³⁴ Este termo, SD, aparece na educação brasileira nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais como "projetos" e "atividades sequenciadas". Atualmente, as sequências didáticas apresentadas em *Nova Escola* estão vinculadas ao estudo de gênero textual, porém quando surgem estavam abertas a diferentes objetos do conhecimento.

A *Fig. 9d* relacionada à imagem familiar de *9c* nos coloca uma cena bastante comum nas produções de *Nova Escola* na figurativização do professor³⁵: há uma relação de cuidado familiar do professor para com os estudantes. Esta relação é regida e marcada tanto pela fala das professoras quanto pela proposta do projeto por elas desenvolvido.

Em *10a.* temos: “Alunos trocam o medo pela autonomia”. Mais uma vez temos presente o pressuposto de que o medo da matemática estava presente antes do momento presente instaurado na enunciação.

Em “Essas fichas, que estão ajudando Adriana e seus colegas a fazerem as pazes com a Matemática, são parte de uma proposta alternativa para o ensino da disciplina...” há o pressuposto de que é preciso fazer as pazes com a Matemática, ou seja, a Matemática é um problema, uma inimiga que, em algum momento anterior à enunciação, durante a história da convivência de um sujeito com um objeto/outro, aconteceu um abalo, uma desvinculação que promoveu uma separação de identificação entre os estudos matemáticos. Entendamos que o conceito de “Matemática” liga-se à disciplina escolar num caráter monologizante, mas “estudos matemáticos” está para metodologias plurais da vida num caráter interdisciplinar.

Caminhando nos pressupostos linguísticos como marcas discursivas, há também pressupostos na fala da professora. Analisemos: em “[o aluno] acaba perdendo o medo de errar”, o pressuposto é que havia um medo de errar.

Apesar da fala da professora propor um “novo” caminho de se estudar Matemática que levaria os estudantes a uma autonomia, não se nega o pressuposto de que havia o medo de errar. Erra-se em matemática e erra-se na língua. Estas duas concepções são grandiosamente marcadas no periódico. O erro no falar e o erro no contar configuram uma dicotomia entre qualidade e quantidade que atravessa os discursos midiáticos e escolares. Mais que isto, a ideologia da negação do erro e do

³⁵ Neste caso o que ensinará assuntos matemáticos. É interessante notar que as professoras envolvidas na matéria estão trabalhando com estudantes da 1ª série do Ensino Fundamental (atual 2º ano do Ensino Fundamental). A categoria profissional legalmente responsável pelo trabalho educacional neste plano é representada pelos pedagogos. Soma-se a isto a noção de não adjuntivação nominal ao léxico “professora”, ou seja, não há professor DE MATEMÁTICA, professor DE LÍNGUA PORTUGUESA etc. O professor é apenas titulado como professor. Esta questão interdisciplinar da profissão/atuação e multifuncional do ponto de vista da formação docente não é verificada nos subseqüentes estágios de ensino após o 6º ano (antiga 5ª série) quando surge a especialização categórica. A discussão (em nossa autoria) deste fator tanto para questões de política educacional quanto para formação docente tomará espaço maior em projetos posteriores.

combate ao erro estão sendo circunscritos por discursos didáticos tanto aos estudantes/alunos quanto às práticas do trabalho docente pela mídia. Assim, a mídia está anunciando esta luta contra o erro, de modo que existiria uma Verdade pronta a ser alcançada. Se concebemos os caminhos educacionais como intenso acontecimento, acerto e erro não têm vez. Estes são apenas formalidades situacionais dependentes tanto de uma situação de recorte enunciativo quanto de um estágio de apropriação de formas expressivas. Por exemplo, ao termos o seguinte desafio em mãos:

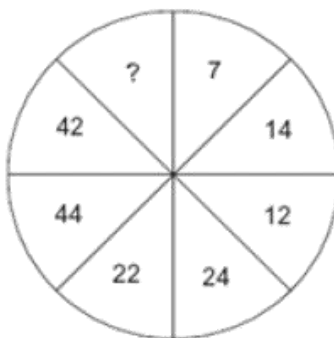


Fig. 11: Desafio criado por nós

Ao trabalharmos sobre a resolução³⁶ deste desafio na sala de aula tanto em conceituações teóricas, quanto em atividades avaliativas de aprendizagem – e

³⁶ Não é nosso objetivo aqui debater longamente sobre maneiras dialógicas do ensino em Matemática. O trabalho deste assunto por nós já está encaminhado para as ações no doutorado e/ou artigos futuros. Mesmo assim, gostaríamos de ressaltar o gênero desafio, no caso ligado tradicionalmente à Matemática, traz consigo uma rede de relações ligadas à dificuldade de aprendizagem em Matemática, esta reforçada, por exemplo, com o posicionamento valorativo da existência de apenas uma resposta para o exercício e, desdobrado disto, a constatação de uma existência de uma ou mais respostas num exercício, ou seja, os enunciados-questão oferecem condições tais que sejam totais para a resolução de um desafio. Problematizando este exemplo dado podemos dizer, de forma sintética, que a resposta poderia ser 9, visto que os cortes podem nos inferir de maneira a esquematizar:

$$42-12=30$$

$$44-14=30$$

$$22-7=15$$

$$24-X=15$$

$$X=9$$

Temos, assim, uma simetria do 30 com o 15 pela relação de dobro. É um raciocínio.

Porém, podemos investir de significação, também, da seguinte maneira: uma sequência que começa com 7 e que reveza entre multiplicar o último resultado por 2 e subtrai-lo por 2. Assim: $7 \times 2 = 14$, $14 - 2 = 12$, $12 \times 2 = 24$, $24 - 2 = 22$... daí chegamos a 84, resultado de 42×2 . Notemos que podemos gerar reflexões do tipo: “Por que o início do círculo está no 7?”; “Esta maneira de resolução pelo revezamento de $\times 2$ e -2 ao chegar ao 84 começa novamente?”; “E se dispuséssemos os números que estão no círculo em ordenação de uma linha reta? Sustentaríamos a resposta 84?”. Assim, erro ou acerto são auxiliares na transformação do raciocínio. Em Química, para termos um outro exemplo em Exatas, para ajustarmos os coeficientes de uma equação visando ao balanceamento desta investimos de técnicas de tentativa e erro.

Quando lidamos com práticas em Língua Portuguesa também mexemos com esquematizações sobre significações de interações comunicativas. Por exemplo ao debatermos sobre interpretações sobre um texto: funções de falas, significações de marcas linguísticas etc.

respeitando esta contextualização –, a resposta do desafio é um objetivo traçado. O trabalho matemático diz respeito na conjuntura interpretativa deste todo. Assim, dizer 5, 9 ou 84 não é suficiente para uma realização social e metacognitiva do exercício. O erro e o acerto não configuram a finalidade central desta prática de raciocínio, mas sim contemplam maneiras provisórias de expressividade.

Voltando à análise da *Figs. 10, Nova Escola* se mostra organizadora das vozes de outros sujeitos que legitimam as atividades propostas pela escola baiana. No desenvolver da matéria vamos presenciando que os subtítulos ligam-se a máximas que se desenvolvem nas explicações entre aspas por professores-pesquisadores que coordenam. Este ponto sobre quem diz é fundamental. Percebamos que quem está dizendo aqui é sempre um professor que se caminha na direção de pesquisas. Podemos entender que todo professor é um pesquisador, porém este termo pesquisador nos leva também às atividades ligadas à academia, à universidade. O status do professor de matemática em *Nova Escola* até os anos de 2006 nos apareceu como um professor-pesquisador, relação atrelada e articulada. As matérias voltadas à realização de trabalhos se desenvolvem neste imbricamento onde reflexões teórico-metodológicas na academia são conjuntas a ações escolares da Educação Básica.

Neste encaminhamento, trazemos outra publicação para análise. Investigamos como se deram os desdobramentos ano após ano sobre as delegações de vozes aos professores-pesquisadores e/ou aos professores e aos pesquisadores sobre o momento aula de matemática. A análise pode encaminhar-se para responder a essas questões, na relação entre valores/vozes sobre a matemática e a aula de matemática.

Lidar com este assunto não maniqueístamente nos dá base para entender, de fato, a aula como acontecimento discursivo, “inclusive” em Matemática e nas Extas.

A universidade vai à escola

Programa de estágio leva os graduandos da licenciatura em Matemática para assistir às aulas dos anos iniciais

"A Matemática às vezes assusta. E o Tsidkenu, assim como outros estagiários, tira minhas dúvidas e me ajuda a compreender melhor como trabalhar alguns conceitos. No caso da multiplicação e da divisão, é preciso variar os tipos de problema que são colocados para os estudantes resolverem. Assim eles têm a oportunidade de construir diferentes conceitos."

ALESSANDRO FERREIRA BARBOSA, professor do 5º ano.



FOTOS: LUIZA CASTELLO BRANCO

Desde 2010, quando assumiu a disciplina de Estágio no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), a professora Mercedes Carvalho coordena um grupo de alunos que também fazem estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. "Essa experiência é um caminho para mostrar ao futuro professor de Matemática como é complexa para as crianças a chegada ao 6º ano." A iniciativa mudou a disciplina de Estágio I. Hoje todos os futuros professores assistem às aulas do 1º ao 5º ano e investigam os conteúdos ministrados pelos pedagogos e os materiais didáticos e os procedimentos que eles utilizam. Os resultados dessa análise são levados à universidade para discussão no programa Estágio nos Anos

Iniciais: Espaço de Formação de Professores de Matemática.

Parte dos graduandos da Ufal são recebidos pelos docentes da EMEF Professora Carmelita Cardoso Gama, em Maceió. "Faz mais de um ano que as portas da minha sala estão abertas aos estagiários. Faço isso porque sei o quanto essa experiência é importante para a formação do futuro professor", comenta Alessandro Ferreira Barbosa, do 5º ano. Sua prática foi acompanhada de perto por Tsidkenu Correia da Silva, que está perto de concluir a licenciatura e já leciona para o 6º ano no Colégio Nossa Senhora Rosa Mística, também na capital alagoana. Juntos, eles focaram os obstáculos enfrentados pela garotada na solução de problemas (*leia na página seguinte*).

"Acompanhando o Alessandro, tive a oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula e percebi a importância de estar próximo de cada aluno. Observei que na maioria dos casos a dificuldade em resolver os problemas decorre da não-compreensão das relações matemáticas que estão presentes no enunciado, e não somente na leitura do enunciado."

TSIDKENU CORREIA DA SILVA, aluno do curso de Licenciatura em Matemática e professor do 6º ano.



Nessa matéria temos as vozes de professores e futuros professores selecionadas, organizadas e distribuídas diagramaticalmente dentro deste gênero de acordo com a posição de social ocupada pelos entrevistados. Notemos que as falas do professor de Matemática e do licenciando em Matemática estão destacadas em boxes, de maneira a destacar tanto a opinião de cada, mas também delineando uma demarcação de lugares diferentes. Os recortes enunciativos dos discursos atribuídos a estes dois sujeitos pela disposição da revista propõem-nos uma dialética entre o lugar da instituição escolar de nível Básico e da instituição escolar de nível Superior. Ampliando isto, é necessário debater este contexto: a legitimação de estar prestando serviços na escola Básica é trazida por um diploma de nível Superior. Mesmo que haja uma memória discursiva e ordens de práticas econômicas que atribuam um *status* à Universidade como o lugar do mais amplo saber, afinal, é a “academia suprema”, haveria aqui um confronto relacionado a um poder do *saber-dizer* e *saber-fazer*, estando a Universidade relacionada ao primeiro e a escola ligada ao segundo. Deste confronto polarizado emergiria a grandiosidade despolarizada da matéria: ambos os lugares confessam a utilidade mútua para o ensino. Este conflito também é marcado pela legitimação do lugar participante da escola: a sala de aula. Possivelmente o professor estaria legitimado por um diploma³⁷ e o estagiário não.

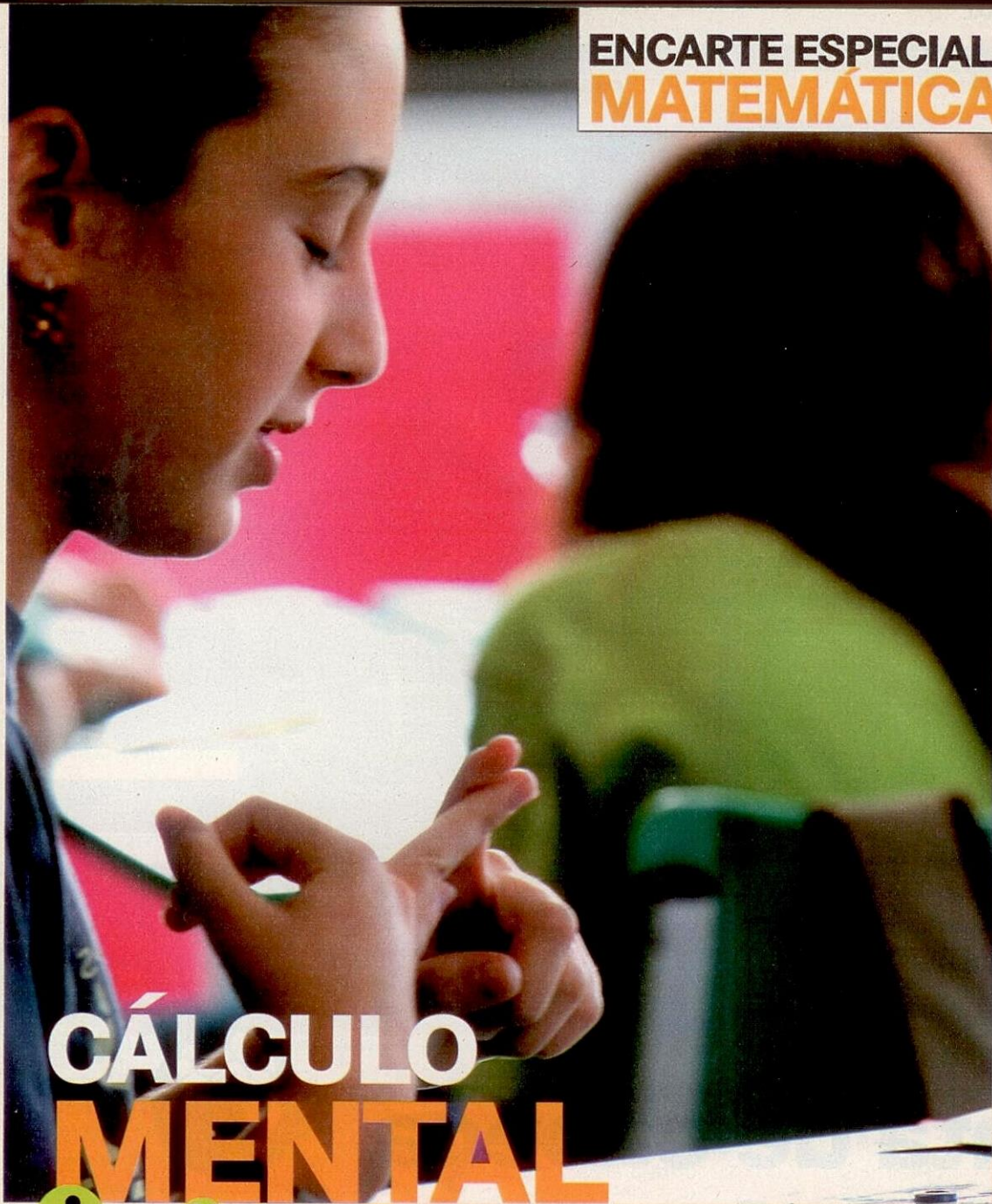
Ainda sobre este assunto, percebamos que há um direcionamento da universidade para a escola (“A universidade vai à escola”). Ao compararmos fala com fala entre o professor e o licenciando, notemos que o professor fala de si como uma pessoa assustada com a matemática (dificuldade do professor não só em ensinar, mas sim em saber o conteúdo) enquanto delega ao licenciando um status de ajudante na superação de suas incapacidades. Nos enunciados de ambos, suas falas manifestam o discurso de que matemática é difícil, mas também o de que é difícil ensinar matemática: “(...) não-compreensão das relações matemáticas (...)”; “A Matemática às vezes me assusta (...)”. Já o licenciando, diz ter tido uma “oportunidade de conhecer a realidade

³⁷ A legitimidade instaurada pelo poder do diploma – aquela ligada às práticas que conferem ao diploma ou a um certificado o poder legitimador da posse de um saber (FOUCAULT, 1996) – exerce presença no sentido de controlar, selecionar, organizar e redistribuir uma produção de práticas do exercício do poder. Neste mesmo livro, *A ordem do discurso* (1996), o autor francês discorre sobre práticas históricas de legitimação de saberes em que os sujeitos precisam passar por um sistema de apropriação do conhecimento para uma possível aquisição legitimante por meio de regras impostas a eles.

da sala de aula”. Ora, alguém que está num sistema de apropriação educacional formal certamente passou pela sala de aula. Desta maneira, o relato do licenciando tem a ver com a legitimação dele como professor e também como um momento de aplicabilidade da desarticulação entre teoria e prática.

Em relação à construção de sentidos via vozes nos enunciados, interpretamos que o discurso direto de ambos os sujeitos na relação com o discurso indireto da matéria, juntos, promovem uma constituição de um único plano de vozes da relação *vozes sobre*, ou seja, são manifestações de um valor ou valores comuns: dificuldade de aprendizagem em matemática; possibilidade de inter-relações de pesquisa-atuação docente, por exemplo. De um outro modo, a relação *voz de*, como configuramos, pode explicitar uma divergência por serem elas de lugares distintos, porém trabalhadas numa configuração de rearranjos enunciativos com efeito a dispô-las de modo uníssono. Podemos dizer que este agenciamento subjacente constitui um plano arquitetônico das formas de dizer da revista que lhe confere uma materialidade emitida por uma voz, ou seja, ao organizar os dizeres, *Nova Escola* modula estes dizeres de forma a que a sua voz institucional soe como uma voz do professor ou do pesquisador.

Aqueles discursos anteriores de 2006 em *Nova Escola* nos quais eram realizadas matérias que traziam uma voz de um professor ao mesmo tempo pesquisador e vice-versa, estes cedem lugar a cenas que fazem emergir a imagem da incompetência do professor que, mesmo nesta situação, tem uma oportunidade de ouvir do pesquisador um “bálsamo consolador” explicativo; este, o pesquisador, tirado de sua torre de marfim e de suas danças teóricas, verá e aprenderá a realidade precária da situação deste professor. Ambos celebrarão o coroamento da fragmentação escolar, mas estarão munidos do discurso salvacionista de *Nova Escola*.



CÁLCULO MENTAL



EM MARÇO

1 SISTEMA DE
NUMERAÇÃO

NESTA EDIÇÃO

2 CÁLCULO
MENTAL

EM MAIO

3 CAMPO
ADITIVO

EM JUNHO

4 CAMPO
MULTIPLICATIVO

Ao resolver um problema no dia-a-dia, o mais comum é fazer a conta de cabeça: arredondamos os números, tiramos daqui e somamos dali até chegar a um resultado aproximado.

Esse raciocínio, que a princípio parece desordenado, deveria ocupar mais espaço na sala de aula e ser um dos objetivos do ensino da disciplina de Matemática. Neste segundo encarte, você vai encontrar os fundamentos do cálculo mental para poder ensiná-lo com segurança a seus alunos, atividades para turmas do 1º ao 5º ano e o relato da experiência de duas professoras que passaram a usar a proposta com frequência em sala de aula.

Nesta matéria temos a voz da instituição revista, que se propõe formar o professor. *Nova Escola*, desta forma, se posiciona numa hierarquia ou num estágio de apropriação/legitimação que está acima do professor: vejamos o uso do “deveria”, que instaura tanto uma normatização hierárquica quanto também estabiliza uma forma segura pela qual o professor haveria de passar para garantir o que precisa ser ensinado.

Ampliando esta questão, o uso de “deveria” instaura um implícito (uma outra voz) que diz que essa prática ainda não está presente na escola.

Mais uma vez o relato de um sucesso (“relato de experiência de duas professoras que passaram a usar...”) é tomado como argumento validado perante a funcionalidade metodológica dos caminhos de *Nova Escola*. Quais são as bases dessa voz é esta que necessita explicitar a prática como caminho sólido de uma aprendizagem? Instaura-se aqui a voz do professor da sala de aula, aquele que, segundo o modelo de *Nova Escola*, terá apresentada uma proposta fortemente ligada à metodologia da prática, mas uma prática que é aplicação. Por que são silenciados os meandros dos caminhos que fazem a revista anunciar tais práticas? Em “Este raciocínio, que a princípio parece desordenado, (...)” tangencia-se a questão da sutileza do trabalho educacional com o raciocínio (entre o formal e o empírico), mas ela se esvai; deixa-se um farolete que nos mostra um pedaço da ponta de um *iceberg*.

Neste sentido, entendemos que há uma base de valores discursos que servem de pressuposto para essa constante repetição de um sucesso do ensino matemático ligado a uma aplicabilidade de métodos: a) a desarticulação entre teoria e prática; b) a não compreensão de raciocínios históricos ligados ao desenvolvimento cultural humanos das estabilidades (fórmulas, cálculos, padrões etc); c) a fragmentação entre quantidade e qualidade, sistematizadas no ensino escolar por uma polarização entre *Humanas x Exatas*; *língua x número*; *ler e escrever x contar*; *texto x cálculo*.

Implicitamente estas noções de valores polarizados pelas quais viemos perpassando durante nossos caminhos analíticos configuram um quadro que delega ao professor uma proposta intervencionista via acesso a conteúdos e, agregados a estes, a um extenso corpo monstruoso de tiranias educacionais.

A respeito do trabalho de *Nova Escola* na instauração de vozes *do/sobre o* discurso do professor de matemática sobre o momento aula de matemática podemos sintetizar em alguns tópicos o que nossa dissertação procurou ampliar nas análises:

1) *Nova Escola* divulga “boas” e “corretas” estratégias desenvolvidas no cenário precário do Brasil;

2) *Nova Escola* desafia as políticas educacionais;

Nova Escola quando faz seus discursos sobre como se coloca a serviço da educação pontua que ela proporciona muito mais do que uma transmissão ou adaptação de conhecimentos.

É frequente termos nos canais televisivos ou mesmo lermos matérias jornalísticas que mostram projetos desenvolvidos por profissionais da educação que foram eficazes para mudar a realidade social. Dessa forma, os meios de comunicação além de informar, acabam promovendo a imagem dos educadores e permitir para estes a conquista da valorização profissional. Ao mesmo passo disto, a designação da imagem do professor pela mídia está em um outro lugar social/institucional que se fosse atribuído dentro do espaço dos próprios professores, como numa autoimagem pessoal de si, ou dos seus outros, ou de uma conjuntura de classe docente.

3) *Nova Escola* se utiliza de vozes delegadas a posicionamentos de professores e estudantes.

Não que o professor deva instaurar uma tirania onde se coloca numa torre de marfim protegido pelos muros da hierarquia. Estabelecer funções sociais é colocar regras num jogo, o que pode ser interessante a todos. Na célebre questão de que “o professor aprende ao ensinar”/”o estudante ensina ao aprender”, o que está na centralidade desta discussão é o trabalho operatório da busca de sentidos, feito por todos os agentes da situação de ensino/aprendizagem. Analisamos esta ordem como uma mão dupla. O valor ideológico pontuado por *Nova Escola* polariza a questão, porém de um modo reverso, fazendo uma inversão de papéis, tornando as relações entre professor-estudante num caráter populista, ou seja, esvaziadas da pluralidade enriquecedora dos debates via confrontos, e compostas por práticas de memorização plena, rigidez austera para disciplinarização dos corpos ou mesmo atividades rotineiras de passatempo.

Interpretamos este caminho tomado pela revista como sendo uma resposta à alteração social de valores ligados ao comércio da informação, do conhecimento. A mídia aproveita-se disso para lançar opiniões sobre as diversas instituições, trazendo representantes dos lugares como formas de legitimação de seus dizeres. *Nova Escola* se apropria deste artifício. Faz uma fenda histórica que separa professor de pesquisador (notemos que não temos mais um Armando, um tipo para ser um “camelô da matemática”).

Conclusão

Atualmente a revista *Nova Escola* é uma publicação de periodicidade mensal voltada à comunidade de professores do ensino Básico. Lançada em 1986 pela Fundação Victor Civita, a revista aborda diversos assuntos da área educacional, sob as mais variadas formas expressivas de textos jornalísticos: entrevistas com especialistas, artigos, relatos de experiências, ideias para sala de aula e seções destinadas a divulgação de trabalhos desenvolvidos em diferentes comunidades do país.

Enquanto meio de comunicação de atividades culturais, a revista se consolida por meio de seu conteúdo, propondo uma desmistificação de ideias/abordagens ligadas ao contexto de ensino/aprendizagem escolar.

Tendo em vista a importância desta revista no tocante à divulgação de ações educativas e conseqüentemente como meio de atrair o leitor para o consumo, este estudo buscou apresentar uma análise do trabalho com vozes, via Análise Dialógica do Discurso, sobre discursos veiculados por esta/nesta revista educacional no decorrer do período de junho de 1986 (1ª edição) a dezembro 2012 (data de início de nossa pesquisa). Investigamos neste trabalho exemplos de como são construídas compreensões sobre o movimento de circulação e emergência de vozes que ressignificam os conceitos sobre *aula de Matemática* na revista *Nova Escola* refletindo sobre como discursos atribuídos ao professor de matemática se manifestam a respeito do *acontecimento aula* no decorrer do período de pesquisa.

Por meio de análises em discursos referentes ao ensino de matemática nas capas, nas matérias/reportagens e nos planos de aula desenvolvidos pela revista *Nova Escola* – juntamente com a interação de professores no espaço desta mídia (materializada, por exemplo, em cartas

de leitores) – pudemos construir uma rede de dados de como são pensadas/refletidas/preparadas as relações diretas e radiais (difusas) entre *professor–aluno/estudante–conhecimento* durante o processo do *momento aula*. Com este foco, relacionamos discussões não estritamente à noção de aulas de Matemática no decorrer das publicações da revista em questão, mas sim direcionamos reflexões sobre o momento aula em si, como é encarado, conduzido.

Como conclusões, lançamos cinco pontuações sobre nossas investigações:

1) Podemos dizer que a revista instaura uma discussão mobilizando a memória do fracasso escolar, atravessando desde discursos excludentes do saber-fazer em matemática até discursos da democratização do ensino (otimistas) via alguma pedagogia específica (sociointeracionismo, construtivismo, Teoria das Inteligências Múltiplas etc), a fim de instaurar uma contribuição “salvadora” vinda dela.

2) Em nossos caminhos abduativos, tomando como *corpus* para análise o gênero capa, temos observado que, em suas alterações no decorrer dos anos, *Nova Escola* altera seu projeto gráfico e editorial. Tendo em vista a importância desta revista em relação à divulgação de ações educativas e, conseqüentemente, como meio de atrair seus leitores para o consumo (no passar dos anos, *Nova Escola* vem se constituindo como um importante veículo de divulgação de ideias e práticas pedagógicas junto aos professores), há certas implicações sobre concepções em sobre ensino/aprendizagem de matemática disseminadas por meio de suas páginas. Investigamos uma relação entre as reestruturações gráfico-editoriais e os discursos sobre o acontecimento da aula de matemática.

Estamos entendendo que a revista anteriormente se posiciona de modo bastante crítico, interdisciplinar em suas falas e portadora de embates ideológicos explícitos a partir da fala de seus pesquisados/entrevistados. Atualmente, ela tem se mostrado uma revista com mais de 1/3 de suas páginas sendo propagandas, tem havido uma intensa fragmentação disciplinar, além de não trazer na voz de professores do Ensino Básico polêmicas explícitas sobre o atuar pedagógico. A revista traça uma demonização das práticas de um modo geral, mas na voz do professor pormenorizam-se conflitos.

3) O discurso salvacionista é fundante na colocação da voz da revista e nos rearranjos das vozes dos professores de Matemática nos gêneros capa e reportagem/plano de aula ao longo das edições. É por meio de um cenário de crise que *Nova Escola* se configura, dando respostas de resolução aos professores, classe que teria dificuldades em assumir posicionamentos frente à realidade socioeconômica discrepante no Brasil. Há uma denúncia, assim, de uma má formação profissional.

4) No que compete ao ensino de Matemática, o fazer matemático é trabalhado com operações elementares. Mesmo que ditas como “básicas”, *Nova Escola* expõe que a compreensão social delas está distante haja vista o modo de operacionalização de tal.

5) Tanto as capas de *Nova Escola* quanto as reportagens do período analisado representam uma desarticulação entre teoria e prática nas atividades do fazer matemático na Escola Básica.

Se diante de um discurso acreditamos que tudo que há a se dizer está dito no enunciado, então não há nada a se analisar, seja em uma Psicanálise, seja em uma Análise discursiva. Parece-me que a grande contribuição da abordagem polifônica em Ciências Humanas consiste em tornar problemática toda ilusão de transparência de um texto de pesquisa.

Há sempre uma espessura e uma instabilidade que se devem levar em conta e que remetem à própria espessura e instabilidade do objeto e do saber que estão se tecendo no texto. Objeto que não pára nunca de se mexer, a cada vez que dele se fala, assim como um caleidoscópio (AMORIM, 2012, p. 11).

Debatemos em fecundidade concepções sobre vozes. Neste encerramento, deixamos uma provocação: há marcas de silenciamento no discurso sobre aula de matemática? E se houver, como colocá-las em diálogo? Num discurso, sempre haverá um jogo de vozes e silenciamento?

E vamos recomeçando.

Quais são os objetos da matemática se não a vida? O que há de especificidade são as disciplinarizações do conhecimento. A metodologia nos dá rumos, mas a disciplinarização monologiza. Estas, no entanto, cerceiam e instauram certezas. E nosso trabalho é fazer análise que abalam estas certezas. Nosso trabalho é instabilizar os jogos da estabilidade para que, neste confronto, não saíamos ilesos e promovamos novas formas de se encarar o mundo.

Kadu

Referências

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Maria José. P. M. **Discursos da Ciência e da escola: Ideologias e leituras possíveis**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, 127p.
- AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.
- _____. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRADE, I. B.; MARTINS, I. Discursos de professores de ciências sobre leitura. In: **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 11, nº 2, p. 1-25, 2006. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID148/v11_n2_a2006.pdf. Acesso em 30 set. 2011.
- AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governmentamento docente. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2013
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas-SP: UNICAMP, IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- _____. **Entre a Transparência e a Opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Rev. Téc. Trad. Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. **Articular vozes: deslocar sentidos: o ensino de língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2006.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV V. N. **Marxismo de filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1929].
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. Vieira. 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BARONI, Rosa L. S.; NOBRE, Sergio. A pesquisa em história da matemática e suas relações com a Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.
- BAJTÍN. M. M. **Problemas literarios y estéticos** [en ruso]. Moscú: Judozhestvenaia Literatura, 1975.
- _____. **Problemas de la obra de Dostoievski** [en ruso]. Moscú: Alkonost, 1994 [1929].
- _____. Obras [en ruso] Moscú: Ed. Russkie Slovari, 1996. vol. 5.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma filosofia do ato** (1920-1924). São Paulo. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, inédito, 1993.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BARONAS, Roberto Leiser; ARAUJO, Lígia Mara Boin Menossi; PONSONI, Samuel. Reflexões acerca da análise dialógica dos discursos verbo-visuais: um caso de humor na política brasileira. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 24-42, Jul./Dez. 2013.

BAUMAN, Z. **La vie liquide**. Rodez: Le Rouergue/Chambon, 2006.

BLACKBURN

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: EDUSP, 1994, p.11-27.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso** (5a. ed.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1986.

BRANDIST, Craig. **Repensando o Círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual**. CAMPOS, Maria Inês B.; SCHETTINI, Rosemary (Org.). São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**, resolução CEB nº. 3 de 26 de junho de 1998.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Unidade na diversidade e a revisão dos PCN do Ensino Médio**. MEC/Secad, mimeo, 2005.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Proposta para a inclusão nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. MEC/Secad, mimeo, 2005.

_____. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**, volume 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. **Bakhtin desmascarado**: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): 268-280, Ago./Dez. 2011. Versão para o português: Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35. mai/ago 2007.

CABRERA, Blas, JIMÉNEZ, Marta J. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. Trad. Álvaro Moreira Hipóplito. **Teoria e educação**. Porto Alegre: nº 4, p. 190-214, 1991.

CASSIANI, Suzani; Von LINSINGEN, Irlan; GIRALDI, Patrícia Montanari. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? In: **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 22, n. 40, Período mai/ago-2012, p. 43-61.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio**. São Paulo: LAEL-PUC, 2004. Tese de doutorado.

CHAUI, Marilena. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira. Dialogismo e Alteridade no Discurso Científico. In: **Eutomia** – Ano II, Nº 2 – Dezembro de 2009.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Entre a política e a poética do texto cultural**: a produção das diferenças na revista *Nova Escola*. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

D’AMBROSIO, Ubiratan. História da Matemática e Educação. In: FERREIRA, Eduardo Sebastiani (Org.). **Cadernos CEDES 40**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.) **Pesquisa em Educação Matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

EHLICH, K. Discurso escolar: diálogo? In: **Cadernos de estudos linguísticos**, n. 11. Campinas: IEL/Unicamp, 1986, pp. 145-172.

EMERSON, Caryl. Palavra exterior e fala interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da linguagem. In: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. (Orgs.). **Mikhail Bakhtin**: linguagem cultura e mídia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 65-92.

- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. A revista *Nova Escola*: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000). **25ª Reunião Anual da Anped**. GT 05, Estado e Política da Educação, Caxambu, 2002.
- FAUVEL, J. A utilização da História em Educação Matemática. Tradução: Paulo Oliveira. In: VIEIRA, A; VELOSO, E. LAGARTO, M. J. **Relevância da História no Ensino da Matemática**. GTHEM/APM. Grafis, 1997.
- FEYERABEND, P. **Contra o método**. São Paulo: Francisco Alves, 1977.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- _____. **A Ordem do Discurso** – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FUSARI, José Cerchi. Tendências históricas do treinamento em educação. In: **Revista Idéias**. São Paulo, n.3, p. 13-28, 1988.
- GENTIL, Mônica Salles. **Revistas da área de educação e professores – interlocuções**. Campinas, 2006. Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Depois do ‘show’, como encontrar encantamento? **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, (44): 251-261, Jan./Jun. 2003.
- _____. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.
- _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História**. Tradução Federico Corotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p.143-179.
- GONZALES, Jorge. Tecnologia y percepción social: evaluar la competencia tecnológica. Estudios sobre las culturas contemporáneas. **Época II**. v.5. n. 9. p. 155-165, Colima, jun. 1999.
- JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.
- KLEIN, Lúgia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996.

- KUHN, T. S. **The structure of scientific revolution**. USA, Uni. Chicago Press: Chicago, 1970.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento da era informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 14 ed., Rio de Janeiro: ed. 34, 2006.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-Moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARCHEZAN, Renata Coelho. Afinidades eletivas: O texto e o discurso. **Cadernos de Semiótica Aplicada (CASA)**, Vol. 6. n.2, dezembro de 2008.
- MARRONE, M. L. **Revista Nova Escola: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino de história (1986-1995)**. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2002.
- MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista *Nova Escola*. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 93-115.
- MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, p 250-262.
- MIGUEL, Antonio. História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação do professor: um programa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005. p. 137-152
- MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; AMBROSIO, Ubiratan D'. A educação matemática: uma área de conhecimento em consolidação. O papel da constituição de um grupo de trabalho dessa área na ANPED. Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_26/educacao.pdf>. Acesso em 05/09/2012.
- MIGUEL, Antonio; BRITO, Arlete de Jesus. A história da matemática na formação do professor de matemática. In: FERREIRA, Eduardo Sebastiani (Org.) **Cadernos CEDES 40**. Campinas: Papirus, 1996. Consulta: <http://professoresdematematica.files.wordpress.com/2010/03/a_historia_da_matematica_na_formacao_do_professor_de_matematica_antonio_miguel_arlete_brito.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2014.
- _____ et al. **História da matemática em atividades didáticas**. 2 ed. rev. São Paulo: Atual, 1998.
- MIORIM, M. A. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MIORIM, Maria Ângela; MIGUEL, Antonio. A prática social de investigação em história da matemática: algumas considerações teórico-metodológicas. In: **Anais do VI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática (VI EBRAPEM)**, Vol I, 2002, pp. 7-17. ISBN: 85-86091-53-7. Campinas, SP: Gráfica da Faculdade de Educação da UNICAMP, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Curitiba: Hemus, 2002.

NOBRE, Sergio. Alguns “porquês” na história da matemática e suas contribuições para a Educação Matemática. In: FERREIRA, Eduardo Sebastiani (Org.) **Cadernos CEDES 40**. Campinas: Papirus, 1996.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, 1986-2012.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PEDROSO, L. A. **A Revista Nova Escola: política educacional na “Nova República”**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UNICAMP, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. O fim da ciência? In: SCHNITTMANN, Dora Fried (Org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996, p. 25-44.

POLANYI, M. **The Tacit Dimension**. London: Routledge and Kegan Paul, 1966

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Prefácio. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 1991.

RAMOS, Mácia Elisa Teté. **O ensino de História na revista Nova Escola (1986-2001): cultura midiática, currículo e ação docente**. Tese de doutorado. UFPR: Curitiba, 2009.

ROSEMBERG, Lia et al. Publicações para o professor: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**. n. 30, p. 57-63, 1979.

REVISTA ESCOLA PARA PROFESSORES. São Paulo: Editora Abril, 1971.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo: Editora Abril. mar/1986 - dez/2012.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilingüística e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista do GEL**, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2005.

SCHMIDT, S. Em pauta a aliança mídia e educação. **UNIrevista** - Vol. 1, nº 3, 2006. p.1-18. Disponível em: < http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Schmidt.pdf > acesso em: maio de 2009.

SCHNITTMANN Dora Fried (org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, F. R. **Um estudo das capas da revista *Nova Escola*: 1986-2004.** Campinas, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

VIEIRA, Martha Lourenço. O trabalho do autor na construção do leitor na revista *Nova Escola*. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 121-140.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.