



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

---

João Pedro Antunes de Paulo

**Contando uma história: ficcionando uma dissertação sobre a relação entre professor e aluno**

Rio Claro – SP  
2016

**João Pedro Antunes de Paulo**

**Contando uma história: ficcionando uma dissertação sobre a relação entre professor e aluno**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, com Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

**Orientador:** Prof. Dr. Romulo Campos Lins

Rio Claro – SP  
2016

510.07 Paulo, João Pedro Antunes de  
P331c Contando uma história: ficcionando uma dissertação sobre  
a relação entre professor e aluno / João Pedro Antunes de  
Paulo - Rio Claro, 2016  
136 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
Orientador: Romulo Campos Lins

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. Modelo dos campos  
semânticos. 3. Formação de professores. 4. Ficção. 5.  
Narrativa. I. Título.

João Pedro Antunes de Paulo

**Contando uma história: ficcionando uma dissertação sobre a relação entre professor e aluno**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, com Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Dr. Romulo Campos Lins (Orientador – UNESP – Rio Claro)  
Dr. César Donizete Pereira Leite (UNESP – Rio Claro)  
Dr. João Ricardo Viola dos Santos (UFMS – Campo Grande)

Suplentes

Dra. Patrícia Rosana Linardi (UNIFESP – Diadema)  
Dr. Amarildo Melchiades da Silva (UFJF – Juiz de Fora)

Rio Claro  
2016

... Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila. ...

Walter Benjamin, Porcelana da China.

## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
JOÃO.....	7
PATRÍCIA LINARDI.....	14
JOÃO.....	21
VIOLA E RENATO.....	23
JOÃO.....	32
REUNIÃO DO SIGMA-T.....	34
JOÃO.....	41
VICTÓRIA.....	43
SAULO.....	53
MARIA.....	63
JUDITE.....	70
JOÃO.....	76
ADIL.....	78
PATRICIA COVARRUBIAS.....	87
JOÃO.....	95
NOTAS DE FIM (ou referências).....	105
AINDA EM TEMPO.....	110
EPÍLOGO (ou isto é água).....	111
UM INOPORTUNO ESTUDO EPISTEMOLÓGICO.....	115

## PREFÁCIO

Gostaria de ter escrito aqui uma introdução, como a que Italo Calvino fez às Fábulas Italianas. Mas, após ter terminado o trabalho, sentei-me em frente as páginas brancas do editor de texto, que insistiram em permanecer assim por um longo tempo. Várias foram as tentativas de começar, mas todas nasciam fadadas ao fracasso. Até que resolvi fazer este sincero parágrafo que espero apagar após os próximos se encaminharem.

Calvino, ao narrar sua experiência de iniciar a buscas pelas fábulas que comporiam seu trabalho, faz uma descrição que bem se aplicaria aos meus sentimentos ao iniciar o curso de mestrado. *Para mim era – e disso me apercebia muito bem – um salto no escuro, como pular de um trampolim e mergulhar num mar em que há um século e meio só se atreve a entrar quem é atraído não pelo prazer esportivo de nadar entre ondas insólitas, mas por um apelo do sangue, como para salvar algo que se agita lá no fundo e que, caso contrário, se perderia sem voltar à tona.*

Assim foi o início deste curso. Um salto em um mar que até então, eu conhecia apenas a superfície e era capaz de dizer apenas das ondas que a perturbavam. Após o choque com a superfície surge o universo que existia sob ela e que agora me cerca por todos os lados. Precisei começar de novo, porque ao tentar caminhar as pernas não funcionavam como antes. A visão também me permitia apenas dizer; “existem coisas ali, mas não sei o que é”. *Eu mergulhava nesse mundo submarino desprovido de qualquer arpão especializado, desamparado, sem óculos doutrinários, sem carregar nem mesmo aquela bomba de oxigênio que é o entusiasmo.* Mas com o tempo a água deixou de ser opaca, aprendi a nadar e parei de tentar caminhar.

Nas páginas que seguem narro esse meu mergulho. Não quero aqui antecipar o que você encontrará, ou o que esperar no final. Este é um convite para que você aproveite a leitura como aproveitei o meu mergulho. A narração é feita ora a partir da observação do mergulhador, descrevendo os trajetos, ora da perspectiva do mergulhador e assim entramos na história e a vemos como via um personagem.

Outro comentário diz respeito aos índices que em vários momentos você encontrará. Eles remetem a referências que estão reunidas no final do trabalho.

*Agora a viagem terminou, a dissertação está pronta, escrevo este prefácio e já estou fora: conseguirei voltar a pôr o pé no chão? Durante dois anos vive entre interlocutores, campos semânticos e modos de produção de significado, com o problema de como observar as pessoas sem fazer uma leitura pela falta, tentando reconhecer suas justificações e*

legitimidades e realmente, aceitar que estas podem ser diferentes das minhas, *ou na dúvida ente usar* legitimidades da academia ou subverter a ordem, produzindo uma dissertação que propõe ao leitor um movimento de descentramento similar ao que passei.

## JOÃO

No saguão uma grande chaminé quadrangular se eleva até a claraboia, passando pelo vão dos dois andares. O revestimento faz parecer que os tijolos usados na construção estão à mostra. O mesmo revestimento se estende para o chão e cobre uma área também quadrangular em torno da chaminé, que fica abaixo do nível do piso do restante do ambiente. Em cada um dos cantos desta área há bancos, revestidos por um tecido listrado de verde e branco. Em frente a cada banco, uma mesa no formato de um quarto de círculo, feita de madeira, fixada no chão.

Os bancos ficam no mesmo nível do piso do restante do saguão. Próximo a esta área da lareira estão conjuntos de sofás, revestidos de couro preto, mesas de centro de madeira e porcelanas brancas na decoração. Para além dos conjuntos de sofás o espaço está repleto de mesas de jantar redondas, forradas com toalhas brancas, em torno das quais, sete cadeiras de estofado vermelho podem ser ocupadas.

Em um dos cantos do saguão, em um pequeno palco, um trio toca música popular brasileira para animar o jantar. Ao lado do palco está o bar do hotel, também em formato quadrangular. As pessoas podem assentar-se em altos bancos, com estofado vermelho, distribuídos ao longo de três lados do bar. Dali, próximo a um dos vértices do bar, eu bebo uma cerveja produzida ali na região e observo as pessoas que começavam a chegar para o jantar.

Duas mulheres chegam no bar e pedem a carta de vinhos. O garçom procura entre alguns encadernados sobre o balcão, mas só encontra cardápios. Procura em outra parte do bar e também não encontra. Pede alguns minutos, sai do bar e vai a uma área restrita do hotel. Observando o que está acontecendo e vendo que as mulheres sorriem da situação, falo em tom jocoso.

– Onde estaria a carta de vinhos, se não no bar?

Sorrimos e fazemos outros comentários a respeito da situação enquanto o garçom não volta. Quando ele finalmente retorna, após longos minutos, entrega uma carta de vinho às mulheres que começam a escolher; enquanto isso, continuo a beber minha cerveja. Quando elas decidem qual vinho pedir, o garçom que as atendeu já está servindo alguma mesa e outros, que estão preparando bebidas no bar, não dão atenção a elas ali no balcão. Quando finalmente conseguem fazer o pedido, após vários minutos de espera, o garçom informa que irá até a adega para buscar o vinho escolhido. Quando ele sai, uma das mulheres fala:

– Isso vai demorar... – começamos a rir e, enquanto o vinho não chegava,

continuamos conversando.

Todos os presentes no jantar, estão participando de um evento de pesquisa, que teve início nesta tarde e se estenderá por mais três dias. A organização reservou o espaço para realização de evento daquele hotel e, para os participantes interessados, realizou reserva de quartos.

O garçom realmente demora a voltar com o vinho. Quando ele chega, sou convidado a me sentar com elas, durante o jantar. Ao chegar à mesa sou apresentado as outras pessoas que lá estavam. Durante o jantar cada um conta suas histórias e os motivos de estar no evento. Permanecemos conversando ao som do trio por um longo tempo.

No dia seguinte, após os grupos de trabalho da manhã, volto ao saguão para o almoço. Todas as refeições são servidas neste mesmo local. Sirvo-me e sento à mesa sozinho. Pouco tempo depois Augusto, uma das pessoas que conheci na noite anterior, se aproxima e pergunta se pode se sentar. Consinto e durante o almoço conversamos sobre o evento da manhã, sobre pesquisa, graduação e pós-graduação. Augusto conta que grande parte dos presentes no evento foram, ou são, alunos do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro. A maioria ele conhece.

Durante esta conversa falo um pouco mais do trabalho que estou fazendo na graduação. Augusto ouve e pergunta como determinadas questões são tratadas e se eu tenho pretensões de continuar o trabalho em um curso de pós-graduação. Ele também conta sobre a pesquisa que desenvolveu em seu doutorado, concluído recentemente. No final do almoço, Augusto me faz um convite para conhecer o programa de pós-graduação onde havia cursado o doutorado. Segundo ele, será realizado um evento, no final do próximo mês, comemorativo dos vinte anos de elaboração do modelo teórico que o seu orientador vinha desenvolvendo.

O evento<sup>1</sup>, segundo Augusto, terá o objetivo de promover debates sobre o Modelo dos Campos Semânticos e suas contribuições à área de Educação Matemática. Durante o evento será lançado um livro<sup>2</sup> sobre o modelo teórico e eu terei a oportunidade de conhecer Romulo Lins, orientador do Augusto, além de outros pesquisadores que utilizam esta teoria e poderei conversar com o grupo e com o Romulo sobre possibilidades de pesquisas. Fiquei interessado pela possibilidade vislumbrada nesta conversa, mas, como ainda estou no período letivo, será necessário me programar para o evento. Pego um cartão do Augusto para entrar em contato confirmando, ou não, minha participação.

No restante do evento, nos encontros com os novos conhecidos, os assuntos são, principalmente, relacionados ao evento: discussões ocorridas nos grupos de trabalhos, os trabalhos apresentados, as palestras e as conversas com outros participantes. No final daqueles

quatro dias, a rotina de trabalho e estudos é retomada.

Como aluno do último semestre do curso de Licenciatura em Matemática, na semana seguinte ao evento que participou, João foi convidado para participar de uma mesa redonda, durante um seminário. Evento de encerramento das atividades de estágio daquele ano letivo, que discutira a interação entre universidade e escola campo. A mesa redonda seria realizada no mesmo dia do encontro de vinte anos do Modelo dos Campos Semânticos, para o qual havia sido convidado por Augusto.

João aceitou o convite da sua professora de estágio. Escrevendo um e-mail, explicou para Augusto a impossibilidade de aceitar o convite recebido durante o evento. Não demorou muito e recebeu uma resposta. Augusto dizia compreender a situação, desejou boa sorte a João, e ainda comentou sobre a possibilidade de cursar alguma disciplina do programa de pós-graduação como aluno especial no ano seguinte.

No final daquele ano, João concluiu o curso de graduação. Após o carnaval do ano seguinte, viajou a Rio Claro e matriculou-se como aluno especial em uma disciplina e começou a frequentar as atividades do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática.

Naquele primeiro semestre em que esteve em Rio Claro, suas atividades eram as aulas, as segundas-feiras à noite, de Combinatória e Elementos de Probabilidade, e participações nas reuniões do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM)<sup>3</sup>, que eram realizadas às sextas-feiras pela manhã. Nos demais dias da semana João frequentava a biblioteca.

Nas reuniões do GHOEM, João teve contato com uma perspectiva de fazer pesquisa diferente daquela que conheceu durante a graduação. Teve contato com textos de autores como Larrosa<sup>4</sup> e Bolívar<sup>5</sup> e, as noções de experiência e da escrita em narrativa. Participou também de discussões sobre textos de Albuquerque Júnior<sup>6</sup> e ainda da leitura das primeiras versões de trabalhos de pesquisa dos integrantes do grupo.

Nas aulas de Combinatória, João encontrou outra perspectiva a partir da qual podia olhar a Matemática. A cada aula o professor apresentava um problema e os alunos eram convidados a falar o que podiam sobre esse problema. A proposta não era que um aluno apresentasse a solução, a resolução deveria ser colaborativa. Não muito tempo depois, João já interagiu com alguns alunos e participava das resoluções de alguns problemas.

Nesta disciplina, João estabeleceu o primeiro contato com o professor Romulo, o responsável por ela. No decorrer dos primeiros meses comprou o livro lançado no evento que não pode participar e iniciou a leitura sobre este novo referencial teórico.

No final daquele semestre, João submeteu um projeto de pesquisa ao processo de seleção para ingresso no curso de mestrado. O projeto com título “Uma leitura da fala de licenciandos em matemática sobre as práticas de seus professores formadores”, tinha por objetivo identificar os diferentes pontos de vistas dos acadêmicos a respeito das práticas de seus professores formadores, e ainda, analisar como se colocava estes diferentes pontos de vista nas perspectivas de carreira docente dos alunos.

A partir destes objetivos, João se propunha a realizar uma leitura de um cenário constituído a partir da perspectiva dos alunos sobre as práticas dos professores formadores, e sobre como essas práticas influenciavam a futura carreira docente dos alunos.

No segundo semestre daquele ano, João começou a dividir o tempo entre as disciplinas que cursava como aluno especial do programa de pós-graduação – o resultado da seleção só seria divulgado em setembro – e as aulas que ministrava como professor temporário na rede estadual de ensino.

Na rede pública do estado de São Paulo, João lecionava Matemática para turmas do nono ano do Ensino Fundamental e Física para o segundo ano do Ensino Médio. Foi uma experiência diferente da que vivera em momentos anteriores que atuou como professor. O número de alunos, das seis turmas em que lecionava, era superior à quantidade total de alunos da escola em que havia trabalhado.

Além da quantidade de pessoas envolvidas, havia ainda a diferença entre as condições de trabalho e a interação com os alunos, com outros professores e com os profissionais administrativos da escola. Para João, aquele semestre atuando naquela escola, lhe proporcionou mais uma perspectiva a respeito de sua profissão.

João cursou duas disciplinas naquele semestre no programa de pós-graduação; Tendências em Educação Matemática e Didática Aplicada ao ensino da Matemática, ambas no período vespertino. Na disciplina de Didática, teve contato com os trabalhos de Etienne Wenger<sup>7</sup>, e na disciplina de Tendências teve a oportunidade de ler trabalhos sobre as tendências que foram consideradas as principais, na área da Educação Matemática.

As discussões na disciplina de Tendências tiveram início com as narrativas na perspectiva de Antonio Bolívar<sup>5</sup>. Em seguida discutiram: Formação de professores, EAD, Etnomatemática, Modelagem Matemática, Educação Inclusiva, Resolução de Problemas e Tecnologia. A proposta de trabalho final desta disciplina foi construir um memorial, no qual estivessem incluídos os textos escritos após cada aula sobre a tendência que havia sido apresentada por uma dupla de alunos. João construiu seu trabalho final em formato que se aproximava de crônicas. Baseou-se no livro “O Sobrinho do Mago” de C. S. Lewis<sup>8</sup>, e criou

uma crônica para cada tendência e as agrupou em ordem cronológica. Criou, ainda, uma crônica final que explicava seu movimento e a influência de Lewis.

Antes de concluir estas disciplinas, João já sabia de sua aprovação no processo seletivo. No ano seguinte seria aluno regular do programa de pós-graduação, sob a orientação do professor Romulo. Após o resultado da seleção, João foi convidado a participar das reuniões do Sigma-t, grupo de pesquisa do professor Romulo, que começariam a acontecer às quintas-feiras a noite. Foi a partir das reuniões no grupo que João começou a discutir os pressupostos do Modelo dos Campos Semânticos e também as pesquisas que foram realizadas tendo-o como aporte teórico.

Conhecimento, Campo Semântico, Interlocutor, Sujeito Biológico e Sujeito Cognitivo começaram a constituir-se a partir de legitimidades que João foi construindo. Nas reuniões, a maior parte do tempo, João ouvia, talvez uma tentativa de encontrar a partir da fala dos outros uma direção para falar. Aos poucos começava usar aquelas palavras ou expressões, que ainda lhe pareciam estranhas, mas como Romulo e seus orientandos costumavam ressaltar, o Modelo só existe em ação. Ele não é uma teoria para ser estudada, é uma teorização para ser *usada*<sup>9</sup>.

No primeiro encontro do grupo participa, presentes em Rio Claro, Sérgio e Lenilson, orientandos de doutorado do professor Romulo, Patrícia, que concluiu o doutorado em dois mil e sete e eu. Por meio do *Hangouts*<sup>10</sup> participam Viola, que concluiu o doutorado em dois mil e doze e, também, Regina e Guilherme, que irão ingressar no próximo ano, nos cursos de doutorado e mestrado, respectivamente.

Nos organizamos em uma sala da UNESP e a chamada do *hangouts* é feita do computador do Sérgio. Em forma de semicircunferência dispomos as cadeiras de modo que todos os presentes podem ser filmados. Na tela podemos ver alternadamente, na medida em que falavam, Guilherme participando de sua cidade no Paraná, Viola, participando de Mato Grosso do Sul e Regina de Rio Grande do Sul.

Neste dia discutimos o texto<sup>9</sup> que o Romulo escreveu para o livro dos vinte anos do Modelo. Este texto segundo o autor, é um glossário das noções mais centrais do Modelo. A discussão tem início a partir de uma questão que o Sérgio apresenta:

– Por que temos a sensação de permanência de conhecimento se ele é da ordem da enunciação?

As falas, as vezes convergentes, vão determinando um ritmo para o encontro. Todos apresentam suas posições e dúvidas a respeito do texto. Minha participação neste encontro foi

tímida, um ou dois comentários, a respeito da minha leitura das noções. Um deles foi a respeito da diferença entre “algo” e “objeto”.

Neste encontro são discutidas, além da noção de conhecimento, a noção de interação, a diferença entre legitimidade e justificação e, ainda, a constituição de interlocutor. Como encaminhamento da reunião decidimos continuar a discussão na lista de e-mail e, na próxima reunião, continuar do ponto do texto onde havia parado.

No ano seguinte, como aluno regular do programa, João continua a cursar as disciplinas. No primeiro semestre se matriculou em Teoria dos Números. Concomitantemente com a disciplina, João começa a fazer mudanças em seu projeto de pesquisa. Agora que já era capaz de dizer outras coisas sobre seu referencial teórico, com as legitimidades que estavam sendo constituídas nas reuniões do grupo Sigma-t, em direções que julgava legítimas. Alguns pressupostos que havia incluído em seu projeto lhe pareciam incoerente com sua atual perspectiva.

No início do segundo semestre, João apresenta a versão final do seu projeto. Nesta versão, seu objetivo havia mudado para: fazer uma leitura das falas de licenciandos em Matemática a respeito das práticas de seus professores formadores.

No decorrer do semestre, João continua a participar das reuniões do grupo Sigma-t, além de cursar duas disciplinas: Análise e a outra Modelagem Matemática e Equações Diferenciais Ordinárias. Neste semestre João também se dedicou à redação das atas da reunião discente do programa de pós-graduação, que eram realizadas todas as terças-feiras antes do Seminário de Matemática e Educação Matemática.

Próximo ao fim do semestre, João participou do Encontro Brasileiro de Pós-graduandos em Educação Matemática<sup>11</sup>. Para este encontro, havia escrito um texto no qual tratava sobre como utilizaria o Modelo dos Campos Semânticos como meio de pesquisa<sup>12</sup>. Com o consentimento de seu orientador, e após uma discussão com os participantes do grupo de pesquisa sobre seu texto, João o enviou para o evento.

Durante o evento, João buscou participar das discussões sobre temas que julgava próximos à sua proposta de pesquisa. Na sessão que discutiu o seu texto, João procurou aproveitar a perspectiva da parecerista, porque esta era uma perspectiva que estava distante do seu processo de constituição, e poderia lhe fazer pensar em direções que não havia considerado.

Ao voltar do encontro, João se reuniu com seu orientador e discutiu o parecer recebido. Alguns referenciais pareciam a ele promissores, mas Romulo o orientou quanto à

exequibilidade destas alterações em relação ao tempo destinado ao mestrado. Mudanças são feitas e a discussão da produção de dados começa a se destacar com mais intensidade sobre as outras decisões que envolvem o trabalho.

No semestre seguinte, João se dedica a desenvolver sua pesquisa, participar das reuniões do grupo de pesquisa e, mensalmente, escrever as atas das reuniões discentes. No que dizia respeito à sua pesquisa, a questão da produção dos dados era central. Como realizaria as entrevistas, a forma que havia definido como mais adequada para produzir seus dados, sem direcionar a fala dos entrevistados? A preocupação era que os entrevistados falassem na direção do pesquisador, falando coisas que eles acreditavam que o pesquisador queria ouvir.

Estas inquietações, juntas à vontade de discutir o MCS no desenvolvimento de uma pesquisa, motivaram João a conversar com a pesquisadora Patrícia Linardi. Trocando e-mails com ela, agendaram uma data na qual ela estaria em Rio Claro e poderiam conversar. A conversa foi realizada pouco tempo depois e, no dia marcado, contaram a inesperada participação do professor Romulo.

## PATRÍCIA LINARDI

Foi em uma terça-feira típica de céu azul em Rio Claro. Havia marcado com a Patrícia de nos encontramos, por volta das quatorze horas, na sala do projeto CECENCA na UNESP, conhecida como a Sala do Professor Romulo. Meu objetivo era conversar com ela sobre a tese de doutorado, mais especificamente sobre a utilização da Leitura Plausível como método de análise em uma pesquisa.

Ao chegar na sala, onde a maioria de seus orientandos passaram um bom tempo e têm muitas histórias para contar, Romulo ocupava a poltrona de cor bege que, apesar de baixa é confortável a ponto de possibilitar uma boa sesta. A poltrona, doada por Carlos, um outro orientando que Romulo teve tempos atrás, já está um pouco gasta, entretanto as marcas que possui, podemos considerar como resíduo daquelas histórias.

– Boa tarde, professor. – Uma maneira que parece formal de nos cumprimentar, mas que não o é. Ouço a mesma frase em resposta. Em seguida, informei-o sobre o motivo da minha presença ali e convido-o para participar da conversa.

Liguei o condicionador de ar, meu computador, verifiquei o gravador e começamos a conversar, Romulo e eu, sobre o programa da BBC que ele ouvia no rádio player do site da emissora. Passados alguns instantes, Patrícia chega, se acomoda em uma das mesas de madeira crua, fábricas de maneira artesanal que margeiam a sala. Fico do lado direito e ela do lado esquerdo. Continuamos a conversa sobre o programa de rádio e aos poucos chegamos ao assunto da tese.

Percebo que ainda não havia iniciado a gravação, ainda em tempo ligo o gravador sem interromper a conversa e continuamos o assunto.

Patrícia continuou o que estava dizendo antes de eu iniciar a gravação.

– No meu trabalho eu tinha dois objetivos diferentes, mas que estavam articulados. O primeiro era identificar na prática profissional de uma professora de Matemática, traços daquilo que chamamos de a Matemática do Matemático, como parte de uma investigação sobre a adequação, ou não, da formação matemática que na época era oferecia em quase todas as licenciaturas. Em segundo lugar, e para poder realizar o primeiro, eu queria criar um conjunto de instrumentos por meio dos quais fosse possível ler a prática profissional da professora. Estes instrumentos eram interessantes porque a quantidade de tempo gasto pelo formador de professores seria reduzido se comparado, por exemplo, com estudos etnográficos. Não estou dizendo contra a etnografia, só estou argumentando que conciliar pesquisas e atividades como professor no pouco tempo que os formadores brasileiros dispõe é

difícil.

– Patrícia, foi lendo o seu trabalho que ficou mais fácil para eu estabelecer a diferença entre duas noções do Modelo que até então eu considerava muito semelhantes. Quando você afirma que o objetivo que guiou a criação do Modelo foi propor um instrumento que permitisse uma leitura dos processos de produção de significado que fossem finos o bastante para permitir uma interação produtiva com os alunos enquanto a interação ocorre, foi que eu disse para mim “Isto é a Leitura Positiva” que tem que ser diferente da Leitura Plausível, porque ela está ocorrendo na atividade. Eu preciso interagir com meu aluno ou com quem quer que seja. Então, acredito que a positiva tem a ver com aquilo que o Romulo diz “preciso saber onde você está para que juntos possamos ir para outro lugar.” Não é isso?

Romulo que estava de pernas cruzadas, com o cotovelo no braço da poltrona e apoiando a cabeça com a mão, me responde:

– Bem... O que eu digo é que uma leitura é plausível porque “faz sentido”, “é aceitável neste contexto”, “parece ser que é assim” enquanto a positiva é o oposto de uma “leitura pela falta”. As duas têm sido usadas como equivalentes, mas eu prefiro fazer uma distinção. A Leitura Plausível indica um processo no qual o todo do que eu acredito que foi dito faz sentido. Outra maneira de dizer que faz sentido em seu todo, é dizer que o todo é coerente com quem eu constituo como um autor do que estou lendo. E isso não quer dizer que toda fala é coerente. Há falas para as quais eu não consigo produzir uma coerência plausível. Mais ainda, o Modelo não se interessa em saber qual das situações é acidente e qual é a norma, como discutem o Derrida e o Austin sobre o sucesso e fracasso na comunicação. E a Leitura Positiva trata-se de saber de que forma essa coerência se compõe na fala de uma pessoa, num livro, e assim por diante, e não de, em meus termos, dizer que aquela fala indica falta de informação, ou de reflexão, ou de isso ou aquilo. Neste caso, a Leitura Positiva dirige-se a aquilo que você falou, saber onde o outro está, o outro cognitivo, para que eu possa dizer “acho que sei como você está pensando, e eu estou pensando diferente”.

Nesse momento falei para o Romulo, buscando uma confirmação para o que estava pensando.

– Leitura Plausível trata de estabelecer a coerência da enunciação feita por alguém com um autor que eu constituo para essa enunciação e Leitura Positiva de estabelecer a coerência que compõe a fala de um autor. É isso?

– Há quem diga que a Álgebra de Al-Khwarizmi carecia de notação literal. Inclusive Jean Dieudonné<sup>13</sup> diz que era uma obra sem originalidade. Mas pode-se também dizer que a ausência de notação literal, em particular na forma de abreviações, é coerente com o árabe,

sendo a língua sagrada do Corão, não as admitisse. E a Álgebra foi escrita em árabe.

Quando Romulo menciona o texto de Dieudonné, Patrícia lembra-se de mencionar que fez uma discussão a respeito disto em seu trabalho. Ela comenta.

– Lá na tese eu comecei falando da leitura de atividade enquanto elas ocorrem para depois mostrar que é adequado ao exame de processos nos quais a interação “real” não acontece, que é o caso de exame de documentos no estudo da história, ou até do exame de entrevistas, que de fato o que se tem são as transcrições.

Aproveitando o direcionamento, interrompo a Patrícia e digo. – Acredito que uma discussão que deve sempre acompanhar a discussão sobre Leitura Plausível é a noção de interlocutor, porque ela é relevante em dois aspectos para quem faz a leitura; primeiro: qual interlocutor aquele autor constituiu para fazer aquelas enunciações? E segundo: qual interlocutor eu estou constituindo enquanto faço a leitura?

A Patrícia continua. – Eu apresento essa discussão lá na tese quando falo de produção de conhecimento. O Modelo é definitivamente relativista neste aspecto. Ele não se vale de qualquer noção de essência, e interlocutor é um ser cognitivo e não biológico. Essa é uma diferença entre o Modelo e as outras teorias do conhecimento. O alguém para quem se fala não é biológico. O interlocutor é idêntico à direção na qual um sujeito produz uma enunciação e se ele o faz assim, é porque acredita que esse interlocutor diria o que ele diz, com a autoridade com que ele diria. Em outras palavras, talvez menos técnicas, ele fala numa direção na qual acredita que será ouvido.

Este era um dos pontos que eu havia marcado para conversar com a Patrícia sobre o trabalho dela. Quando ele surge na conversa aproveito para dizer o que eu estava pensando até o momento e ver se minhas impressões são legítimas.

– Então Patrícia, fico com esse final da sua fala quando penso em interlocutor, sabe? “Numa direção na qual acredita que será ouvido”. O interlocutor é a direção na qual se fala, não necessariamente que se imagine uma pessoa sempre que está falando. Acredito que isso é outra coisa. Isso é imaginar um autor para aquilo que você está lendo, por exemplo. Acredito que o interlocutor pode ser dito como direção, porque eu o constituo a partir de legitimidades que cerceiam o que estou dizendo e me limitando a dizer certas coisas dentro daquela cultura. Estou pensando que esse autor está preocupado em ser coerente dentro da cultura se, por exemplo, esse autor está em uma conversa de bar, ele não se preocupa com coerência nesta ou naquela cultura, ele diz com legitimidades outras, e se torna uma piada, uma conversa à toa. Pode parecer estranho, ou que o autor é independente de uma cultura, mas não é isso. Para mim, o autor é ativo na cultura, ele pertence ela, mas ele também a cria, uma ação mútua.

Romulo, participando da discussão, diz. – João, interlocutores são legitimidades. O que internalizamos, nos processos de humanização e do que se costuma chamar de desenvolvimento intelectual, são interlocutores, são legitimidades. Nossos interlocutores marcam, em última instância, o que chamei de horizonte cultural, os limites do possível, já que eles são as marcas da legitimidade, do que pode ser dito. Por exemplo, a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski, pode ser explicada segundo o Modelo da seguinte forma: a pessoa passa de precisar emprestar a legitimidade de um terceiro para poder dizer o que diz naquele lugar e momento, para fazer de maneira autônoma por ter sido internalizado por interlocutores, legitimidades. A pessoa já era capaz de fazer, mas não sabia que nesta ou naquela situação aquilo era legítimo, que nesta ou naquela situação aquele modo de produção de significado era legítimo. Ser internalizado por interlocutores, por legitimidades, é o que torna possível a produção de conhecimento e de significado, torna possível antecipar uma legitimidade do que digo.

Ainda insisto no assunto e digo.

– Bem, eu pararia de falar em Interlocutor. Pra mim direção de interlocução é mais legítimo. Constituímos direções de interlocução a partir de legitimidades que internalizamos, quando somos internalizados por culturas.

Seguimos a conversa e a esta altura se quer nos lembramos de que se trata de uma entrevista. Discutimos a pesquisa da Patrícia e, entre uma fala e outra, falamos de outros assuntos. Em determinado momento pergunto para Patrícia sobre como ela operou com aquelas noções. Como colocou o Modelo em movimento.

– Então, procedimentalmente, o que eu fiz foi, a partir das falas da professora, busquei estabelecer coerências, isto é, produzir significados para as falas da professora que as tornem coerentes ao invés de me ater, por exemplo, a significados dicionarizados ou senso comum, e me contentar em identificar, por exemplo, contradições e acertos. O pressuposto fundamental é que a prática da professora é coerente em seus próprios termos. Aquilo que o Romulo disse, toda tentativa de se entender um autor, que foi a professora que entrevistei, deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos da autora, e usar os termos que ela usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível, e é aqui que devemos prestar atenção às definições que um autor, o sujeito cognitivo que imagino disse aquelas coisas, propõe. Essas coerências foram produzidas usando o Modelo para ler as falas da professora não apenas no que elas pareciam coincidir com as nossas próprias noções de senso comum, naturalizadas, a respeito dos temas. Ao mesmo tempo em que constitui essas coerências, produzi legitimidades para constituir um horizonte cultural para nosso discurso, meu e do

orientador. E isso é importante, porque o nosso discurso não é e nem tinha a pretensão de ser compartilhado de forma absoluta com o discurso da professora. O discurso, tanto quanto a leitura, que fizemos das falas da professora, foram compartilhados, ou não, apenas de forma plausível. As categorias que emergiram no meu trabalho tinham um caráter de me ajudar a falar do discurso da professora, tinham um valor heurístico, mas não descritivo no sentido usual. Esse pressuposto me permitiu falar, a um mesmo tempo com a liberdade de quem pode errar, mas com a consistência teórica que oferecem as noções do Modelo. Não se trata, por exemplo, de um processo altamente interativo, como no caso das textualizações da História Oral ou da etnografia reflexiva.

– Interessante pensar nisso Patrícia, – aproveitei o gancho e comentei sobre o que estava pensando a algum tempo. – porque, o meu discurso, entendendo este como os meus escritos sobre a pesquisa, serão uma Leitura Plausível do processo de pesquisar e também das histórias dos meus entrevistados. Plausível porque vou dizer dentro do horizonte cultural que constituí com as legitimidades internalizadas durante o processo e porque ele será compartilhado de forma plausível com meus interlocutores.

Romulo nos faz lembrar que o Viola<sup>14</sup> utilizou, em sua tese, uma aproximação teórica entre o Modelo e a História Oral. E ainda, recomendou que eu leia o trabalho dele. Patrícia retoma a sua fala e ressalta que voltamos ao ponto que ela já havia mencionado no início da nossa conversa; com o Modelo é possível fazer uma leitura da interação enquanto ela ocorre, mas também de documentos históricos.

– Como eu já havia dito, também discuti no meu trabalho como o Modelo poderia ser utilizado como suporte à análise de textos e não apenas à leitura da interação. É possível realizar uma Leitura Plausível, de documentos, como que dirigida a uma interação que não acontecerá, e o que faz essa leitura pertencer ao ciclo proposto pelo Modelo é a intenção. Na minha pesquisa eu não realizei a leitura da minha interação com a professora no momento da entrevista, mas das transcrições que fiz a partir da entrevista. Produzi um conjunto de leituras das falas da professora que jamais retornou a ela. Claramente, não é “a ela” que dirigi as falas que contêm minhas análises e conclusões, pelo menos neste momento, e sim à comunidade “de pesquisa e formação” na Educação Matemática. Como o Romulo disse, de modo totalmente semelhante, quando produzimos significado para as falas de um texto histórico, não é a “o autor” que nos dirigimos, mas sim, a “um autor”.

Seguimos falando da Leitura Plausível como método e como cada um de nós acredita que são os procedimentos de colocá-la em ação. Levantando-se de sua poltrona, Romulo nos convida para tomar um café. No caminho até a sala dos professores os assuntos são outros,

coisas do cotidiano.

Na copa, cada um serve seu próprio café em copinhos descartáveis. Para mim sem açúcar como me acostumei a tomar aqui em Rio Claro. Romulo e Patrícia se sentam à mesa redonda de madeira, sobre a qual um tampo de vidro translúcido cobre algumas revistas UNESP Ciência. Sento-me na namoradeira de courino, também bego, de dois lugares que fica ao lado da geladeira e de frente para a mesa onde Romulo e Patrícia estão. A namoradeira também me parece baixa e um pouco menos confortável que a poltrona da sala onde estávamos. Na lousa, alguns avisos e algumas contas que não foram terminadas, possivelmente os professores discutiram durante o horário de café deles e, antecipando o resultado, escrever não era mais necessário. Romulo e eu ainda nos servimos de outra rodada de café enquanto conversamos, antes de voltar para a sala.

Quando voltamos, Romulo se encarregou de retomar o assunto.

– É... João, pense assim; para o Modelo, “verdadeiro” não é um atributo daquilo que se afirma, mas sim um atributo do conhecimento produzido. Já legitimidades aplica-se a modos de produção de significados. Como consequência de ser enunciado na direção de um interlocutor, e de ter mesmo sido produzido, todo conhecimento é verdadeiro. Isto não quer dizer que aquilo que é afirmado seja “verdade”. A luta pelo poder dentro de culturas se dá na forma do controle de quais são os modos de produção de significados legítimos; é nisto que ela é simbólica. E como a produção de significado é sempre local, sempre e inevitavelmente este controle vai ser frágil e temporário, cheio de fissuras e rachaduras. A luta pelo controle de quais são os modos de produção de significados legítimos é o próprio processo de determinação de horizontes culturais. O silêncio, o riso, a reprovação escolar, a excomunhão, a internação psiquiátrica, são algumas formas de se negar legitimidade a dados modos de produção de significado. Uma instituição é um fato, o fato de que umas tantas pessoas se comportam de uma certa maneira, elas consideram legítimos certos modos de produção de significado e operam segundo eles. Se os soldados não se comportassem de certas maneiras não haveria guerra nem mesmo exército.

Após alguns segundos de silêncio, que mais pareceram minutos ou horas, em que estive pensando no que o Romulo falou, finalmente pronunciei algumas palavras.

– Então Romulo, são os comportamentos, as formas de agir das pessoas que constitui as instituições, escola, por exemplo, é uma instituição. Se as pessoas agirem de outros modos, esses lugares deixam de existir. É legítimo dizer, então, que a escola da forma que a conhecemos só existe porque pessoas se comportam como aluno e como professor. Mas, se um deles não se comportasse de certas maneiras, não haveria o outro, nem a instituição.

Continuamos a pensar no assunto por mais alguns instantes. Nossa conversa vai tomando outros rumos e seguimos em assuntos diversos. Passa-se um tempo até que Romulo nos diz que precisa sair; hora de buscar as crianças. Patrícia aproveita pra dizer que também precisa ir. A entrevista se encerra. Nos despedimos, Romulo e Patrícia deixam a sala, fico por mais alguns instantes, o suficiente para transferir o arquivo de áudio do gravador para o meu computador. Desligo o condicionador de ar, apago as luzes, saio e fecho a porta.

## JOÃO

Após a conversa com Patrícia e Romulo, João continuou com suas inquietações a respeito da realização das entrevistas. Como mudar a direção de interlocução de seus entrevistados? Eles deveriam falar sobre a relação deles com seus professores, sem serem diretamente questionados sobre isso. Além da conversa com a Patrícia, ele buscou por referenciais nos trabalhos do grupo.

João dedicou-se a estudar o trabalho da Laus<sup>17</sup>, a pesquisa que ele acreditava estava mais próxima da sua proposta, em relação à produção dos dados. Laus entrevistou alunos do ensino fundamental de duas escolas municipais de Bagé no Rio Grande do Sul. A intenção dela era que os alunos falassem sobre a escola, sobre a aula de Matemática e sobre a Matemática. Para isso, Laus utilizou uma estratégia com dois disparadores diferentes, um para cada escola. Na primeira, o disparador foi dizer de um alienígena que observava a Terra e fica curioso para saber o que as crianças fazem naquele lugar todos os dias. Um dia, ao sair da escola, uma criança é abordada pelo alienígena, que lhe pergunta o que acontece lá dentro. Laus então questiona à criança como ela responderia.

Na segunda escola a estratégia dela foi dizer de uma pessoa que foi conhecida pela internet. Esta pessoa morava em um lugar muito distante e diferente daqui, no qual não existe escola. Como explicar para tal pessoa o que é uma escola? Após os dois disparadores, Laus possuía um roteiro de perguntas que poderiam ser feitas a partir da resposta dos alunos, à medida que eles falassem determinadas coisas.

Naquele momento, João também conversava com outros pesquisadores, procurando legitimidades nos procedimentos de entrevista utilizados por eles. Ao finalizar um roteiro para constituição dos dados, João conversou com seu orientador e apresentou a proposta. Discutiram e a partir daí João constituiu uma versão que acreditou ser adequada.

Durante este processo para constituir o roteiro de entrevista, João também se preocupava com a apresentação da pesquisa, que seria necessária para finalização do curso de mestrado. Ele já possuía muitas ideias, muitas vontades, mas a realização delas deveria passar pela legitimação de seus pares. João preocupava-se em mostrar em seu trabalho a complexidade de formar professor e dizer desta formação sem ser prescritivo ou reducionista, por isso a forma da escrita não poderia impor a ele uma direção de interlocução que restringisse a sua fala.

Da sugestão feita por Romulo naquela conversa entre ele, João e Patrícia, surgiu a ideia de conversar com o Viola sobre a questão de forma, porque esta, também havia sido uma

preocupação daquele autor durante a execução do seu trabalho. A tese de Viola não seguiu um formato canônico de apresentação de pesquisa: apresentação de problema de pesquisa, metodologia, resultados e análise. Ela foi estruturada na forma de contos. Após a leitura da tese, João percebeu que a aproximação do trabalho que pretendia realizar ia além da forma de análise. Estariam muito próximos também, no que diz respeito a forma.

Outro autor que também poderia ajudar era Renato que, assim como Viola, havia produzido um trabalho que subvertia o formalismo acadêmico. João conheceu a dissertação do Renato, por meio de conversas com outros alunos do programa de pós-graduação, quando ainda estava reestruturando seu projeto.

Após escrever para os dois pesquisadores e conseguir conciliar uma data em que ambos estivessem disponíveis, João agendou uma conversa com eles. Em seu convite João disse da intenção de o encontro ser um momento de falar de experiências entre aqueles que já escreveram e ele, que pretendia escrever utilizando outros modos que não o formalismo acadêmico.

## VIOLA E RENATO

Foi em uma manhã de sábado. Marquei com os pesquisadores em uma padaria que disponibilizava um ambiente confortável e grande o suficiente para dividirmos com os outros fregueses e ainda realizar nossa reunião sem sermos interrompidos. Também havia à disposição um café colonial para acompanhar a nossa conversa que, conforme eu havia dito no convite, gostaria que fosse informal e com o objetivo de compartilhar experiências.

Escolhi estes dois pesquisadores porque desenvolveram seus trabalhos de pesquisa de um modo ao qual a minha proposta se aproxima. Além de serem os que mais tive oportunidade de encontrar e também cujos discursos mais se aproximam do meu.

Renato, o primeiro dos pesquisadores a chegar no local combinado, desenvolveu sua pesquisa sobre a deficiência visual no Ensino Superior. Em seu trabalho ele narra a história de Mara, uma aluna que passou por um curso de graduação em Matemática vidente e cega. Por meio de entrevistas com Mara e outros personagens que foram surgindo à medida que as entrevistas foram sendo realizadas, Renato narra a entrada da personagem no curso, a perda da visão, as adaptações feitas pelo curso para atender às novas necessidades da aluna e ainda o que aconteceu no seio familiar da estudante durante aqueles momentos.

Por meio da história da personagem, Renato faz uma reflexão sobre a Educação Matemática Inclusiva, em especial no Ensino Superior, focando em alunos com deficiência visual, pensando em questões como equidade, diversidade, justiça social e empoderamento. Apresenta ainda outra reflexão sobre o que é narrar e as possibilidades de trabalhos acadêmicos nesta perspectiva; o que me motivou a convidá-lo a uma conversa.

Eu já havia escolhido um lugar para sentar e me servido de café, aguardava a chegada do segundo convidado. Renato também se serve de café, senta-se à mesa e enquanto aguardamos a chegada do Viola, o segundo convidado, conversamos sobre coisas à toa. Viola objetivou, em seu trabalho, produzir possíveis legitimidades para a formação matemática de professores de matemática, em cursos de Licenciatura em Matemática.

Por meio do procedimento de textualizações de entrevistas realizadas com educadores matemáticos e matemáticos, Viola produziu teorizações a respeito da formação matemática de professores de matemática, apresentando, nestes textos, considerações a respeito da investigação. A teorização, tomada como a intenção de produzir conhecimento por meio de um relato sistematizado de experiências, teve no trabalho do Viola a intenção de construir possíveis legitimidades, onde cada uma delas tenta produzir espaços e possibilidades para possíveis transformações nos cursos.

Convidei Viola para esta conversa porque além das proximidades do modo de fazer pesquisa, da escrita e do referencial teórico adotado entre nossos trabalhos, gostaria de discutir com ele as possibilidades da ficção nos processos de teorização em Educação Matemática.

Alguns instantes após a chegada do Renato, Viola também chega e se aproxima de nós. Continuamos a conversa e tomamos café por mais um tempo antes de começarmos a falar em pesquisa. Sem pressa para acabar, começamos pelo café da manhã e, aos poucos, começamos a falar da minha pesquisa e as falas vão convergindo para o tema das possibilidades da escrita.

– Em meio ao emaranhado da história, o tema Educação Matemática Inclusiva no Ensino Superior foi o centro, abordado de várias formas, o que acredito ser a riqueza do meu trabalho. – Renato diz quando começamos a falar sobre trama e escrita em narrativa. – São impressões de pessoas que viveram a inclusão/exclusão, seu processo de construção/desconstrução, a dificuldade de se conseguir um ambiente tolerante em um mundo competitivo, onde o discurso da inclusão parece não passar de um discurso de compaixão, onde o indivíduo mais forte se vê como um ser do Bem, superior, que em sua magnitude, permite que o outro, que o diferente, que o fraco continue vivendo, e deseja ser amado por essa sua benevolência. Mas a alteridade que assumo no trabalho não se trata de compaixão. Trata-se de, no mínimo, reconhecer que não se pode valorar o outro através de classificações objetivas, tampouco julgar, simplesmente por não se ter o conhecimento necessário para tal.

Aproveito a fala para questionar aos dois sobre a decisão de escrever em narrativa e os procedimentos desta escrita. Renato é o primeiro a responder.

– Comecei pensando em oferecer um banquete de experiências em meu trabalho. Tudo através da narrativa. Até que me dei conta de que transmitir experiências vividas por personagens singulares, e ainda com um narrador intermediando, era tão provável quanto eu viver tais experiências sem passar por elas. – Renato faz uma pausa para um gole de café e continua.

– Com relação aos procedimentos, eu conversei com as pessoas que concordaram em colaborar com o meu trabalho, e gravei em vídeo, tentando esquecer que a câmera estava ali, para poder experienciar o momento. Para que depois, ao assistir novamente aos vídeos, ao transcrevê-los para iniciar a criação do corpo do trabalho eu fosse arremetido às experiências que vivi naqueles momentos, durante aquelas entrevistas, e pudesse traduzir as sensações que experimentei em palavras, ou melhor, construir uma versão textual dessas sensações.

Viola, respondendo à pergunta que eu havia feito, diz que a inquietação com as

questões metodológicas, principalmente, a perspectiva de como teorizar em Educação Matemática, e as possíveis relações entre ficção e realidade surgiram enquanto pensava no problema do seu trabalho: a formação matemática de professores de matemática nos cursos de Licenciatura em Matemática. Nesta época ele teve contato com a tese de doutorado de Heloisa<sup>18</sup>, defendida em 2007 e com um livro do Vicente Garnica<sup>19</sup>, publicado em 2008. Ambos transitavam pela literatura e tinham como pano de fundo a ficção como uma possibilidade de teorizar em educação matemática. A partir de discussões destes textos com o seu orientador, Viola diz que surgiu a ideia de estruturar a tese em forma de contos que tratassem de aspectos do seu tema de pesquisa.

– As textualizações das entrevistas – Viola continua. – seriam outros contos e, em cada um desses textos construiríamos um processo de teorização sobre o tema. A aceitação do Romulo em relação a essa possibilidade, mesmo me advertindo sobre os riscos de desenvolver um trabalho como aquele, e minha empolgação com a ideia de me aventurar nas escritas de contos, fascinaram-me e oportunizaram estudos e leitura de contos.

Comentando também sobre a forma que foi escrito seu trabalho, Renato destaca que estruturou sua dissertação em pequenos capítulos que poderiam ser lidos de várias formas.

– Aquele tipo de texto me atraiu muito quando li um livro do escritor argentino Julio Cortázar, “Rayuela”, onde ele diz que este livro, na verdade, é muitos livros, mas, sobretudo dois, pois ele sugere duas sequências de leitura a serem seguidas pelo leitor, culminando em duas histórias diferentes, mas também deixa livre que cada um crie o seu caminho dentro do texto. Tentei fazer algo parecido e fiz sugestões de leituras para o meu trabalho, dividindo-o em três partes. Uma para aqueles que gostariam de conhecer a história de Mara, a personagem principal do trabalho, outra para os que gostariam de entender melhor o método escolhido para desenvolver a escritura da narrativa. E um terceiro para quem buscava reflexões sobre a Educação Matemática Inclusiva.

– Dois grandes escritores apareciam como inspiração para me enveredar nessa tentativa de escrita. – Viola comenta a partir do que disse Renato. – Jorge Luis Borges e Clarice Lispector eram os escritores que naquele momento me instigavam e se constituíam como fonte de inspiração para criar outros contos. A ideia de utilizar recursos literários de dois grandes nomes da literatura mundial surgiu da tentativa de exercitar um modo de se produzir uma tese. Não me coloquei como um conhecedor assíduo desses dois grandes ícones, como crítico ou como alguém que analisava suas obras. Coloquei-me como um leitor de alguns contos e livros que, a partir deles, poderia tecer alinhavos sobre a formação matemática e construir os meus textos.

Então eu comento – Depois de definir o estilo de escrita seria bom buscar algum representante, ou representantes, deste estilo, lê-los com um olhar especial para a estrutura dos textos, e tentar incorporar legitimidades para a minha escrita.

Viola comenta que leu em um livro sobre Borges<sup>20</sup>, escrito por Eneida de Souza, e até o citou em seu trabalho, que é necessário “aceitar a perda de uma racionalidade hegemônica e um projeto de mapear e dominar o mundo, para tentar conhecer o caráter ficcional da construção artística” – Talvez fosse essa a minha tentativa, ao escrever daquela forma. Aceitar a perda dessa racionalidade hegemônica e estender esse pensamento dela da construção artística para a construção científica.

Renato concordando com Viola diz. – É um risco, mas o pesquisador precisa se expor para evoluir, desde o início.

Viola continua. – Meu argumento para teorizar por meio de contos, era o de que muitas discussões em relação à formação matemática de professores de matemática se constituíam sempre marcadas por uma naturalidade dos argumentos e poucas justificativas para sustentar o modelo de formação vigente. A tradição no interior desses cursos, a ideologia dominante e o corporativismo acadêmico, delimitam os terrenos e espaços do que pode ou não falar em relação à formação matemática de professores. “Esta é assim, porque sempre foi e assim está bom; não há porque mudar”. Essa entre outras são falas de formadores. Assim, a intenção de se escrever os contos era que eles se constituíssem como estratégias de estranhamento para questões da formação de professores e um modo de teorizar em Educação Matemática.

Aproveito a direção da conversa para fazer uma das perguntas que eu havia preparado. – Escrever de um modo diferente para causar o estranhamento ou constituir outra maneira de teorizar, seria aceito como um modo legítimo de subverter a ordem da academia? Esta outra forma de escrita deve estar fundamentada sobre fortes bases teóricas?

Renato comenta que suas inspirações vieram principalmente de Luckács<sup>21</sup>, Benjamin<sup>22</sup>, Capote<sup>23</sup> e Bosi<sup>24</sup>. Dos dois primeiros, ele afirma, selecionou textos que falam da experiência, de literatura, de narrativas, descrições e suas diferenças. De Truman Capote, se inspirou no romance “A Sangue Frio”, considerado pelo autor como um romance de não ficção, para substituir a objetividade do texto informativo, por algo que leve o leitor a enxergar as pessoas envolvidas antes das relações que as conectam. Em Ecléa Bosi ele teve a inspiração para a escrita, se referindo ao prefácio da obra “Memória e Sociedade: lembranças dos velhos” onde João Barbosa descreve a escrita de Bosi como uma passagem da fala para a escrita, onde ela, como narradora, recusa a objetividade do romancista e integra os dados

narrativos, confundindo as memórias de seus personagens com as suas próprias.

– É esta escrita que tive a intenção de alcançar, com as ressalvas que minhas limitações acometem. – Renato continua. – Com isso, minha intenção era conseguir alcançar o objetivo da pesquisa que foi narrar o caso de uma aluna cega em um curso de graduação em Matemática e, com esta narrativa, levar o leitor a refletir sobre a Educação Matemática Inclusiva, em específico, no contexto do Ensino Superior.

Em seguida Renato alerta que é preciso lembrar que estes escritores, nos quais nos inspiramos, representam uma classe e não são os únicos a lançar mão dessas ideias em seus trabalhos. Citando Nietzsche<sup>25</sup>, Renato diz da pesquisa semificcional, onde um fato, por si só, já é uma interpretação. – Com essa concepção nietzschiana e inspirado em Orlandi<sup>26</sup>, produzi os meus dados, minhas entrevistas, assim procurei ouvir os sujeitos, e é assim que pedi para que lessem minha dissertação, levando sempre em conta a opacidade dos discursos, os enganos a que nos fraudamos ao acreditarmos que somos origem do que falamos e pensamos, em vez de apenas assujeitados, inseridos em uma corrente discursiva pré-existente. Suponho que você já tenha lido minha dissertação, né?

Para o Modelo seremos sempre autores do que falamos. Porque estamos em um lugar cognitivo e por mais que reproduzimos um discurso o significado é meu enquanto autor e não pode ser transmitido. Neste sentido, falamos em morte do leitor, somos todos autores, mas concordo com Renato se pensar que meus modos de produzir significados são compartilhados por uma cultura. As direções de interlocução que constituo são delimitadas por legitimidades da cultura. Considerando que estou interessado em fazer parte desta cultura. Então, pensar que a cultura e os autores que li, delimitam essa direção de interlocução, é legítimo para mim.

– A concepção de narração que uso no trabalho, conheci com Luckács. – segue Renato – O cenário não passa de um ambiente no qual as relações humanas ocorrem, e essas relações é que me interessavam durante a pesquisa, porquanto escolhi narrar, baseado nas perspectivas dos próprios envolvidos além das minhas implícitas no texto, e por isso sou privilegiado, pois não sou refém de minhas observações, e posso contar com outras versões, iludir-me que ao ouvi-las não se tornam também minhas, produzi assim um texto que divulga uma pesquisa, mas que não deixa de ter elementos de ficção, inseridos pelos entrevistados ou por mim.

Renato segue dizendo que a narrativa é semificcional porque é algo entre a ficção e o documentário. Não é inventada, tampouco uma narrativa factual da realidade. Viola comenta então sobre a ficção em seu trabalho. – Um argumento que sustentava nossa ideia de escrita eram as considerações do Romulo quando dizia que para muitos trabalhos em Educação

Matemática pouco importava se existiam ou não os entrevistados, alunos reais que de fato existem ou fictícios inventados pelos autores, pois o que estava em jogo e que interessava para a comunidade era o processo de teorização, o argumento construído e quais outras direções eles ofereciam a outras pesquisas e investigações para a comunidade de Educação Matemática.

Viola ainda acrescenta – Acreditávamos, Romulo e eu, que construir nossa pesquisa por meio dos contos poderia causar um estranhamento em relação a essas discussões e ideias, e que essa estética da tese poderia ajudar a contribuir com o argumento conceitual. O modo como eu tentava escrever propunha um exercício estético para que outras possibilidades pudessem surgir. – Viola acena em minha direção, posso entender que ele faz referência ao meu trabalho. – Não escrevi introdução, metodologia, fundamentação teórica, análise de resultados e considerações finais. Nem mesmo escrevi esses tópicos a partir dos textos de outra forma. Quando me coloquei na tentativa de escrever meus textos e contos, busquei um meio de constituir minhas ideias e exprimir alinhavos da minha perplexidade, estranhamento sobre o tema.

Concluindo, Viola comenta. – A ficção, acredito, é uma maneira de teorizar em Educação Matemática e ela pode se constituir como interessante para causar estranhamentos e tratar de questões naturalizadas na comunidade de Educação Matemática. – Ainda em sua fala Viola diz que é necessário tempo e mais discussões para viabilizar trabalhos desse tipo. Para ele essa é uma ideia e também um caminho para futuros trabalhos em Educação Matemática.

Levando nossa conversa para outra direção pergunto sobre a possibilidade de a escrita do trabalho, seja ele uma dissertação como a de Renato ou uma tese como a de Viola, privilegiar a formação do pesquisador, a sua construção de repertório enquanto formador. Comento ainda sobre a figura do narrador que para Walter Benjamin, por meio da análise de histórias comuns, tem um papel social de conselheiro. Em oposição ao Contador de causos, que na literatura popular, tem um papel de contar uma história, sem uma preocupação com aconselhamentos.

– O narrador se baseia nas experiências para contar – comenta Renato. – em suas próprias experiências e nas relatadas por outros. Seus ouvintes incorporam as histórias narradas às suas próprias experiências, quando essas os tocam, no sentido de Larrosa<sup>27</sup>. Mas, por minha dissertação ter sido minha primeira experiência com a narração, muito provavelmente ocorreram, no texto narrativo, elementos romancistas.

Renato se referia à caracterização de Benjamin para o romancista. Segundo este autor o romancista segrega-se, quem lê um romance, está sozinho. A passagem da narração

como uma história coletiva para o romance como uma história individual com protagonista e fio condutor, caracteriza mudanças sociais, sendo o romance atribuído à modernidade. Renato continua:

– Por se tratar de características intrínsecas ao ser humano moderno no sentido de Bauman<sup>28</sup>, aquele que luta para eliminar as ambivalências – Faço uma cara de quem não leu Bauman, acenando negativamente para Renato enquanto ele fala. Em resposta ele faz um breve parêntese em seu argumento e explica ambivalência – Bauman define a ambivalência como a possibilidade de se conferir a um mesmo objeto ou evento mais de uma categoria, mais de um significado. – E continua com o que falava antes – Minha dissertação, então, é marcada pelo esforço de me entregar às ambivalências, ou multi-valências das proposições, em vez de tentar suprimi-las com descrições exacerbadas.

Pergunto então sobre a narrativa em Benjamin e Renato responde – Ele parece ter argumentado em favor de narrativa, não somente por uma nostalgia passional de tempos que ele tem saudades. Antes, ele parece querer encontrar uma forma de se poder narrar experiências, de um modo que pudesse salvar o passado, entretanto, sem tentar preencher as lacunas existentes, sem sufocar os silêncios. Mas eu não acredito que alguém descobrirá algum dia essa narração miraculosa que resguarda a forma inacabada do passado, respeitando, ao mesmo tempo, o presente em sua imprevisibilidade. Penso ainda que o importante tenha sido, e ainda seja, a reflexão que se faz diante desse pensamento, de que as narrativas são completas não quando terminam, e sim, quando começam.

Quando penso na escrita do meu trabalho. –Viola comenta. – lembro-me sempre da minha reação após a qualificação. Quando entendi que uma tese é apenas uma tese e não o último trabalho da sua vida, pude pensar na estrutura e nos textos que apresentei. Foi nesse ponto que parei de sonhar com os contos, coloquei os pés no chão, notei que tinha muitas entrevistas, um material muito rico para trabalhar, e então escrevi a versão final. Um primeiro passo foi explicitar minhas ideias, os lugares e em quais direções eu falava. Foi assim que escrevi o primeiro texto, onde apresentei alguns elementos do Modelo e da História Oral, como posturas e atitudes teórico-metodológicas do meu trabalho.

O último comentário do Viola provoca alguns risos na mesa. Hoje ele se diz capaz de rir da história. A risada nos leva a falar de outras práticas que não são legitimadas pela academia, mas que, em trabalhos como os deles e o que estou propondo fazer são legítimas. Isso porque trabalhamos com outras justificações. A pequena pausa no assunto dos trabalhos nos possibilita, também servir uma outra rodada de cafés, suco e algo para comer enquanto falamos.

Ao retornar para a mesa, Viola retomando o assunto do seu trabalho, nos relata como os contos deram lugar ao que ele e o seu orientador chamaram de movimentos de teorização. A tese ao final foi composta por estes textos e cada um deles era constituído ou pela textualização construída com os depoentes ou por reflexões teórico-analíticas elaboradas a partir de estudos analíticos de textos elaborados pela comunidade de pesquisadores.

– Em relação à ideia de teorizar, – Viola seguiu. – que em vários momentos foi mencionada nos textos. Penso que ela se caracteriza como uma intenção de produzir conhecimento por meio de um relato sistematizado de experiências. Ao teorizar eu conto uma história, produzo significado e constituo objetivos em uma direção. Nesse movimento, abri mão do que é particular com intenção de constituir algo diferente do que falo. Esse movimento é mais que descrever, e se constitui como um contar, narrar uma história que possa repetir. A tese, como um todo, é uma teorização em relação ao resultado de seu formato estético.

Pergunto então, ao Renato sobre o formato estético do trabalho quando visto de maneira total. Ele comenta sobre a escrita de seu trabalho utilizando os termos Rito e Jogo de Agamben<sup>29</sup> para exemplificar. No início, segundo ele, seu texto era um texto infantil por falta de um Rito, de uma organização que tornasse seu texto compreensível, compartilhável. Ao mesmo tempo era um Jogo porque não tinha o sentimento sagrado sobre as atividades acadêmicas. Esta característica de Jogo tinha seus lados positivos e seus lados negativos. Entretanto, foi necessário ritualizar sua brincadeira para torná-la entendível, encontrando um equilíbrio entre estas duas relações.

Sobre o Jogo, Renato comenta ainda que ele possui sua própria temporalidade, um tempo impossível para o rito, como exemplo ele cita a música do Chico Buarque, que diz “agora eu era herói” e a frase dita pelo personagem Chaves quando vai iniciar uma brincadeira “Zaz! Então agora eu era o cavaleiro...”. O jogo então transforma em brinquedo, que, como diz Agamben, é aquilo que pertenceu uma vez, e agora não mais, à esfera do sagrado, coisas que são próprias do rito.

– Estes exemplos – segue Renato – é o que no meu trabalho chamo de ficcionais, pois não estão ritualizadas, não são inteligíveis pelo outro senão indícios de um ritual profanado pelo jogo. E que tipo de jogo? Posso, por exemplo, fingir falar com outra pessoa ao falar por mim mesmo. Fingir não, realmente falar com o outro “eu” ao falar comigo, pois se somos polifônicos, como diz Orlandi<sup>26</sup>, podemos fazer dialogar essas vozes. Também posso inserir documentos sagrados (no sentido de que são legitimados, que são dados de minha pesquisa) em um contexto imaginário, inventado. A narrativa que construí no meu trabalho,

embora embasada por depoimentos de outras pessoas, tem cenários ficcionais criados pelas minhas vozes, configurando assim a relação dialógica entre rito e jogo a que me refiro.

Motivado pelo comentário sobre ficcional de Renato, Viola comenta. – Partindo do pressuposto que não existe uma verdade lógica, imutável, intrínseca a um objeto e que, são nas circunstâncias da linguagem, nas relações culturais, políticas, sociais que os significados são produzidos e são constituídos objetos na direção de um interlocutor que legitimaria esses modos de produção, as narrativas, constituídas em experiências idiossincráticas, num determinado momento e contexto cultural, permitem olhares singulares sobre a complexidade de um tema. Não narramos apenas os fatos que vivemos, nem mesmo relatamos nossas opiniões sobre algo. Quando narramos nos constituímos. Narrar é constituir-se nas possibilidades da experiência, nos labirintos da linguagem, nos posicionamentos frente aos desejos do outro.

– Produzi textos que produziram possíveis legitimidades. – Viola se ajeita na cadeira parecendo se preparar para a importância da fala que seguia. – Falo em direções nas quais parece ser plausível produzir discursos sobre a formação matemática de professores de matemática. Eu constituo meu mundo repetindo, copiando, plagiando todos os livros, artigos, teses e dissertações que li. Meu mundo real é tão ficcional quanto se queira, meu mundo ficcional é tão real quanto se possa imaginar. Minha experiência institui palavras e meus textos constituem lugares, ideias e direções para possíveis formações matemáticas de professores e matemática. Como disse Calligaris<sup>30</sup>, “nossa arte narrativa se confunde com nossa capacidade de viver”.

Deixei que meus convidados falassem à vontade, minha participação no diálogo deles foi pequena. Envolvi-me somente quando, por algum motivo, eu acreditava que a discussão estava indo em direção a uma pergunta que eu havia preparado, mas não a explorava o suficiente. Além do mais, a conversa seguiu um ritmo e foi além dos pontos que eu havia preparado para me balizarem. Foi interessante perceber a diferença entre os posicionamentos teóricos de ambos, tão mais interessante foi conseguir perceber este posicionamento de ambos.

## JOÃO

Após as entrevistas com Patrícia, Romulo, Viola e Renato, as ações de João começaram a ganhar uma definição maior, ele começou a determinar os próximos passos de sua pesquisa. Ainda trabalhando na questão das entrevistas com os alunos e também participando das reuniões do Sigma-t.

A partir de uma primeira proposta de entrevista e influenciado por suas conversas com outros pesquisadores João constitui um primeiro roteiro que considera consistente para a execução. Resolveu então apresentá-lo a seu orientador. Eles marcaram uma conversa e se encontraram em uma tarde.

João apresentou o que elaborou e começou explicando por que acreditava que esta era uma boa forma de realizar as entrevistas e de que forma a sua preocupação com a constituição de interlocutores dos entrevistados era atendida naquele roteiro. Assim como o de Laus o roteiro era constituído de um disparador e, a partir deste disparador, os entrevistados teriam um conjunto de palavras dispostas em cartões sobre a mesa. Estas palavras, relacionadas à formação, estavam ligadas ao disparador e João acreditava que elas possibilitariam seus entrevistados falar livremente daqueles temas.

A principal questão apresentada por Romulo ao roteiro elaborado por João dizia respeito àquelas palavras; “por que estas e não outras?” Estas palavras também seriam resíduos a partir das quais os entrevistados poderiam imaginar o que o pesquisador queria ouvir.

A proposta que Romulo apresentou foi oferecer a menor quantidade possível de resíduos aos entrevistados. Nela as palavras deixariam de existir no roteiro. Em seu argumento, Romulo comentou com João sobre duas pesquisas: a da Laus, que João já conhecia, e o disparador utilizado por ela, que colocava os alunos a falarem na direção de um amigo ou de uma alienígena, eliminando assim o domínio da figura do pesquisador. As legitimidades utilizadas pelos entrevistados seriam outras.

Apesar de esta estratégia ter sido utilizada por Laus para falar com alunos do Ensino Fundamental, Romulo acreditava que ela também seria interessante para ser utilizada com os alunos da graduação. Pensar em um disparador que colocasse os alunos da graduação para falar com um amigo, ou um monstro, para que eles constituíssem um interlocutor que não o pesquisador, utilizando de legitimidades que utilizariam em seu cotidiano.

O segundo roteiro que Romulo apresentou para João, foi o utilizado por Heloisa<sup>18</sup>. A pesquisadora possuía um disparador e uma lista que mantinha somente para si, na medida em

que o entrevistado falava ela marcava em sua lista os pontos que foram contemplados por ele. Caso algum ponto houvesse sido tocado, mas a pesquisadora acreditasse que superficialmente, ela pedia, ao final da fala, que seu entrevistado falasse mais sobre.

A partir desta conversa com seu orientador João elaborou uma nova versão de seu roteiro e, com este ponto definido, ele entrou em contato, por meio de e-mail, com o coordenador do curso onde realizaria as entrevistas solicitando autorização e agendamento de uma data para conversar com a turma.

Enquanto seguia com os procedimentos para realização das entrevistas que comporiam sua pesquisa, as reuniões do grupo Sigma-t possuíam seu espaço. O foco nos encontros voltava novamente para os textos do Romulo. Com a participação mais assídua dos membros residentes em Rio Claro, as leituras acabaram sendo direcionadas aos interesses das pesquisas em desenvolvimento.

Em determinado momento entrou para discussão no grupo o texto do Romulo “Ensaio sobre como Macunaíma me ajudou a falar sobre Educação Matemática”<sup>32</sup>. Este texto foi discutido em dois encontros. Do primeiro encontro João não participa, ele estava em um curso realizado por uma editora em São Paulo, que tinha como objetivo discutir o livro “Graça Infinita” de David Foster Wallace.

No segundo encontro, uma semana depois, quando é discutida a parte final do texto, João estava de volta a Rio Claro e participou acompanhado por Regina e Guilherme. Neste encontro ele retomou a discussão que aconteceu no encontro passado, o qual ele havia assistido por meio da gravação disponibilizada aos integrantes do grupo em um canal particular, em um repositório de vídeos *online*. Esta discussão é detalhada a seguir.

## REUNIÃO DO SIGMA-T

Os encontros de quinta, como passaram a ser conhecidos algum tempo depois, se iniciaram no dia dezessete de outubro de dois mil e treze. O objetivo dos encontros, que reunia os participantes do Sigma-t, grupo de pesquisa que surgiu em atividades de pesquisa realizadas na UNESP – Rio Claro, coordenado pelo professor Romulo Lins, era discutir os textos que teorizavam o Modelo ou o utilizavam para teorizar. Em suma, os trabalhos escritos pelo Romulo ou por seus orientandos.

Os participantes do encontro, residentes ou não em Rio Claro, participam presencialmente se reunindo na Sala do professor Romulo na UNESP, ou virtualmente por meio do *Hangouts*<sup>10</sup> criado para possibilitar esta participação remota e também para a gravação dos encontros.

Quando digo que o objetivo era discutir os textos sobre o Modelo, não quero dizer que este objetivo deixou de existir ao longo dos mais de sessenta encontros realizados desde então. Quero dizer apenas que nos encontros passaram a ser discutidos textos de interesse do grupo que não necessariamente são sobre o Modelo ou sua utilização.

No dia em que realizamos o encontro de número quarenta e oito, discutimos o texto “Ensaio de como Macunaíma me ajudou a falar sobre Educação Matemática”, de Romulo Lins, publicado no BOLEMA número quarenta e um, de dezembro de dois mil e onze<sup>32</sup>.

Em Rio Claro, me reuni com Guilherme e Regina. Continuamos a discussão do texto que havia sido iniciada no encontro anterior e após finalizar o texto, ainda restando alguns instantes em nosso tempo de encontro, eu quis retomar a discussão do encontro anterior.

– Guilherme, no encontro anterior você falou sobre a autoridade dada culturalmente para o professor: “O professor só existindo em sala de aula pela autoridade que lhe foi dada pela cultura”.

Guilherme, elaborando um pouco mais a sua fala que destaquei, diz. – Isso. Que a cultura institui como figura, como instituição. Não sei se instituição cultural pode ser dita. Instituição professor. Porque tanto o professor se reconhece com essa autoridade, nessa posição cultural que ele está assumindo, quanto os alunos o reconhecem naquela posição.

Continuo, então, falando para o Guilherme que penso que a autoridade de fato é dada pelo aluno. O professor existe na cultura, mas só na relação com o aluno. Talvez eu possa pensar inclusive, que professor e aluno são “cargos flutuantes”. Guilherme concorda comigo, e continuo falando.

– Então, o professor, ele vai existir não pela legitimidade que a cultura lhe dá e digo

isso porque quando você diz cultura, me parece que é algo externo dos seres cognitivos que estão ali, na relação. Existe ali um professor porque alguém senta na cadeira e acredita que ele vai dizer alguma coisa em uma direção que este alguém sentado ainda não sabe dizer. Ele se torna professor na medida em que quem está sentado diz pra si que ele é professor. Acreditando que ele é capaz de mostrar diferentes modos de produzir significado em uma cultura da qual o agora professor pertence e esse alguém não. Então, enquanto aluno, este alguém está acreditando que o professor o possibilitará fazer parte de uma cultura que ele sozinho não conseguiria se inserir.

Guilherme se ajeita na cadeira enquanto falo e parece não concordar comigo, mas espera que eu termine meu argumento. Regina segue ouvindo nossa conversa, concentrada. Diria que está construindo a sua fala. Quando termino de falar, Guilherme argumenta.

– Não quero dizer isso. Eu digo assim, se não fosse isso, se não fosse uma instituição cultural de uma cultura que você está fazendo parte, a gente não iria para a sala de aula, nem como professor, nem como aluno. O fato de ir e ter um professor na sala de aula é porque eles reconhecem, culturalmente, tanto professor quanto aluno, essa autoridade, que foi instituída pela cultura, na figura do professor, na figura do aluno. Isso que você falou, está mais próximo de como o aluno encara o professor. Se ele encara o professor como sendo essa coisa de que vai dizer coisas novas que eu ainda não sei, é um modo. Mas, ele pode encara o professor de algum outro modo que não seja esse. O fato de ele estar lá te constituiu, me constituiu, constituiu qualquer professor, é uma coisa da cultura. Digo isso tanto em sala de aula tradicional (vamos dizer assim que o professor fala e os alunos só têm direito a ouvir e de vez em quando fazer uma pergunta, mas sem questionar a matemática régia) tanto em uma sala de aula da mais “pós-moderna” que possa existir. Se tiver a figura do professor é porque ambos reconhecem essa autoridade, instituída culturalmente. Estou acreditando assim.

Regina, ainda concentrada, faz um breve comentário sobre o que estava ouvindo.

– Agora isso que vocês estão falando, não parecem ser duas coisas diferentes, porque quando o João estava falando assim, que o aluno é que legitima o professor, talvez a gente pudesse entender isso como internalizar a legitimidade que a cultura dá.

Neste momento eu começo a pensar em minha argumentação. Ajeito-me na cadeira e verifico a transmissão do *hangouts*. Guilherme concorda com a Regina e ainda relembra que afirmei que professor e aluno são “cargos flutuantes”, algo que ele também concorda e acrescenta.

– É no reconhecimento do aluno de que o outro é professor; que eu me faço professor. E é no meu reconhecimento enquanto posição de professor que eu me torno professor,

reconhecendo o outro como aluno. Isso é uma coisa da cultura, que é internalizado.

Deixando a concentração e aparentando estar focada na discussão agora, Regina faz outras afirmações.

– Certo, mas vou falar outra coisa agora. A questão central que entrou na conversa é a autoridade. Que os alunos, vão pra sala de aula e *et cetera*, mas eles usam a cola, eles colocam fones no ouvido. Então, o simples fato de ir à aula não é suficiente para garantir essa autoridade, porque o aluno não está naquela atividade.

Guilherme faz alguns sinais de que não concorda com Regina. Interrompendo-a ele diz que se os alunos não reconhecessem o professor eles não esconderiam a cola. Continuo ouvindo os dois, quero ouvir toda a fala da Regina. Ela, por sua vez, discorda do Guilherme, fazendo sinais negativos com a cabeça, e volta a argumentar da seguinte forma.

– Estou falando do aluno que está lá e não está interessado no que está acontecendo. Então, no caso da cola, parece que esse estudante foi lá e ele precisa daquilo por alguma razão, por isso ele está lá. Mas, o processo, a atividade como um todo, isso de ser mestre, de estar em sala de aula como se em alguns momentos ele se ausentasse da atividade, porque ele não está nela, ele está no celular, ouvindo música, por exemplo. Ele está de corpo, mas não está na sala de aula cognitivamente. O meu ponto é, naquele momento ele não está na atividade, não dá pra dizer que ele está na mesma atividade que o professor, certo? E não daria também para garantir que ele está reconhecendo a autoridade do professor, porque se ele estivesse reconhecendo ou legitimando essa autoridade, ele estaria na atividade. O professor e o aluno como tais, a gente disse assim, se constituem na interação. Naquele momento ele não está como aluno, portanto cadê o professor? Ele também não está. Pra ele, o professor não está na atividade.

Em resposta à argumentação da Regina, afirmo que poderíamos pensar que o professor só existe a partir do momento que eu dou autoridade pra ele, se não ele não vai existir. Guilherme concorda comigo e diz que é por isso que ele afirmou que é necessário que tanto professor quanto aluno reconheça essa autoridade, que é constituída culturalmente, na atividade.

– Agora eu entendi melhor – sigo falando para o Guilherme – porque o fato de ele chamar alguém de professor, já é algo culturalmente constituído. – Guilherme faz sinais de que concorda e ainda acrescenta.

– Já é da cultura. Eu não reconheci nele. Só de ele querer estudar a matemática é porque alguma coisa instituiu culturalmente o professor.

Discordo do Guilherme, porque parece que voltamos ao primeiro argumento dele a

respeito da autoridade do professor.

– Acredito que não pelo fato de não reconhecer, mas quando eu reconheço que alguém é capaz de me mostrar um modo de produzir significado, eu o reconheço como professor. Essa necessidade de saber que ele pertence a uma cultura da qual eu não faço parte e que ele pode me mostrar modos de produzir significado que eu não conheço e ainda, eu chamá-lo de professor sim, isso é cultural. Porque talvez eu pudesse reconhecer que ele pode me mostrar modos de produzir significado e chamá-lo pelo nome. Por exemplo, alguma cultura em que todos se responsabilizam pelo aprendizado um do outro, assim não existiria a figura do professor, que é aquele que sempre mostra como faz, e se responsabiliza por todos os outros.

– Parece a mesma coisa de dizer que muda o modo com o qual eu enxergo. – Argumenta Guilherme. – Se eu enxergo o outro que pertence à cultura da matemática tradicionalista e que ele pode me mostrar como os significados são produzidos lá, dessa forma eu vou chegar a um professor. Mas assim, só de dizer “A Regina é minha professora” e não reconhecer autoridade nela pra me ensinar, é porque culturalmente tem alguma coisa que me faz reconhecer nela essa coisa de ser professora. Por mais que eu me negue a participar da atividade da sala de aula. Não está em querer participar da atividade de ser ensinado, você deixar ser ensinado, está em algo que culturalmente me faz reconhecer na Regina uma professora.

– Talvez, porque nesse sentido que você usa a palavra professora, ela efetivamente não é uma professora. – Interrompo o Guilherme. – Chamá-la de professora por um hábito não quer dizer que você acredita que ela é uma professora no sentido de que pode te mostrar modos de produzir significado diferente dos que você conhece.

Guilherme continua. – Estou acreditando que ela possa mostrar modos de produzir significado pra alguém, não necessariamente pra mim. O que estou dizendo é que parece que tem alguma coisa que culturalmente dá essa autoridade para a Regina de se chamar professora.

Insisto no que havia argumentado antes e novamente chamo a atenção do Guilherme para a distinção que faço. Chamar de professor e estar na atividade de professor é diferente. O uso da palavra professor é diferente. Guilherme, após ouvir minha justificação, concorda comigo e ainda acrescenta.

– Em um, eu posso estar me colocando na posição de aluno e disposto a conhecer novos modos de produção de significado, a falar na direção que ela fala e noutra, eu simplesmente reconheço essa autoridade nela por algum motivo cultural, mas eu não quero participar dessa atividade como aluno. Alguém que foi meu professor no primário, hoje eu

ainda o vejo e chamo de professor, mas ele é um professor diferente do que foi naquela época. Alguma coisa o institui culturalmente como professor pra mim. Não necessariamente como meu professor. Ai vem a questão de quando eu estou na sala eu reconheço, no professor, a autoridade pra me mostrar novos modos de produzir significado, eu me coloco em uma atividade de aprendizagem. Por isso que eu tenho o que falar na direção dele. Mas isso não garante que eu esteja reconhecendo-o como professor. Você está entendendo o que eu estou querendo dizer? Isso que você falou é o que fecha: Chamar de professor é uma coisa, estar na atividade de aprendizagem com o professor é outra.

Regina concordando com gestos afirmativos, argumenta: – Uma coisa é a certificação que é coletivamente aceita, outra coisa é uma função. Esse título dá a ele a possibilidade de exercer certo cargo desempenhar uma função. A outra coisa eu acho que são os papéis em sala de aula. Então, o papel de professor na sala de aula, o papel de aluno na sala de aula como autores mesmo dentro de um acordo, de uma negociação supõe que estão ali com certos motivos que faz a atividade funcionar de modo produtivo para os dois lados.

Reafirmando seu posicionamento, Guilherme argumenta. – Para o aluno se colocar na atividade como aluno e para o professor também se colocar nessa atividade ambos tem que reconhecer essa autoridade que se não o aluno não tentaria falar na direção do professor.

– É que uma coisa é reconhecimento dessa autoridade, – Regina retoma o que estava falando antes – a outra coisa é, autorizar a autoridade a te mostrar modos legítimos de produção de significados de uma cultura. Quer dizer o aluno está vivo ali. Ele tem motivos para estar ali, e se o motivo da autoridade e o motivo dele não definem essa atividade conjuntamente, cada um está em uma atividade.

Enquanto os dois seguem a conversa, começo a fazer algumas anotações. Guilherme, concordando com a Regina, diz. – Sim. Neste caso, o aluno reconhece a autoridade do professor, mas acredita que ele não é capaz de lhe mostrar novos modos de produzir significado. E não valida nada do que o professor diz. Ele é professor para outros, mas não para este aluno.

– Mas, eu digo também – Guilherme continua. – que o professor tem que se reconhecer na posição, no sentido de ele se sentir autorizado a legitimar ou não o que o aluno diz. E se não fosse assim, ficaria sem ter um professor como a autoridade máxima na sala. Por exemplo, um professor que deixa os alunos falarem várias coisas sobre o assunto que está sendo discutido na aula. Chega um momento em que ele fala: “Você não pode dizer isso”. Da mesma forma, algum aluno vai ao quadro e escreve assim “A probabilidade é grande” ou “A probabilidade é pequena” o professor pode dizer “Você não pode dizer isso”. Se o professor

não se reconhecesse na posição de professor, com essa autoridade instituída culturalmente, ele nunca diria isso. No sentido de eu vou dizer e os outros sabendo que eu sou o professor, vou legitimar ou não a fala dos alunos e os alunos não se dirigiram a ele como alunos, “Ele está falando vamos ver o que ele diz”.

Sinto-me provocado pelos exemplos utilizados pelo Guilherme e interrompendo as minhas anotações, falo. – Então, acredito que esse professor está em um lugar que falar em “probabilidade grande ou pequena”, não é legítimo. Então, a partir deste lugar que ele está, ele vai dizer, “Isso não pode ser dito”. O aluno, com a autoridade que ele dá ao professor, toma isso como verdadeiro, “Então não posso dizer isso”. Não é necessário que o professor se reconheça em uma posição de exercer uma autoridade sobre o aluno. Ele tem que reconhecer que pertence a um lugar que diz coisas que os alunos podem vir a dizer, ou que ele é capaz de produzir significados de uma forma que os alunos ainda não produzem, mas estão interessados em aprender. Por exemplo, quando o aluno não entende um assunto sobre o qual um professor está dando aula. Este aluno se senta com um amigo e fala daquele assunto. O amigo vai dizer o que ele faz, “eu faço assim, faço assim”. Posso dizer que o amigo não está se vendo como professor, ele está dizendo ao outro como ele faz. O fato de o aluno buscar no amigo o modo de como fazer, instituiu o amigo como professor, nesse momento. Por isso, eu falo de “cargos flutuantes”, da “situação flutuante” do professor. Naquele momento o aluno deu autoridade ao amigo de mostrar como fazer, mostrar um modo legítimo de produção de significados.

– Compreendi o que você quer dizer. – Afirma Guilherme. – Concordo. Mas, o que eu estava tentando dizer é da função instituída professor. Concordo que somos professores e alunos um do outro aqui todo dia. Até conversamos disso em outra ocasião. A formação que temos além da relação com os professores da pós-graduação. – Guilherme se refere a uma conversa que eu e ele tivemos. O convívio a que ele se refere diz respeito ao dia a dia fora da universidade, fora do contexto formal da pós-graduação. – Mas, no exemplo, o fato do professor reconhecer a autoridade dele, o faz sentir-se autorizado a propor problemas para os alunos resolverem. Ele sente a necessidade de apresentar problemas novos, ele se sente autorizado a perguntar na aula “O que vocês têm a dizer sobre tal problema?” ou dizer “Acabando esse problema, vou propor outro”. Enquanto o aluno pode não se sentir autorizado a fazer isso.

– Acredito que se trata de outra coisa. – Utilizo o exemplo falar em outra direção. – O aluno poderia chegar com o problema novo e apresentar na disciplina. O aluno deu autoridade para o professor dizer o que ele vai ou não fazer naquele espaço. O aluno que constituiu esse

professor, ele poderia sim chegar com o problema ou alguma coisa pra propor e o professor não autorizar. Seria uma situação diferente. O aluno teria outros elementos para constituir uma direção de interlocução diferente.

– Mas então, isso é uma discussão sobre os papéis. – afirma Regina – Qual a extensão desse papel? Como é que se configura? O que é ser aluno aqui?

Indo na mesma direção que Regina, também questiono – O que é ser professor?

Respondendo à minha argumentação Guilherme diz. – Mas, no limite, se o aluno não reconhecesse àquela pessoa como professor, ele não perguntaria, faria. O professor falaria não, e o aluno não legitimaria. Levantaria e escreveria no quadro. O aluno depende que o outro se reconheça na posição porque, se não, ele não vai dizer coisas que ele está me dizendo. Se não ele não vai se colocar nessa atividade também.

Ainda na argumentação afirmo que o aluno tem que ter intenção, tem que ter motivo para estar na atividade da aula, ele não necessariamente precisa reconhecer o cargo de autoridade do outro sobre ele. Neste momento Guilherme chama a atenção para uma diferença em nossas falas. Estou dizendo “autoridade sobre” e ele argumenta com “autoridade para”.

– Não uma autoridade de dizer sim ou não, mas de exercer uma função. – continua Guilherme. – Exercer a função de, por exemplo, selecionar problemas para levar para sala, ou de organizar a disciplina. Ele se reconhecer como professor mesmo quando os alunos dele são personagens que ele projeta enquanto está no computador planejando a aula. É nesse momento que ele está se reconhecendo como professor. Você está entendendo? Por isso ele tem que se reconhecer. Se não, ele não exerceria. Se não, pode existir a impressão de falar com um gatinho. Você fala e o gatinho não se dá conta de estar em uma atividade, não lhe dá resposta. O gatinho não está nessa atividade de ser professor. O aluno te reconhece como e você se reconhece como também.

Digo ao Guilherme que preciso pensar mais um pouco sobre isso, mas que concordo com sua argumentação. Regina nos chama a atenção para o horário, já muito avançado, além do combinado para os nossos encontros. Resolvemos para por ali. Encerro a transmissão, desligamos nossos computadores e vamos para casa, preparar o jantar.

Estamos todos juntos na cozinha, como sempre ficamos por lá, as conversas sempre continuam. Falamos de outros assuntos; brincadeiras, coisas à toa. Mas sempre que as discussões dos textos voltam a incomodar, qualquer hora é hora. Vivemos aqui um processo que, diferentemente das transmissões, esse não tem hora para acabar.

## JOÃO

O contato com o coordenador do curso onde seriam realizadas as entrevistas durou algumas semanas. Nesta troca de e-mails João recebeu o aceite de realização das entrevistas, acertou datas e horários em que estaria na universidade para conversar com os alunos.

Com algumas decisões tomadas, João partiu então para as entrevistas, muitas justificações, ele acreditava, lhe davam suporte nas decisões tomadas. Entretanto, durante este processo João adotou uma perspectiva de ouvir e levar a sério o que seus entrevistados estavam dizendo. Tentaria viver o mundo deles, constituir as legitimidades deles, para plausivelmente usar justificações na mesma direção que eles.

Essa é uma posição que Romulo chama de suicídio intelectual. Você deixar de ver o mundo através dos seus olhos para vê-lo a partir da perspectiva do outro. Deixar de lê-lo pela falta, sem julgamentos de certo ou errado, até que você consiga constituir uma direção de interlocução que seja legítima para o outro. Um descentramento como dito por ele.

No dia combinado, João foi à universidade e se encontrou primeiramente com o coordenador. Conversaram sobre os detalhes da pesquisa que, ainda não haviam conversado por e-mail. Após essa conversa, ambos foram à sala onde a turma do último ano estava. O primeiro contato de João com seus entrevistados foi para fazer o convite para uma conversa. Estas conversas seriam realizadas entre ele e cada um dos alunos.

A turma era formada por dez alunos, sete estavam presentes. Destes, quatro concordaram participar da conversa. Naquele dia não poderiam realizar nenhuma, porque todos os interessados em participar teriam aula durante todo o período. Para o dia seguinte, agendaram dois dos participantes. As entrevistas seriam realizadas no intervalo entre uma aula e outra. Os outros dois, foram agendados para dali a dois dias.

No dia seguinte João voltou à universidade para realizar as primeiras entrevistas. No horário combinado nenhum dos agendados estavam na universidade. Na sala da turma estava apenas uma aluna que não estava presente no dia anterior que, após conversar com João resolveu participar da entrevista. Antes de terminar a primeira entrevista uma das participantes que havia agendado para aquele dia chegou à sala. João solicitou a ela que espere alguns minutos. A aluna aguardou no corredor, próxima à sala, até o término da primeira entrevista e logo em seguida João realizou a segunda entrevista.

No terceiro dia de visita à universidade João voltou à turma, o aluno que havia faltado no dia anterior se mostrou pouco disposto a participar da conversa naquele dia. João, então, realizou a entrevista com os outros dois que já estavam agendados.

Após a realização das entrevistas, João voltou a conversar com o coordenador do curso. Neste encontro eles falaram sobre as condições do curso; os docentes, o perfil de alunos ingressantes e dos egressos, a atuação profissional dos alunos egressos. Falaram também sobre características do curso como estrutura curricular e projeto pedagógico.

A partir das entrevistas, João compôs as seguintes histórias que dizem das demandas daqueles alunos quando motivados a falar sobre sua formação.

## VICTÓRIA

Victória é a caçula de uma família de dois filhos. Seu irmão é um ano mais velho e, ambos, nasceram em uma capital. Logo em seguida ao nascimento dos filhos a família mudou-se para uma cidade do interior do estado. O pai de Victória acreditava que seria melhor para os filhos crescerem longe da agitação e das perturbações de uma cidade grande.

Os pais de Victória eram um pedreiro e uma professora, o tempo que tinham para estar em família era aos finais de semana. Nestes dias a família se reunia na casa de campo, onde as crianças podiam brincar e ouvir as histórias dos pais, que gostavam especialmente do tempo de descanso e ausência de compromissos imediatos.

Como a família era de religião evangélica, o final de semana acabava logo após o almoço de domingo, porque se preparavam para voltar à cidade. Todas as noites de domingo mantinham o compromisso de estar juntos no culto. Victória gostava muito desse momento, seu irmão parecia gostar um pouco menos. Esse era o último momento da família reunida antes da correria da semana.

A mãe de Victória trabalhava em duas escolas, uma carga horária de sessenta horas por semana. Quando chegava em casa, continuava trabalhando, preparava aulas, providenciava os materiais necessários, corrigia provas, olhava cadernos, preenchia diários. O pai, se a obra fosse distante, passava a semana toda fora de casa. Quando trabalhava em uma obra próxima da residência da família, ele saía muito cedo, antes mesmo das crianças acordarem, e voltava à tarde, mas pouco disposto a conversas e brincadeiras.

A semana corria assim, todos muito atarefados e imersos em suas atividades particulares. Pouco tempo era dedicado às atividades em família, que se resumiam a esporádicos jantares, em que as conversas eram em maior parte, compostas por reclamações dos excessos de atividades do dia.

Victória também tinha sua rotina particular, em que seu principal compromisso era a presença na escola todas as manhãs da semana. Em sua época de primário, tentava se adaptar às novas professoras de cada ano. Sempre se lembrava da Neuzinha, a primeira professora que tivera na escola. Neuzinha era um doce de pessoa, muito amável. Ela já estava na escola há algum tempo, mas não era tão velha quanto as professoras que vieram em seguida na escola.

Na terceira série, Victória estudou com uma professora chamada Vilma. Na época, sentia que era tratada de forma diferente por ela em relação às outras meninas da mesma sala de aula. Ela não sabia dizer o motivo, mas tinha a impressão de que isso só acontecia com ela. Mas, ainda assim, Vilma era melhor do que sua última professora que Victória teve. Na

segunda série Victória era aluna de sua mãe e, ela achava, que aquele ano jamais acabaria.

Victória, seu irmão e um primo chamado Rafael, estudavam na mesma turma e foi assim durante todo o primário. Durante a segunda série, Rafael podia chamar a professora de tia, mas Victória não podia chamá-la de mãe. Certa vez Victória tentou chamá-la de mãe durante a aula e foi repreendida por isso. Melhor fosse ter ficado somente na bronca durante a aula. O problema foi quando chegou a sua casa.

Quando estava na quarta série, Victória já se preparava para a próxima fase; era esse o sentimento que poderia descrever seus colegas de sala naquele momento. Durante aquele ano, o trio formado por ela, seu irmão e seu primo tinham como rival um trio formado por três meninas que eram primas, muito inteligentes, e Victória tinha certeza que um fato ocorrido no início do ano jamais seria apagado da sua memória; a professora preferia o outro trio ao seu. Como ela sabia disso? Simples, Victória tinha certeza que sua professora defendia as três meninas.

Certo dia, após a devolução das provas durante uma aula, Victória percebeu que as respostas de duas das três primas estavam iguais. Não pensou duas vezes, denunciou logo para a professora.

– Elas colaram!

– Não. Elas estudam juntas, logo as respostas podem estar iguais. – afirmava a professora.

Mas, Victória não se convenceu. Mobilizou metade da sala a seu favor e, mesmo assim, não obteve êxito em sua investida. A professora não mudou de opinião, e pior, o primo Rafael avisou que a professora não iria esquecer aquele fato. Eles teriam que se dedicar muito se quisessem ser aprovados naquele ano.

Após as manhãs na escola, Victória dedicava o restante do dia a ficar em casa assistindo desenho animado ou fazendo as atividades da escola, quando o seu irmão a deixava. Eles brigavam muito, muito mesmo. Em alguns dias essa era a principal atividade da tarde, antes de sua mãe chegar do trabalho.

O ano seguinte, realmente foi de muitas mudanças, como os ânimos da turma previram. Mas essas mudanças foram principalmente para Victória e seu irmão. Eles começaram a estudar à noite. Victória sentiu uma diferença muito grande, não conseguiu se adaptar bem aos novos professores, nova turma e novos horários. Ela suspeita que recebeu uma ajudinha extra do professor de Geografia, a matéria que ela tinha mais dificuldade. Essa matéria era sua petenga, como ela costuma dizer. Sabia que essa palavra significava mentira, mas gostava de usá-la nessas ocasiões.

Depois deste início, meio atropelado, as coisas voltaram aos eixos. Victória se adaptou aos horários e já se sentia bem, estudando à noite. As atividades começavam a ficar rotineiras novamente.

Os anos seguiram e Victória não teve muitas mudanças. Continuou a estudar com seu irmão e com o primo na mesma escola que sua mãe trabalhava. Passou o ensino fundamental, e o início do ensino médio, seguindo praticamente a mesma rotina. Somente as atividades em casa aumentavam à medida que ela crescia.

No final do terceiro ano, mais precisamente, no segundo semestre, Victória estava se sentindo livre. Não que antes estivesse presa, mas, agora, não estava sendo policiada por sua mãe. Já que estudava na escola onde sua mãe era professora, suas atitudes eram sempre contidas. Entretanto, sua mãe estava de licença no trabalho e, sem ninguém para fazer o papel de vigilante, Victória brincou muito, como ela diz, fez muita farra. Se divertiu.

Foi nesta época que Victória reprovou em seu primeiro vestibular. Ela estava concorrendo à uma vaga para o curso de Licenciatura em Matemática na universidade que estava localizada na cidade vizinha. Este era o mesmo curso que sua mãe sempre quisera fazer, mas nunca fez. Por falta de oportunidade, talvez, ou porque acabou constituindo uma carreira em outra direção.

A mãe de Victória é formada em Letras. Concluiu o curso em uma universidade que oferecia o curso na cidade onde elas moravam. O curso era parcelado, então ela estudava aos finais de semana e durante o período de férias nas escolas regulares. Formou-se contrariada, porque ela queria mesmo era Matemática, mas o curso de Letras era o único oferecido daquela forma.

Victória tentou, novamente, ingressar no mesmo curso no ano seguinte. Nesta época já trabalhava em uma empresa da sua cidade. E pela segunda vez não foi aprovada no vestibular. Desta vez, ficou menos decepcionada porque conciliava dois planos na época: fazer faculdade e se casar.

Como um dos planos não deu certo, Victória se dedicou com exclusividade ao outro, casou-se com Luís. Eles haviam se conhecido no trabalho, Luís também era funcionário da empresa onde Victória trabalhava.

Após alguns anos de casada, Victória ainda mantinha vontade de fazer faculdade. Sua primeira opção ainda era cursar Licenciatura em Matemática na cidade vizinha.

– Luís, eu vou fazer vestibular novamente. – Victória queria fazer aquele curso e queria que seu marido também tivesse um diploma de ensino superior.

Luís apoiava a decisão de Victória de ter uma graduação, entretanto ele não tinha

certeza quanto à sua vontade de fazer este curso. Ele a incentivou e durante os meses que antecederam o vestibular ajudou sua esposa nos estudos preparatórios.

Desta vez Victória foi aprovada. Agora esposa, mãe de um filho de um ano e meio, ela começaria a estudar. Para isso, iria se deslocar todos os dias até a cidade vizinha, já que Luís permaneceria no emprego e achou melhor continuar morando na cidade onde trabalhava.

No decorrer daquele ano, Victória se dividia entre os compromissos da universidade e os afazeres domésticos. Sempre se dedicou muito a cumprir as exigências dos professores. Sua turma começou com vinte e três alunos e era comum que dissessem entre eles que aqueles que conseguissem manter a média até o meio do ano e retornar as aulas em agosto seriam aprovados. Victória não sabe se isso tinha algum fundamento ou se era uma superstição de alunos do primeiro ano.

No ano seguinte, Luís fez o vestibular, também para Licenciatura em Matemática, na mesma universidade que Victória estudava. Foi aprovado e iniciou o curso. Ele trabalhava durante o dia e ambos estudavam à noite. O filho do casal ficava sob os cuidados da avó até que os pais chegassem da faculdade. No entanto, Luís não conseguiu continuar no curso. Deixou de frequentar as aulas depois de um semestre e passou a se dedicar somente ao trabalho.

A família percebeu que apenas Luís trabalhando não seria suficiente para manter a situação financeira estável. Foi nessa época que Victória tentou retornar ao emprego na empresa que trabalhava com seu namorado, então marido. Sua candidatura a uma vaga foi recusada devido ao excesso de peso. Na época com cento e quatro quilos, Victória foi considerada inapta a exercer as atividades da empresa.

A solução encontrada foi trancar sua matrícula na faculdade. Victória cursou até o final do primeiro ano, cumpriu todos os créditos exigidos e não ficou devendo nenhuma disciplina. Uma das poucas a ser aprovada sem fazer exames. Entretanto, dedicou-se a cuidar de sua saúde.

No ano seguinte, Victória fez uma cirurgia bariátrica para diminuir o excesso de peso. Nesta época além do apoio do marido recebeu bastante ajuda de sua mãe, que dividia o tempo entre sua jornada de trabalho e auxílio à filha. O tratamento foi bem sucedido e Victória chegou ao peso que almejava.

Neste período Victória engravida novamente. A família passa a ter dois filhos. Victória dedica seu tempo a cuidar das crianças, mas ainda ambicionava voltar a estudar e concluir o curso.

Após algum tempo, Victória retoma o curso. Agora tendo dois filhos e tendo ficado

certo tempo fora da universidade. Faz o vestibular novamente, é aprovada e continua a graduação. A questão agora é a adequação à grade curricular vigente. Tendo iniciado o curso em outro momento, os créditos realizados não coincidem com a nova matriz curricular do curso. Sua situação agora é realizar os créditos em diferentes períodos para se adequar a matriz atual.

Por algum tempo Victória estuda em, pelo menos, duas turmas diferentes no curso. A situação só se regulariza em seu último ano do curso. No ano previsto para sua formatura Victória cursa apenas algumas disciplinas do quarto ano do curso, sétimo e oitavo semestres. Uma destas, a ministrada pelo professor Rafael.

– Vocês sabem dizer em quanto tempo o álcool é eliminado do corpo? – pergunta o professor Rafael. Ele sempre começa a aula com uma pergunta de aplicação. Esse semestre ele está dando aula de Equações Diferenciais Ordinárias. Houve um tempo, no segundo ano de curso, que as aulas dele sempre começavam com um gráfico e dali ele tirava todo o conteúdo. Todos da sala ficavam impressionados.

As aulas de E.D.O. seguem o mesmo ritmo. Começam com uma pergunta de aplicação e seguem por uma viagem que vai ao ensino médio e, às vezes, para o ensino fundamental. É sempre muita informação. Rafael tem muita facilidade com o conteúdo e sempre encontra uma saída para a explicação. Victória acredita que na área de exatas não existe professor melhor que ele na faculdade.

Romulo<sup>33</sup> disse certa vez que não se pode negar que disciplinas de conteúdo matemático, como Cálculo e Equações Diferenciais Ordinárias, oferecem para os alunos, como acontece em qualquer outra disciplina, um certo modelo de aula, um modelo de como ensinar Matemática.

Romulo ressaltou que não se pode esquecer que o aluno tem a sua frente um profissional que é o que ele está se preparando para ser e, ainda fez duas sugestões. Primeiro assumir o fato de que uma grande parte da formação do professor se dá, hoje, segundo uma relação mestre-aprendiz; olhe como estou fazendo e repita. E a segunda é que esta relação mestre-aprendiz deve ser problematizada, deve-se torná-la visível, discuti-la.

Este movimento de pôr em evidencia o caráter mestre-aprendiz que persiste na formação de professor pode prover o desenvolvimento profissional daquele aluno futuro professor. Desenvolvimento no sentido de ampliação de horizontes, ressaltou Romulo, nunca no sentido de uma preparação técnica em uma direção específica. Voltando à história:

Victória sempre dizia à Luiz, seu marido. – Se eu for pelo menos metade do Rafael em sala de aula estava bom.

Outra professora que Victória admirava muito no curso era Selma. Ela trabalhava em uma área totalmente diferente do Rafael, era professora de estágio, trabalhava na faculdade desde que concluía, ali mesmo, o curso de Licenciatura em Matemática. Ela orientava muito bem os alunos. Transmitia segurança, e os alunos se sentiam confiantes para fazerem seus trabalhos. Todo esse suporte era acompanhado por uma mesma medida de cobrança. Selma acompanha de perto o trabalho de seus alunos.

Quando estava cursando o antepenúltimo semestre da faculdade, Victória começou a trabalhar como professora em uma escola pública da sua cidade. Desde que havia voltado à faculdade, havia deixado de trabalhar fora de casa e se dedicava ao cuidado das crianças e aos estudos. Entretanto, surgiu uma oportunidade de trabalhar na mesma escola onde sua mãe trabalhava; Victória acreditava que poderia ser interessante.

O trabalho era apenas para substituir uma professora que estava em licença médica, mas, como já se aproximavam as férias do fim do ano, muito provavelmente ela encerraria o calendário letivo. Essa foi a primeira vez que Victória assumiu uma sala de aula como professora regente, tendo em vista que seu estágio na graduação, até aquele momento, havia sido apenas de observação e semi-regência. A parte de regência seria desenvolvida no próximo ano do curso.

Victória começou trabalhando com turmas do sexto, sétimo e oitavo ano. Com exceção de segundas-feiras pela manhã, ela trabalhava todos os dias no período da manhã e da tarde. A escola em que assumira as aulas exigia muito de uma professora em início de carreira como ela, tanto por problemas causados pela ausência de infraestrutura adequada como pelas necessidades dos alunos a serem atendidos.

Apesar de se esforçar para enfrentar as situações, Victória não se sentia preparada para trabalhar com alunos que ela deveria atender. Ela também não contava com uma professora de apoio e acreditava também que durante seu curso, na faculdade, não havia aprendido coisas suficientes para trabalhar com eles.

Quando encerrou o ano letivo, Victória se sentia um pouco melhor em relação às suas primeiras impressões da escola. Passou o período de férias e logo em seguida surgiu novamente uma oportunidade de trabalho. Ela poderia continuar com as aulas que havia substituído no ano anterior, pois a professora afastada continuaria em licença por mais algum tempo.

Victória continuou trabalhando na escola, sentia-se mais confiante agora, mas

precisava dividir o seu tempo entre trabalho e faculdade. Ambos exigiam muito dela. A extensa carga horária de trabalho, quarenta horas, e o último ano do curso no qual deveria, além de realizar estágio, fazer o trabalho de conclusão de curso e continuar cursando disciplinas.

Acreditando que nenhuma das duas coisas estava sendo bem executadas e que a partir do momento que se assumi uma sala de aula, tem-se a responsabilidade com seus alunos, afinal, passa-se a fazer parte da vida deles. Victória preferiu deixar de lecionar na escola e se dedicar exclusivamente à faculdade.

Na despedida, recebeu inúmeras cartinhas que pediam a sua permanência na escola. Victória teve a impressão de que os alunos acreditavam que era culpa deles a sua saída. Como gostava muito de conversar com seus alunos, preferiu explicar a sua situação a eles.

– Não quero que a formação de vocês fique com *déficit*. Não estou me dedicando como eu queria. Eu tenho que exigir mais de vocês, mas não estou conseguindo por que também estou estudando.

Após este período como professora, Victória conseguia pensar em seus professores de uma outra forma. Começou lembrando-se dos seus professores do Ensino Fundamental. De fato, lembrou-se primeiro de desafetos, duas professoras do ensino fundamental, de matérias em que ela tinha mais dificuldade, História e Geografia.

A principal dificuldade de Victória nestas matérias era a extensão das perguntas e respostas. Naquela época ela ainda tinha dificuldades com leitura e para ela aquelas questões eram muito complicadas. Porém, a lembrança destas professoras fez com que Victória se lembrasse também de seu primo Rafael. Victória acreditava que ele era muito inteligente, e como sempre estudaram juntos; era ele que a ajudava nestas matérias.

– Rafael eu não consigo fazer! – E ele explicava para ela como fazer as atividades. Liam, juntos, os textos e ele explicava a matéria para ela.

Antes das provas, Victória sempre recorria a ele. – Explica o conteúdo pra mim? – Ele explicava o conteúdo pra Victória e ela fazia a prova. Ela tinha dificuldade com a leitura dos textos de História e Geografia e pedia a ajuda do seu primo que sempre a ajudava. E assim ela conseguia aprender a matéria.

Retomando a discussão que aconteceu no encontro do grupo Sigma-t, sobre ser professor, onde um exemplo similar à situação vivida por Victória e seu primo foi utilizado. Naquela ocasião o argumento foi a respeito de dar autoridade a alguém e é isso que o torna professor. Neste sentido ser professor é estar na relação com o outro.

Naquela conversa “ser professor” não se referia a uma autoridade instituída legalmente, ser reconhecimento como licenciado em Matemática, mas ao outro estar em um lugar imposto a ele, por quem o lê, a partir do qual o seu modo de agir, seu modo de ser, é legitimado por quem o lê e, este começa a falar na direção que aquele fala.

Trata-se de um processo de internalização cultural. Por que este processo não se dá pela autoridade legalmente instituída? Porque ele não depende da autoridade de alguém sobre um outro, mas da autoridade que o outro dá a alguém, por legitimar o que é dito. Voltando a nossa história.

Quando se lembra da dificuldade com a leitura, Victória lembra também de outra dificuldade, um pouco mais embaraçosa. Victória trocava a grafia das letras q e g, não se lembra de como isso começou, se é que é possível lembrar. Mas, quando estava no segundo ano do Ensino Médio uma professora lhe chamou a atenção quanto a isso.

Tábita era o nome desta professora. Ela lecionava Língua Portuguesa, foi professora de Victória durante todo o Ensino Médio. Quando fazia o segundo ano, certo dia Victória fez um trabalho sobre o Romantismo em Portugal. Foi uma pesquisa que consumiu algumas tardes na biblioteca. Ao final, Victória tinha muitas páginas de um texto que dissertava sobre o tema. A capa do trabalho, confeccionada à mão, trazia em letras garrafais o tema da pesquisa, o nome da autora e o nome da disciplina, “português”.

Victória se surpreendeu quando, ao entregar o trabalho, a professora lhe pede para fazer a capa novamente. – Tábita, mas a capa está certa.

– Quero que você faça novamente. – Disse a professora.

Victória, com o mesmo zelo, fez a capa e entregou o trabalho novamente. “Português” aparecia na capa outra vez. Naquele momento a professora chamou Victória para se sentar junto a ela na mesa e escreveu em uma folha em branco as palavras “português” e “português”.

– Olha só! Essa aqui é a certa e esse aqui é a errada.

Victória não sabia dizer de onde vinha aquele erro, mas a partir deste dia e por algum tempo, sempre que escrevia palavras com quê ou gê pensava na professora para saber qual era a grafia correta.

Outra professora que Victória lembrou, foi a professora de inglês que inclusive foi sua colega de trabalho, quando estava lecionando. O nome dela é Eliene. Professora severa como aquela Victória nunca mais encontrou. Suas aulas eram irrepreensíveis quanto à organização dos alunos e comportamento. Todos ficavam quietos e falavam somente quando

solicitados pela professora.

Isso fez Victória pensar em suas aulas. Ela não era uma professora como a Eliene, pois deixava os alunos mais à vontade. Sempre preferiu ser mais amiga dos alunos que uma professora que exige respeito impondo medo a eles e, mesmo assim, os seus alunos também aprendiam. Os que queriam aprender, aprendiam. Mas, apesar da rigidez de Eliene, Victória aprendeu muito com ela. Até hoje se lembra da letra da música *You are my sunshine* que a professora lhe ensinou.

Victória ficou pensando que são detalhes que marcam, mais especificamente é a maneira que os professores a trataram na sala de aula. Nem tanto a aplicação de conteúdo em si, mas a forma que eles tratavam os alunos em sala de aula, os gritos, as brigas, eram essas as recordações mais fortes.

Pensar em seus professores fez Victória chegar à conclusão de que ela se lembrava deles mais como pessoas que se comportavam desta ou daquela outra maneira e não como especialista em determinado assunto, que lhe ensinava determinadas coisas. Fez com que Victória começasse a pensar em seus alunos.

Na primeira vez que ela trabalhou como professora, Victória participou do conselho de classe que foi realizado no final do ano letivo. Naquela ocasião um de seus alunos ficaria retido na sétima série. Era um aluno pouco participativo e que não cumpriu com os critérios que ela havia elegido. Quando apresentou a questão no conselho, os outros professores logo a informaram que aquele aluno não poderia ficar reprovado, porque ele era soropositivo. Havia sido contaminado pela mãe, durante a gravidez, e o vírus estava lhe causando demência<sup>34</sup>.

Victória questionou o fato de não ter recebido um laudo médico ou uma indicação da coordenação da escola da situação especial do aluno. Não tendo acesso a estas informações a sua avaliação sobre ele foi de uma pessoa que não quis participar do processo, e não de uma pessoa que, por algum motivo, necessitava de condições diferentes para participar. O que incomodava Victória ao relembrar o fato, não era a discussão que surgiu no conselho, mas o fato de não ter conversado com aquele aluno e desenvolvido um trabalho diferente com ele. E, também, o fato dela mesma só ter olhado para ele de outra forma somente quando foi dada a ela outra perspectiva do aluno. Depois deste fato, Victória, que não conhecia este efeito do vírus *HIV* no organismo, pesquisou sobre demência associada ao *HIV*.

Teve também o caso do aluno Marcos, que era espancado pelo pai. Victória sentiu a necessidade de intervir e acredita que isso fez com que o aluno se motivasse em suas aulas. Este era um caso de baixa autoestima e com a intervenção de Victória, como professora, este aluno se motivou a estudar.

Pensando em baixa autoestima Victória se lembra da escola onde fez estágio, já no último ano do curso. Era uma escola pequena com uma direção que tinha uma relação muito próxima aos alunos. Estes, eram sempre motivados a participar das atividades da escola e também das avaliações externas da escola. Um contraste com a escola onde ela havia trabalhado, onde os alunos deviam ser submissos à direção e os professores impunham autoridade sobre eles.

Victória se via como uma professora que gosta de brincar com os alunos, ela gosta que eles se sintam à vontade. Ela não acredita que por meio da imposição, os professores vão conseguir fazer que os alunos aprendam, porque o intuito do professor deve ser ensinar e não colocar medo nos alunos. Então, às vezes, é necessário agir de um jeito mais rígido, mas na maioria das vezes ela leva os alunos mais para o lado da brincadeira. Estar com eles, para ela, dever ser um momento de respeito sem autoritarismo. Quanto aos conteúdos em si, ela acredita que devem ser vistos mais na prática.

Victória tem Rubem Alves<sup>35</sup> como inspiração quando está pensando nos conteúdos a serem trabalhados. As aulas dela nunca foram organizadas de tal forma a haver um momento de estudar a tabuada, por exemplo. Ela aproveitava os momentos de resolução de problemas para pedir aos alunos que realizassem os cálculos de cabeça. Fazia assim porque pensava que as aulas já estavam separadas entre matérias e não havia por que separar a sua matéria ainda mais. Então, pensar a tabuada poderia ser a qualquer momento de sua aula e não um dia da semana separado especialmente para isso.

Quando pensa sobre suas aulas, seu trabalho, Victória acredita que só lhe faltava tempo. As quarenta horas semanais de trabalho e a faculdade todos as noites, era uma jornada pesada para ela. Então havia pouco tempo para planejar, pouco tempo para passar coisas diferentes, para correr atrás, para estudar aquilo que ela tinha que estudar. Ela acredita que se não tivesse a faculdade, não tivesse a monografia, o relatório de estágio, as aulas de Equações Diferenciais ela teria mais tempo para se dedicar à profissão. Professor tem que ter tempo para se dedicar, estudar, correr atrás, para fazer alguma coisa diferente. Ela acredita que quando terminar a faculdade, vai ter como preparar e executar uma aula no patamar que acredita ser capaz.

## SAULO

Em um posto de gasolina às margens de uma rodovia, em uma cidade do interior já passado um pouco do meio dia. O sol forte anunciava mais uma tarde de grande calor. Após uma manhã de trabalho e pouco mais de oitenta quilômetros rodados em sua moto de poucas cilindradas, Saulo ainda sentia aquela adrenalina que rodar em sua moto lhe causava. Mãos ainda trêmulas, coração acelerado e leve suor correndo por sua testa. Desceu da moto, abriu a jaqueta e se preparou para esperar.

Ali naquela mesa feita de tronco de madeira, com aquele formato rustico, característico de coisas do interior, olhava sempre em uma mesma direção, sabia que não demoraria muito para que o ônibus, vindo de outra cidade, também no interior, parasse ali. Neste ônibus estava Helena, amiga de Saulo que compartilhava com ele as experiências de um curso superior.

Era apenas a primeira vez que Saulo estava neste posto, passando por este momento. Entretanto ele sabia que pelos próximos meses essa seria sua rotina, em um dos dias da semana. Era o estágio que se iniciava. As aulas seriam ministradas em uma turma de Ensino Fundamental de uma escola da periferia da cidade onde estudava. Ele e sua amiga fariam estágio em turmas diferentes, em horários consecutivos. Ela vinha um pouco mais cedo, e ele fica um pouco mais na escola, pois sua moto era o veículo para ambos, que logo que saíssem do estágio iriam para a faculdade. Teriam aula até as dez e meia da noite.

As aulas de Saulo corriam sem grandes surpresas ou dificuldades. Era uma turma com poucos alunos e não era a primeira vez que lecionava, pois já havia atuado como professor. Ainda no início do curso de graduação, assumira turmas na escola pública como professor temporário e, também, em uma escola particular da cidade onde morava. Porém, na época do estágio não trabalhava como professor, porque fora aprovado em concurso público e assumira um cargo administrativo.

Neste primeiro dia, a professora supervisora de estágio acompanhava a aula. Isso deixava Saulo um tanto ansioso. Não temia represálias de sua professora, mas ficava apreensivo para saber o que ela diria de sua aula. De certa forma, esperava por um gesto dela que demonstrasse aprovação, e sempre que a olhava, buscava por algo que denunciasses seus pensamentos.

Era a segunda vez que cursava uma disciplina oferecida por esta professora, fazia dois anos que havia tido aula com ela. Sempre parecera a Saulo, que ela era uma professora muito dedicada e confiante em seu trabalho. Isso transmitia a ele certa segurança, se sentia à

vontade para conversar com ela, seja sobre temas das aulas, ou sobre assuntos decorrentes da faculdade.

O estágio neste ano apresentava uma proposta diferente para os alunos do curso de Licenciatura em Matemática. Ao contrário dos anos anteriores, em que, acompanhado do professor regente da turma, o licenciando escolhia um tema e ministrava aula naquela turma, de acordo com o planejamento bimestral do professor, este ano a regência se aproximaria mais de uma pesquisa.

Os alunos, antes de buscar o professor regente, teriam que eleger um referencial teórico a partir do qual trabalhariam. Após as leituras deste referencial, buscariam identificar, na escola em que seria realizado o estágio, alguma situação a ser discutida a partir da teoria escolhida.

Saulo escolheu trabalhar com a teoria histórico-cultural da escola russa, principalmente com os trabalhos de Vigotski. Ele havia começado a estudar essa teoria quando cursava a disciplina de Psicologia da Educação e ainda estava trabalhando como professor, porque lhe incomodava muito a indisciplina em sala de aula. Incomodava-se em especial com os alunos do sexto e sétimo ano de uma escola particular em que trabalhou, os achava muito agitados e pouco interessados em suas aulas.

Naquele momento Saulo buscava formas de entender e resolver aquele problema. Continuou aquelas leituras mesmo depois de deixar de trabalhar como professor. As leituras haviam se tornado interessante de serem feitas, independente de um uso imediato.

No ano seguinte ao curso de Psicologia da Educação, Saulo participou de um grupo de estudos de uma professora que estava desenvolvendo um projeto de extensão que tinha como base a teoria da atividade de Davidov. Ele não fazia parte do projeto de extensão, mas realiza as leituras e conversava com a professora coordenadora e com os colegas que participavam do projeto.

Quando foi informado da proposta de estágio, não tinha dúvida de qual teoria trabalharia. Precisava propor o tema a ser investigado e a forma como realizaria a investigação.

Naquele primeiro dia de estágio, a aula de Saulo passou como um piscar de olhos. Ele havia proposto algumas atividades para saber o que os alunos eram capazes de dizer a respeito de geometria plana. No final da aula ele teve uma conversa com sua professora supervisora de estágio, acompanhada pela professora regente da turma, que era caloura do curso de Licenciatura em Matemática na mesma universidade onde Saulo estudava.

Durante a conversa a professora de estágio apresentou a ficha utilizada para

avaliação. Comentou sobre os pontos da aula que ela achou interessante, positivamente, e alguns pontos que ela destacou para que Saulo prestasse mais atenção em suas próximas aulas. Comentou ainda que esta avaliação, no dia que ela não pudesse estar presente, seria realizada pela professora da turma.

– Saulo, percebi que você se expressa com clareza. Tem boa dicção e entonação. Acho que isso é uma consequência do tempo que você trabalhou como professor. – A professora supervisora continuou comentando. – Você demonstrou também um bom domínio do conteúdo, mas em relação ao uso do material didático, acredito que deve prestar um pouco mais de atenção, porque em alguns momentos, por exemplo, você desenha no quadro sem o auxílio de uma régua. Como você quer que seus alunos usem o material se você não usa?

– Você também estimula a participação de seus alunos, mas acredito que você dever estar atendo às outras formas para propiciar essa participação deles. A orientação na execução das atividades também é muito importante. – Comentou ainda a professora supervisora.

Após a conversa, que aconteceu na biblioteca, mesmo local onde foi ministrada a primeira aula de Saulo e que também seriam ministradas todas as outras, ele procurou uma cadeira e uma mesa para se sentar, um pouco mais afastado da mesa principal daquela sala, onde logo em seguida aconteceria a aula de sua amiga Helena.

Naquele canto afastado, Saulo alternava sua atenção entre a aula de Helena, que acabara de começar, sua maneira de conversar com os alunos e, um relatório que se propôs a fazer após cada aula sua. Neste momento Saulo também preenchia as fichas que lhe cabiam, referente à disciplina de Estágio Supervisionado e que deveriam ser preenchidas após cada aula.

Terminada a aula de Helena, ambos foram para a faculdade. Eles teriam aula naquela noite sendo a primeira com a professora de estágio. A semana estava apenas começando e as aulas eram mais agitadas, talvez devido ao ritmo da semana, onde cada aluno tinha sua rotina de trabalho e de estudos, e as noites eram sempre mais carregadas, diferentemente das aulas de sábado.

As aulas de sábado eram tratadas de modo mais informal do que todas as outras. Em geral, a pequena turma, formada por onze alunos vestia-se mais à vontade e estavam no ritmo do final de semana. Os atrasos eram comuns até porque havia tido aula na noite anterior e na maior parte das vezes os alunos saíam juntos após a aula. Os professores não consideravam os atrasos como um desrespeito, até porque em algumas ocasiões eles saíam juntos.

Aos sábados, o horário de início das aulas era às sete e meia. Duas aulas intercaladas por um intervalo de trinta minutos. As aulas do quarto ano eram Introdução à Análise e

Equações Diferenciais Ordinárias, nesta ordem. O professor de E.D.O. foi o professor de Teoria dos Números para Saulo no primeiro ano, e o professor de Análise também foi professor de três outras disciplinas.

O professor de Análise, Ivan, havia se formado há quatro anos na mesma universidade que lecionava. Quando Saulo iniciou o curso, ele era aluno do último ano da graduação. Após terminar o curso Ivan ingressou em um curso de mestrado e também no quadro de docente da instituição.

A aula daquela manhã havia sido sobre desigualdade de Cauchy. Após a explicação do conteúdo, Ivan deixou uma lista de exercício na xérox da faculdade para os alunos. Um dos alunos se prontificou a reproduzir para si e para os demais e eles haviam começado a resolução quando chegou a hora do intervalo.

Depois de alguns comentários e brincadeiras o professor Ivan comentou:

– A diferença que existe é a seguinte. Tem gente inteligente que tem potencialidade de aprendizado e tem gente que tem dificuldade de aprendizado.

Após dizer isso, o professor Ivan desenhou dois cilindros no quadro para representar copos. – Pensem que estes copos são pessoas. Agora imaginem que está chovendo. Chovendo conhecimento! – Enquanto falava, Ivan fazia riscos no quadro imitando pingos de chuva.

Alguns alunos que ainda estavam na sala se aproximaram dele, e entraram na conversa. Enquanto os alunos lhe davam atenção, Ivan continuou. – Se estes copos têm as mesmas dimensões, as duas pessoas poderiam ter o mesmo conhecimento com a mesma chuva de conhecimento, correto?

– Mas acontece que há pessoas que têm dificuldades de aprendizagem. Então, esse copo tem uma tampa, uma abertura menor. – Ivan desenhava em um dos copos uma tampa e apenas um buraco pequeno no meio dela. – Então essa é a diferença entre os dois copos, um tem a abertura menor.

Os alunos presentes davam risadas da afirmação do professor. Saulo, que estava sentado enquanto o professor falava, também sorriu. O professor também sorriu, e após uns instantes perguntou.

– Essa pessoa que tem a abertura menor. O que ele precisa para adquirir a mesma quantidade de conhecimento que a outra?

Saulo ainda sorrindo, enquanto alguns alunos responderam ao professor. – Ela vai ter que estudar mais.

– Não. Ela vai ter que ficar mais tempo na chuva de conhecimento. – respondeu o professor à turma. Algum aluno sorrindo do que o professor falava disse:

– Por isso estou ficando cinco anos aqui.

Todos sorriram por algum tempo. Enquanto fecham seus cadernos e se preparam para sair para o intervalo, Ivan ainda diz:

– Então o que acontece é que se uma pessoa quer aprender, quer saber mais que o outro, ela vai ter que ficar mais tempo na chuva. Pode ser que alguém estude duas horas e tenha o mesmo resultado que outro alguém que estuda por uma semana. A questão é: se você estudar, você consegue.

Saindo da sala acompanhado pelos últimos alunos que ainda ouviam a história, dentre eles Saulo, Ivan ainda diz. – Essa é a teoria que eu tenho. Todo mundo consegue aprender. Mas para isso é preciso estudar. – Os alunos ainda sorriram do professor. Algum tempo depois quando relembra da história Saulo passa a acreditar que o professor na verdade estava tentando motivar os seus alunos por meio da brincadeira.

Durante a graduação, Saulo sempre foi muito próximo de seus professores. Talvez por ser um campus pequeno, o curso de Licenciatura em Matemática ter poucos alunos e as atividades sempre contarem com o envolvimento de todos. Os professores também eram bem receptivos, não se importavam, ou pelo menos, faziam parecer isso, que os alunos se tornassem seus amigos. Não foram muitos professores. Com a maioria deles Saulo estudou mais de duas vezes em disciplinas diferentes, isso talvez contribuía para a proximidade entre ele e seus professores.

Saulo ainda se lembra das observações que fez em seu primeiro dia de aula na faculdade, a respeito de seus professores. Na verdade, isso foi o que ele mais estranhou entre o colégio e a faculdade.

O primeiro dia foi precedido de muita preparação. A escolha do curso não havia sido fácil, nem para atender a um desejo de profissão. Porém, desde que foi aprovado se preparou para começá-lo. Saulo procurou os veteranos para assinar o contrato de transporte, pois o curso era em uma cidade diferente da que ele morava. A possibilidade de mudança para a outra cidade era pequena por conta do trabalho. Havia negociado também os horários de trabalho, porque eles foram influenciados pelo horário do transporte.

A expectativa do primeiro dia de aula era grande. Todo aquele senso comum sobre trote, sobre as dificuldades do curso, aumentava a tensão. Para contribuir, durante a viagem de cerca de uma hora e meia que separava a cidade onde morava da cidade que estudava, Saulo foi conversando com os veteranos que também moravam em sua cidade.

A conversa foi, na maior parte do tempo, sobre trote, mas também conversaram sobre os professores do curso e as dificuldades que poderiam surgir. Saulo ainda não sabia quais

seriam as aulas daquele dia, ou se teriam alguma programação especial para o primeiro dia. Na velha mochila que o acompanhava durante os últimos três anos, ele levava o caderno usado durante o terceiro ano do ensino médio e algumas canetas usadas.

Ao chegar, procurou logo onde seria sua sala, o número de alunos andando pelos corredores era grande, como todo início de ano. Quando encontrou sua sala, se sentou em uma cadeira no fundo da sala, próximo à lateral direita. Não demorou muito até que a sala estivesse cheia. Cinquenta alunos, aproximadamente. Alguns deles não eram calouros, eram reprovados dos anos anteriores, principalmente na disciplina de Cálculo.

Próximo a ele, outros quatro estudantes, que logo descobriu que eram de quatro cidades diferentes. A maior parte dos alunos da turma também morava em outras cidades e viajavam todos os dias para estudar. Saber o nome e a cidade de origem era o que marcava o início da conversa. Logo em seguida, a conversa girava em torno dos motivos da escolha do curso de Matemática. Compartilhavam também as expectativas para o ano e os principais conselhos sobre o curso que cada um ouviu.

A primeira aula daquele dia foi Teoria dos Números. Mantendo um hábito do Ensino Médio, Saulo não copiou o que o professor escrevia no quadro, apenas ouviu, ou tentou ouvir. Sentar no fundo da sala com mais de cinquenta alunos não era a melhor estratégia para ouvir bem o professor.

O professor de Teoria dos Números, ao entrar na sala, se apresentou, apresentou a ementa da disciplina e os critérios de avaliação. Sem demora se colocou a explicar o conteúdo do dia; noções sobre conjuntos e demonstrações. Não poupou giz ou saliva. Sua fala só foi interrompida pela entrada de toda a turma do quarto ano do curso que fez uma visita para os calouros. Após a saída dos veteranos, a fala do professor continuou até às oito e meia da noite sem interrupções. No final da aula, o professor informou que havia uma lista de exercícios na xerox e que até na próxima aula, ainda naquela semana, todos os alunos deveriam adquirir.

No intervalo entre as aulas, Saulo e os outros calouros, que se sentavam próximos, foram conversar sobre a aula que tiveram. Continuaram também as histórias de expectativas para aquele ano. Pouco tempo se passou e logo retornaram a sala, retomaram seus assentos no fundo da sala e continuaram a conversar enquanto os outros alunos também chegavam.

Pequenos grupos já haviam se formado e os integrantes de cada um deles conversam entre si. Lá no fundo da sala Saulo e seus novos conhecidos continuavam a conversa do intervalo quando uma figura, no mínimo intrigante, entrou na sala. Saulo percebeu sua presença, mas não sabia dizer o que aquela pessoa fazia ali, parecia muito deslocada do contexto.

Com um andar rápido e o tronco inclinado para frente, a figura surgiu na porta da sala e foi se deslocando até a parede oposta sem dar atenção aos alunos, que estavam conversando espalhados pela sala. Estava vestido com uma camiseta velha do curso de Matemática, uma bermuda um pouco mais velha que a camiseta, chinelos de dedo e trazia na cintura uma pochete preta.

Nas mãos não trazia nada, apenas as batia uma contra a outra, como em um movimento para limpá-las. No caminho uma coçada nas narinas com o dorso do dedo indicador. A cada quatro, cinco passos a figura puxava a bermuda para cima.

Ao chegar do lado oposto da sala parou, deu uma olhada para a turma e virando-se para o quadro-negro pegou um giz na pochete e começou a escrever. Neste momento, alguns dos alunos que haviam notado sua presença começaram a se sentar. Esta movimentação de alunos, fez com que os demais percebessem a figura na frente da sala e se sentassem também.

Logo a sala estava quase em silêncio, salvos os cochichos entre aqueles que estavam próximos. Alguns alunos começaram a copiar o que estava no quadro, enquanto o homem ainda escrevia de maneira rápida e sem consultar qualquer material ou anotações. Saulo atento a cada ato tentava entender o que estava acontecendo. Não copiou nada do que estava escrito no quadro, não negando o seu velho hábito.

Quando o quadro-negro estava escrito um pouco além da metade, o homem parou, olhou novamente para a turma e batendo as mãos para tirar o excesso de pó de giz foi caminhando até a porta. Parou por alguns instantes, encarando a turma com uma mão apoiada no portal e a outra na cintura.

Após mais alguns instantes, voltou para o lado oposto da sala, virou-se para o quadro negro e colocou ambas as mãos na cintura, como que um apoio para a coluna ficar ereta. Começou a falar. Para a surpresa de Saulo, aquele homem falava com um forte sotaque e um português nada fluente. Os gêneros não estavam bem definidos e a conjugação dos verbos era precária. Aquela situação era completamente estranha para Saulo.

Ele continuou falando e olhando para o quadro, estava comentando o que estava escrito, às vezes apontava para algo no quadro. Após alguns minutos de fala passou a escrever no quadro novamente. Desta vez escrevia sua explicação, fazendo comentários sobre os comentários, não se limitava a dizer sobre o que estava escrito.

Falou e escreveu até o horário da aula acabar. Quando parou de falar, e acenar para a turma, como que fazendo desenhos no ar, o quadro estava cheio. Saulo não sabia mais onde estava o início ou onde estava o fim. Ele havia escrito em todos os espaços que o quadro tinha. Limpou novamente as mãos no movimento de batidas e saiu da sala, da mesma forma

que havia entrado.

Naquela mesma semana a figura voltou à sala e, só então, Saulo se deu conta de que aquele era seu professor de Cálculo. Demorou mais algumas semanas para Saulo se acostumar ao sotaque e à forma de lecionar. Com o tempo Saulo passou a gostar da forma de o professor abordar o conteúdo de sua disciplina. Começou a achar interessante àquela nova forma de organizar a aula.

A opinião de Saulo parece corroborar com os alunos entrevistados por Schwartz<sup>36</sup>. Para a autora os alunos possuem um modelo de professor que é construído ao longo de sua escolarização e é também, influenciado pelo contexto social onde este aluno vive. O professor de Cálculo de Saulo não correspondia à nenhum modelo possível de existir para ele. Durante sua escolarização, ele nunca havia se deparado com um professor que se comportasse desta forma.

Ainda pode-se ver paridade com a pesquisa de Schwartz na reação de Saulo ao naturalizar os modos de agir do professor. A autora elenca como as características profissionais de um “bom professor”, elegida por alunos, a responsabilidade e a competência sobre sua disciplina. Passado o estranhamento de Saulo com as características pessoais, ele é capaz de crer na competência do professor sobre a disciplina. Somente neste momento surgiu na história do Saulo a palavra professor. Ao descrever os primeiros momentos na disciplina, aquela pessoa estranha não é referida como professor, talvez por motivos como os discutidos na conversa com Guilherme e Regina.

Aquele primeiro dia de aula havia sido completamente diferente dos últimos três anos no Ensino Médio. Aliás, se pedissem para Saulo se lembrar de outro dia que estranhou tanto sua situação na escola, ele teria que voltar até o Ensino Fundamental.

Aos dez anos de idade Saulo cursava a quarta série do Ensino Fundamental. Sua irmã, um ano mais velha, cursava a quinta série. Ele estudava no período matutino, ela no noturno. Na escola onde Saulo estudava havia sido implantado, naquele ano, o programa Escola Ativa<sup>37</sup>, uma proposta do governo federal que tinha por objetivo apoiar o sistema estadual, melhorando a educação nas escolas do campo com classes multisseriadas. Na classe em que ele estudava estavam também os alunos da terceira série.

A mãe de Saulo também estudava. Naquele ano ela havia retomado os estudos, interrompidos após o casamento e as duas gravidezes. Ela cursava a primeira série do Ensino Médio e se deslocava todos os dias até a cidade vizinha, porque a escola da cidade onde

moravam oferecia somente até a oitava série. A mãe estudava no período noturno, assim como a irmã de Saulo. O pai de Saulo trabalhava alguns dias no período noturno, nestes dias, para não ficar sozinho em casa, ele ia para a escola junto com sua mãe.

Para ele ir para a escola com a mãe muitas vezes era melhor que ir para escola no período matutino para frequentar suas aulas. Alguns dias, Saulo levava suas tarefas de casa para fazer enquanto a mãe estudava. Ele se sentava em uma cadeira logo à frente de sua mãe e ali, às vezes concentrado em suas atividades, às vezes olhando para a aula que estava acontecendo, ele esperava o tempo passar até o momento de voltar para casa.

Em outros dias, quando não tinha tarefas para fazer, Saulo aproveitava para andar pela escola, que era maior que a que ele tinha aulas. Nestes dias ia à sala dos professores, andava por todos os corredores, via o que estava acontecendo nas outras salas de aula. Mas, sempre que terminava uma aula ele ia à sala de sua mãe. Ela gostava de manter o controle.

Saulo se lembra dos professores da sua mãe. Ele os comparava com os seus; eram muito diferentes. Ele se lembra, até porque depois de algum tempo, quando ele foi cursar o Ensino Médio, grande parte deles tornou-se seus professores. Dentre estes professores, Anestor se destacava.

Anestor era um senhor de sessenta e poucos anos, magro, com os cabelos brancos. A voz dele era marcada pelos anos de docência e também pelo excesso de cigarros e álcool. Sempre estava vestido com uma camisa de manga curta que era um pouco maior que o seu tamanho. Talvez, vestígio de uma época mais saudável, que realçava sua magreza. As calças de brim, quase sempre de cores claras e um mocassim preto.

Professor de Geografia, Anestor não poupava palavras para dizer dos assuntos da matéria, dos alunos, da gestão da escola e da política nacional. Várias vezes tinha problema com a direção da escola, mas isso não diminuía seu ânimo. Pelo contrário, cada embate que tinha com a direção se tornava alvo de sátira durante os sermões em sala de aula.

Uma ou outra vez, quando não estava motivado na aula do dia, Anestor chegava na escola trazendo apenas seu velho violão nas mãos. Nestes dias, ficava de pé na frente da sala com um dos pés sobre a cadeira do professor e o violão apoiado na coxa. Cantava todo o seu repertório de músicas populares e também músicas de sua autoria. Os alunos se envolviam, aqueles que sabiam cantar logo ganhavam a vez e tiravam alguns acordes do violão.

Os alunos não se posicionavam contra o professor, pelo contrário, participavam deste momento, que ele chamava de momento cultural. Em muitas discussões entre o professor e a direção, os alunos tomavam partido do professor. Havia aqueles que eram contra as atitudes dele e se recusavam a participar dos momentos culturais, mas até mesmo estes, quando o

assunto envolvia a diretoria, apoiavam o professor.

Em um dos dias que Anestor estava pouco propenso a lecionar ou, pelo menos, a estar na frente da turma falando sobre Geografia, ele se propôs a falar de futuro profissional para os alunos. Neste dia, Saulo estava presente na sala. Como de costume estava sentado na cadeira logo à frente de sua mãe. Enquanto o professor discursava, Saulo estava concentrado em suas atividades da escola. As tarefas teriam que estar prontas na manhã do dia seguinte.

Em certo momento, Saulo deixou de escrever e começou a observar a intensidade com que o professor falava. Tom de voz alterado, gestos bruscos e um desencadear de palavras que quase pareciam decoradas. Em determinada parte da fala, o professor convida Saulo a ir à frente da sala. – Venha aqui. Suba na cadeira para todos te verem.

– Qual o seu nome jovem? – Pergunta Anestor. E quase sem esperar a resposta, faz outra pergunta:

– O que você vai ser quando crescer?

Meio apreensivo Saulo olhava para aquela sala cheia de rostos familiares, mas nunca vistos daquele ângulo. O fato de todos estarem esperando uma resposta parecia deixar a criança ainda mais nervosa.

– Professor! – respondeu Saulo, após alguns segundos de silêncio. A resposta da criança fez com que toda a sala soltasse uma gargalhada. Parecia mais uma resposta para agradar o inquisidor do que algo que foi imaginado ou planejado para o futuro.

Saulo também sorriu com a turma toda. Sorriu da gargalhada deles, não do que ele falou. Não esperou a liberação do professor, pulou logo da cadeira e correu de volta para se sentar próximo à sua mãe. De longe, Anestor ainda sorrindo lhe agradece a coragem de falar para todo mundo.

## MARIA

Os últimos raios de sol coloriam o céu naquele fim de tarde e Maria olhava sem pôr atenção, perdida em seus pensamentos. Nem o vaivém de pessoas na rua, conseguia fazê-la perceber a beleza da tarde e a paisagem urbana à sua frente.

Maria saía do seu expediente na farmácia. Este era um daqueles dias em que ficava mais cansada do que em outros, apesar da rotina de atendimento no balcão ser sempre a mesma. Faz cinco anos que trabalha naquela farmácia e muito do que faz já é quase automático. Conhece tanto os medicamentos ali vendidos como as pessoas que são mais frequentes.

Nas mãos, levava um romance espírita, o tipo de literatura que ela mais gostava de ler. Estava com o livro, porque sempre que tinha um horário menos movimentado no atendimento abria-o e lia algumas páginas. Aos poucos, completava a leitura.

Fazia quatro anos que havia terminado o Ensino Médio. Precisava tomar uma decisão, mas estava confusa. Não tinha certeza de nada e talvez fosse esse o motivo do cansaço daquele dia.

Como seria o seu futuro? Maria queria continuar os estudos, queria fazer um curso superior. Engenharia era a faculdade dos sonhos, se pudesse escolher, apesar de nunca ter feito vestibular. Sem se preocupar com outras variáveis além do seu próprio interesse, iria agora mesmo fazer a inscrição para o vestibular.

Continuou concentrada na questão dos estudos até chegar em casa. Se alguém lhe perguntasse o caminho que havia percorrido, muito provavelmente não conseguiria descrever. Quando entrou em casa, Laura, sua mãe, já a esperava:

– Como foi o dia filha?

– O de sempre, mãe. Nada de novidade. – A mãe de Maria era agente comunitária de saúde. Ela também conhecia muitas pessoas na cidade, porque durante os anos de trabalho acabou atuando em diferentes bairros. Maria e sua mãe também conversavam bastante sobre trabalho por causa da proximidade da área na qual trabalhavam.

Além da mãe, Maria morava com o pai e um irmão. O pai era pedreiro e passava o dia todo fora. Mas quando Maria chegava em casa ele já estava de volta. O trabalho, em geral era assentar pisos. Era o melhor, diziam. Como ele tinha se especializado em fazer somente esta parte da construção, a rotatividade de trabalhos era alta.

O irmão também trabalhava como pedreiro, mas ele trabalhava com empreitas, e só mudava de trabalho quando a casa estava acabada. Ambos, pai e filho, trabalhavam conforme

a necessidade de mão de obra. Em alguns períodos a demanda era pequena e eles passavam alguns dias em casa.

Além deste irmão, com quem morava junto, Maria tinha mais dois irmãos e uma irmã, todos mais velhos que ela. Estes últimos já estavam casados e moravam com suas famílias em outras cidades. Somente a irmã havia terminado o Ensino Médio. Os irmãos, inclusive o que morava com ela, haviam completado apenas o Ensino Fundamental. Os pais também não haviam feito um curso superior, sendo que o pai, assim como os filhos, havia concluído o Ensino Fundamental e a mãe o Ensino Médio.

Maria seria a primeira da família a fazer um curso superior e essa era mais uma das variáveis com a qual pensar. A escolha deveria ser feita, pois quanto mais tempo ficasse sem estudar mais difícil seria retomar.

Laura sabia quando a filha estava preocupada. O principal sinal era que, nestes momentos, Maria ficava pouco disposta a conversar. Quando viu a filha chegar do trabalho, percebeu que aquele dia era um destes momentos. Ela sabia também que o período de inscrição para o vestibular estava aberto, e nos últimos anos, durante este período, Maria sempre ficava pensativa. Laura sabia da vontade que Maria tinha de continuar os estudos.

– Filha, você está pensando em fazer vestibular este ano? – Talvez a mãe pudesse ajudar a Maria a tomar a decisão. – Você nunca tentou fazer a prova, nem mesmo quando terminou o terceiro ano. Acho que seria bom você escolher um curso e tentar entrar.

– Sim, mãe. Estou pensando sobre. Mas é que é difícil escolher entre os cursos aqui da região e acho difícil me mudar para outras cidades, com outras opções. Estou pensando, que talvez me inscreva no vestibular para Matemática, ali na cidade vizinha. Lembra-se que meu professor do terceiro ano me inscreveu para fazer vestibular lá e eu não fui fazer a prova?

Quando ainda estava no terceiro ano, um professor da Maria a incentivou a fazer faculdade. Ele inclusive a inscreveu no vestibular para Licenciatura em Matemática, mas na época não era este o curso que ela queria e, por isso, não foi fazer a prova do vestibular.

– Se eu me inscrever pra Matemática mãe, não é por que eu gosto muito de Matemática. Eu até tinha afinidade com essa matéria quando eu estudava no Ensino Médio. Mas assim... não vou entrar com a intenção de ser uma professora. Vou fazer com a intenção de estudar, de continuar os meus estudos.

A outra opção de Maria seria mudar para uma cidade mais distante onde poderia fazer a faculdade de Engenharia. Mas, para isso, ela deveria deixar o emprego e se mudar das casas dos pais, porque não daria para ir até faculdade mais próxima que oferecia o curso e retornar todos os dias.

Quando se decidiu a fazer faculdade, Maria acabou optando por ficar mais próximo à família; fazer Licenciatura em Matemática na cidade vizinha. Assim ela poderia ficar no trabalho e continuar morando com os pais e o irmão.

Se inscreveu no vestibular. Fez a prova e, foi aprovada. Começou o curso no ano seguinte. O primeiro ano, foi assustador para ela, porque se considerava enferrujada por ter ficado um tempo parada e, em desvantagem por sempre ter estudado em escola pública.

Nas conversas com sua mãe, Maria justificava sua dificuldade dizendo:

– Durante o primeiro ano não se revia aquela matemática que havíamos estudo no colégio. Ela era tomada como aprendida. – Maria acreditava que o que mais contribuía para essa dificuldade era o fato de ter estudado, durante o ensino médio, no período noturno, por causa do trabalho. – Então quando chego lá no curso, mãe, eu tenho dificuldade do que eu já deveria ter aprendido lá atrás e não aprendi, porque o ensino não possibilitou.

Quando concluiu o primeiro ano, sem fazer exame em nenhuma disciplina, Maria já se sentia mais à vontade no curso. O segundo ano foi mais tranquilo. Quando chegou ao terceiro ano, as dificuldades voltaram. Ela ainda dividia o tempo entre o curso e o trabalho na farmácia. Durante o terceiro ano, teve início o estágio, que deveria ser realizado durante o dia, horário reservado para sua atividade profissional.

Como já estava a bastante tempo na farmácia, Maria conseguiu conversar com seu patrão e dividir as horas, que necessitava se ausentar para realizar o estágio, na jornada diária dos outros dias da semana. Sempre chegava mais cedo no trabalho e havia diminuído seu horário de almoço para uma hora durante o período de estágio, porque o horário da tarde não poderia ser mudado devido às aulas na faculdade no período noturno.

Maria conseguiu concluir o terceiro ano do curso fazendo dois exames no final e sendo aprovada em ambos. Conseguiu também ser aprovada no estágio. Com o malabarismo de horários e contando com a compreensão do seu patrão, se manteve no trabalho.

Quando chegou ao quarto ano, Maria teve tanta dificuldade, ou até mais que no primeiro ano. Neste ano, houve uma grande mudança em sua vida, ela deixou o emprego na farmácia e começou a trabalhar como professora. Quando contou à sua mãe que estava deixando o trabalho para ser professora, Laura lhe perguntou o que havia mudado do início do curso, quando ela queria apenas continuar os estudos, para agora trabalhar como professora.

– Ah mãe, porque eu nunca me vi como uma professora. Eu estava estudando e continuei trabalhando no meu lá na farmácia mesmo. O que eu sempre tinha feito. Eu não me via dentro de uma sala de aula. O que eu vi lá na faculdade, de ser professor, acredito que existe uma diferença muito grande da realidade de ser professor na sala de aula. Terei muita

responsabilidade com coisas que apenas fazendo o estágio eu não tive. Terei que me preocupar com outras coisas que durante o curso eu não vi.

– Mas o que te motivou a trabalhar agora, minha filha? – Laura não estava fazendo oposição à decisão da filha, estava buscando conversar com a ela, para que, até mesmo, Maria tivesse oportunidade de falar no assunto e pensar sobre.

– Porque eu pensei, estou no meu quarto ano, estou formando para essa profissão, então o que custa eu tentar exercer? E também surgiu uma oportunidade aqui na cidade. Eu não vou precisar me preocupar com longas viagens ou mudança. Posso apenas trocar o horário de trabalho na farmácia pelo horário que estarei na escola.

Maria começou a trabalhar na mesma escola onde havia cursado o Ensino Médio. Ela temia que não houvesse uma oportunidade assim no próximo ano, quando estivesse formada. Ela queria conhecer melhor a profissão e entender se realmente era essa que iria seguir, ou se não. Se a escolha do curso estivesse errada, se o curso de Licenciatura em Matemática não fosse mesmo para ela, era somente trabalhando que ela poderia saber. Movia-se por uma questão de curiosidade: conhecer como que realmente é o serviço do professor. E se gostasse, quando terminasse a faculdade seria mais fácil se já estivesse empregada, trabalhando na área.

Após três meses trabalhando como professora, Maria já falava da complexidade da profissão. Salas superlotadas, a falta de interesse, a estrutura familiar que os alunos muitas vezes não apresentam, pois não moram com os pais e aqueles valores que Maria recebeu em casa, e que ela acreditava que seus alunos deveriam ter, não são mostrados durante as aulas.

– Ser professor tem seus lados bons e tem seus lados ruins. Por exemplo, você tem que correr contra o currículo e contra os contratemplos com alunos. – Dizia ela para sua mãe e também na faculdade quando questionada.

Maria ainda tentava conversar com os pais de seus alunos. A minoria atendia o seu chamado para ir à escola e ainda havia, dentre aqueles que iam até a escola, os que diziam a ela que não conseguiam mais educar seus filhos. Aos olhos dela, parecia que os pais não tinham mais autonomia com o filho. Mas havia também aquelas turmas que Maria acreditava serem ótimas para se trabalhar, porque os alunos estavam interessados e isso era motivador.

Nas turmas que Maria considerava interessadas, ela já sabia que as aulas renderiam assim que entreva na sala. Ela sabia que aquela seria uma boa aula e mesmo que houvesse alguns alunos desinteressados, a aula renderia. Com os desinteressados, Maria fazia vista grossa. Ela não ia lutar por aqueles que não querem, porque a aula ficaria prejudicada e aqueles que realmente queriam, ficariam prejudicados futuramente.

Por trabalhar na mesma escola onde havia feito o Ensino Médio, Maria começou a

compartilhar um tempo com aqueles que haviam sido seus professores, pois todos aqueles ambientes eram familiares para ela. E aqueles com quem havia passado certo tempo junto, agora eram vistos de uma maneira diferente.

Januário era um destes professores que haviam dado aula para Maria. Ele havia se formado há muito tempo e desde então atuava como professor naquela escola. Ele nasceu e cresceu naquela cidade, se mudou apenas para fazer a graduação, mas não morou fora durante todo o tempo do curso. Quando terminou, já havia voltado a morar na cidade e a se deslocava todos os dias para concluir a graduação.

Um homem baixo, com a barriga proeminente ao peso já avantajado, sinais de calvície, e cor de pele avermelhada. Sempre se vestia com calças de linho e camisas largas de mangas curtas. Do bolso da calça pendia o já famoso chaveiro em formato de *Pin up* que usava nas chaves do carro. Os alunos, principalmente os meninos, sempre queriam ver de perto aquele chaveiro. Alguns até tentavam trocar notas dez durante o ano todo pelo cobiçado troféu.

Professor Januário era amigo de todos, não fazia distinção entre os mais estudiosos e aqueles que só queriam o chaveiro dele. Ele sempre tinha conselhos certos para dar aos alunos. De fato, tudo que seus alunos precisassem ele tinha, uma palavra amiga, boas risadas... a coisa certa a dizer.

Trabalhando com ele, Maria percebia que ele era assim não somente com os alunos, mas também com seus colegas professores. Ele era motivação para todos, não deixava ninguém quieto durante o intervalo das aulas. Aquelas conversas com os alunos, aqueles conselhos, ele também partilhava com os seus pares, os professores. Não era o professor que estava há mais tempo na escola, mas até estes buscavam conversas amistosas com ele.

Sempre que Maria tinha um problema, já quando trabalhava como professora, Januário tinha a maneira certa de ajudá-la. Parecia que ele sabia como trabalhar. Maria o via como um bom professor, um grande professor e ela falava isso aos seus colegas de trabalho sempre que ele à ajudava a resolver problemas com os alunos.

Foi Januário que havia feito a inscrição de Maria no vestibular, para o curso de Licenciatura em Matemática. Ela não havia feito a prova naquela época e quando começou a trabalhar e contou a ele que estava concluindo o curso, eles se lembraram do fato. Conversaram longamente, naquele dia, sobre o curso de graduação e as dificuldades que ela encontrava entre o que havia estudado na faculdade e o que estava vivendo agora na escola.

Naquele dia, quando chegou em casa e foi conversar com sua mãe sobre o dia de trabalho, Maria comentou sobre a conversa com o Januário

– Ele é do tipo de professores que nos incentiva, sabe mãe? Ele sempre fazia o certo, sempre sabia o que falar quando eu estudava com ele, sempre me incentivou ir em frente. E hoje me arrependo de ter ficado quatro anos parada, sem estudar. Eu já estaria no final do meu segundo curso superior, né? – Falou entre risos. – Eu já teria visto que realmente não queria ser professora e teria feito minha segunda graduação. – Ambas riram longamente.

Laura, após as risadas, comentou com a filha que trabalhar na escola onde ela havia estudado, era realmente uma coisa boa. Os seus antigos professores, que passaram a ser colegas de trabalho poderiam mesmo ajudá-la dando conselhos.

– Porque assim, mãe. Trabalhar com os professores que me deram aula é bom porque eu sempre preciso deles e eles sempre estão dispostos a me ajudar. Aconselham-me sempre que pergunto algo a eles. Às vezes nem sabem que estão me ajudando. Estamos conversando na sala dos professores e eles dizem coisas que eu penso “isso pode me ajudar”, “Isso é bacana”, “a sim, é verdade”. E eu acabo fazendo do jeito que eles comentam.

E a conversa aquele dia seguiu muito além do costume. Maria e sua mãe ficaram até após o almoço falando sobre o trabalho. Já que, desde que havia deixado a farmácia, as conversas haviam mudado para o horário de almoço, que era quando Maria chegava do trabalho.

– Eu considero que ainda estou na fase de identidade profissional, sabe mãe? No começo eu era uma professora muito estressada, porque eu achava que aquilo não deveria existir, que aquela falta de interesse toda não deveria existir; aquela bagunça toda que tem dentro da sala de aula. Aquilo não existia quando eu estudava. Não do jeito que é hoje. Mas as coisas evoluem, né? Até a bagunça evoluiu.

Enquanto Maria seguia falando do seu dia, e das coisas que está pensando agora, Laura ia dividindo a atenção entre a conversa com a filha e a arrumação da cozinha após o almoço. A filha a ajudava, mas estava mais concentrada em contar sua história, a falar, do que participar da atividade de arrumação com a mãe.

– Por eu ficar estressada com os alunos, no início, eu me prejudicava e só prejudicava a mim mesma. Eu estava me afastando deles, cada vez mais. Porque a partir do momento que me estresso com uma pessoa, eu já tenho outro olhar para ela, não é? – A mãe seguia ouvindo e concordando com acenos de cabeça e expressões afirmativas.

Maria seguia comentando. – Hoje estou tentando me controlar na função de professora, mas eu procuro sempre fazer o melhor. Procuro uma explicação melhor para o aluno que tem interesse. Porque os que não estão interessados são mais complicados. A cada dia estou aprimorando mais meus conhecimentos como professora, mas... estou gostando.

Aquele dia Maria seguiu falando até depois de a mãe ter terminado de arrumar a cozinha. Estavam tomando café quando ela se deu por satisfeita; o café após o almoço estava se tornando uma tradição. Logo depois, Laura saiu para continuar sua jornada de trabalho e Maria foi para o seu quarto, preparar as aulas seguintes e também estudar para a faculdade.

Maria preparava suas aulas estudando o conteúdo e pensando em uma maneira de explicar aquilo tudo para os seus alunos. Ela, muitas vezes, sabia fazer, mas será que a maneira dela fazer era a melhor maneira de explicar para os alunos? Eles entenderiam se ela explicasse daquela forma? Então, ela se preparava para a aula, estudava aqueles conteúdos que a muito tempo não via e pensava em diferentes formas para resolvê-los.

Em seu quarto havia um armário cheio de livros. Além dos seus romances espíritos que já somavam uma coleção invejável, possuía diferentes livros didáticos os quais, consultava sempre que estava preparando a aula. Buscava exercícios em um, maneira de explicar em outro, fazia uma mistura de dois, três ou até mais livros e anotava tudo para as aulas do dia seguinte.

Terminada a preparação para as aulas na escola, Maria começava a estudar para as aulas da faculdade. Introdução à Análise era a matéria da vez; ela teria aula daquela disciplina naquela noite. Tudo aquilo dava um grande nó em cabeça dela. Ainda tinha as aulas de estágio, que agora não eram mais familiares porque já estava trabalhando como professora. Ainda bem que os professores da faculdade ajudam a todos os alunos, eles são realmente muito bons, muito sociáveis.

## JUDITE

Judite morava em uma longínqua cidade do interior com sua avó, Emília. A pequena casa onde apenas as duas moravam, estava localizada aos arredores daquela cidade pequena. Emi, como Judite chamava sua avó, trabalhava lavando roupas para manter as despesas da casa. Como não tinha eletrodomésticos para trabalhar, vovó Emi lavava as roupas em um córrego que ficava a cerca de um quilômetro da casa onde moravam.

Sempre que ia ao córrego para trabalhar Emi levava Judite consigo, pois sabia que a pequena gostava de estar sempre por perto. Naquela época, Judite ainda se recuperava de uma doença que a impossibilitava de frequentar a escola regularmente e estar com as outras crianças. Enquanto sua avó estava nas pedras da margem, Judite buscava uma pedra na sombra para se sentar. Ficava espiando a avó e esperando que ela desse início à aula.

Sempre que estavam no córrego, Emi dividia a sua atenção entre o trabalho e as perguntas de matemática que fazia para Judite. Ela perguntava lá da margem e Judite respondia lá da sombra onde estava. A vovó sempre sabia se estava certo ou não, apesar de ter frequentado apenas as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, ela era muito boa em contas de cabeça.

– Duas vezes um?

O ambiente de estudos de Judite era o córrego com sua avó. Emi, na maior parte das vezes, nem olhava para Judite, mas sempre conversava, falava e não parava. Quando a resposta estava errada ela corrigia, sempre prestando atenção nas respostas da neta.

Judite ficava sentada rabiscando alguma coisa. Ela ficava admirada com as contas que a avó fazia, e ela queria muito aprender tudo aquilo, então sempre que Emi fazia uma pergunta ela se esforçava para acertar.

– Dois!

Emi ensinou primeiro a Matemática. O Português, Judite aprendeu na escola. Então, antes mesmo de aprender a escrever seu nome ela já sabia contar. Após aprender a escrever, Judite continuou gostando mais dos números. Ela não gostava de ficar escrevendo seu nome em todos os lugares, o bom mesmo era contar as páginas dos livros, escrever de um a cem, fazer todas aquelas coisas de Matemática.

Não era só no córrego que a vó ensinava. Algumas vezes, as aulas também ocorriam enquanto Emi lavava as vasilhas. Nestes dias, Judite se sentava no chão próxima aos pés da avó que ficava na pia ariando as vasilhas. A tabuada foi vista várias e várias vezes, e sempre com muita animação de Judite.

As aulas com a avó foram a primeira escola para Judite, aqueles lugares eram as salas de aula dela e aqueles momentos, foram os mais marcantes da infância dela. Talvez por isso, Judite tenha sofrido tanto com a morte de sua avó.

Quando Judite estava com cinco anos, avó Emília faleceu. Foi uma perda muito grande para ela. Morar com sua mãe exigiu dela uma grande mudança de seus hábitos diários. A mãe de Judite não compartilhava do mesmo entusiasmo pelos estudos quanto à avó Emi, além de não permitir que a filha saísse de casa para brincar.

Sem muitas opções para ocupar seu tempo dentro de casa e sem ninguém para conversar, Judite começou a focar nos estudos. Passava a maior parte do dia dentro do quarto escrevendo, lendo, ou fazendo alguma atividade da escola. Os estudos se tornaram uma companhia, um consolo para a pequena Judite.

Foi na quarta série que Judite tirou sua primeira nota vermelha. Ela sempre gostava de fazer suas tarefas e trabalhos, sozinha, mas desta vez quis fazer um trabalho com alguém. Em dupla, construiu duas maquetes que seriam para as aulas de História e Geografia. Durante a construção das maquetes, sempre estava atenta aos detalhes, gostava que suas coisas estivessem perfeitas.

No dia da entrega do trabalho não pode ir à escola. Sua companheira ficou responsável por entregar ambas as maquetes, entretanto, algum acidente aconteceu. As maquetes estragaram e não puderam ser entregues no dia. Como eram trabalhos para a nota da prova, ambas as alunas ficaram com nota vermelha.

A mãe de Judite procurou a professora para conversar sobre o trabalho e as notas da filha, mas ela foi irredutível. Não haveria como recuperar aquela nota. Esta professora se chamava Ana Concórdia, mas os outros alunos da escola a chamavam de Ana Discórdia, por ser uma professora muito severa.

Judite gostava da rigidez desta professora. As aulas dela eram um desafio. Ana era um exemplo de professora para Judite. Não só de professora, pois Ana era uma mulher guerreira que criou os filhos, sozinha. Era uma professora muito rígida, mas falava bem e, além de cobrar, sempre incentivava seus alunos.

Ana Discórdia foi uma influência para Judite em relação à leitura. A professora sempre fazia indicações de livros extracurriculares para ela. Depois conversavam sobre os livros. Judite também indicava livros para a professora. Ela os lia e, em muitas vezes, conversavam sobre as histórias.

A dinâmica das aulas da professora Ana era muito boa. Judite à achava muito rígida, porém muito competente, por isso ela podia exigir tanto dos alunos. Judite gostava de estar de

acordo com as exigências da professora, e se esforçava bastante para isso.

Mesmo após terminar o ano letivo e Judite não estudar mais com Ana, ela ainda mantinha contato com a professora. Judite sempre foi uma pessoa muito amorosa e conseguia manter um vínculo bom com seus professores. Seria ótimo se eles pudessem passar para ela tudo o que eles sabiam.

Como aluna, Judite sempre observava seus professores. Gostava de diferenciar o modo como cada um agia com os alunos. Quando começou a dar aula passou acreditar que este é um comportamento típico de alunos, pois percebeu que seus alunos também a observavam bastante.

Judite começou a trabalhar ainda no segundo ano do Ensino Médio, como professora particular. Quando terminou o Ensino Médio, seu primeiro trabalho foi como professora em uma escola particular da cidade onde morava. Este emprego foi uma indicação de seus professores do colégio. Após este primeiro emprego, Judite conseguiu um contrato para trabalhar como professora temporária na rede pública de ensino. Ela dividia seu tempo entre dois empregos e a faculdade no período noturno.

Assim que concluiu o Ensino Médio, ingressou no curso de Licenciatura em Matemática de uma cidade próxima. Judite escolheu o curso de Matemática pelo desafio. Ela se dizia uma pessoa movida pelo desafio. Aquele momento de desafio ele a movia ainda mais. Sempre uma pessoa muito exigente consigo, Judite acreditava que isso a ajudaria a concluir o curso.

Judite trabalhou por dois anos e meio na cidade onde morava e depois se mudou para a cidade onde fazia faculdade, pois havia conseguido um contrato de trabalho na rede estadual de ensino naquela cidade e este novo emprego possibilitaria a ela economizar o tempo de deslocamento diário.

Neste novo emprego, Judite trabalhou por mais um ano. Nos três anos e meio que se dividiu entre a atividade de aluna e de professora, Judite conheceu muitos tipos de alunos. Sempre gostou de estar próxima a seus alunos. Suas aulas eram divididas entre tempo de levar a sério e tempo para brincadeira.

Um de seus alunos, chamado Raí, disse certa vez que quando chegou ao nono ano ele não tinha percepção nenhuma de matemática. Ele fazia aquela matemática básica, mas que os outros professores o ajudava interpretando os problemas para ele e depois ele executava os cálculos. Mas isso em uma prova externa, como a que ele realizaria no final daquele ano, seria impossível. Ele então solicitou que Judite o ajudasse com exercícios extras de matemática.

Judite deu aula para Raí durante seis meses, quando ele já cursava o nono ano. Além

das aulas de matemática, Judite sempre era escalada para substituir as aulas vagas. A direção da escola já pensava nos resultados das provas externas, por isso aulas de matemática eram importantes, e quanto mais, melhor.

Ir para a sala de aula é uma coisa que Judite gostava muito. Ela amava estar na frente de uma sala de aula. Estar lá, explicando e todos prestando atenção no que ela falava era bom, era gratificante. Ela também gostava de elaborar exercícios, sempre buscou incluir os nomes de seus alunos nas atividades. Utilizava coisas do cotidiano deles e incluía o conteúdo que estava sendo trabalhado.

Raí, após as aulas de Judite, disse para ela, que os exercícios elaborados por ela o ajudaram a desenvolver a interpretação, especialmente no que se refere à parábola, uma ideia que, para ele, era muito difícil. Judite em um primeiro momento acreditava que este reconhecimento, esta forma de agradecimento do aluno, fosse algo normal do exercício da profissão. Mas, seis meses após ela parar de dar aula na escola onde ele estudava, Raí a procurou para comentar sobre o resultado de uma avaliação externa que ele participou.

O aluno comentou que as questões da prova eram similares a questões aplicadas por Judite, e que as questões extras, que ela havia passado para ele estudar, foram muito importantes neste desenvolvimento dele. A nota que ele atingiu foi a maior nota da escola. Eles conversaram bastante sobre a prova e sobre a vida dele na escola, porque ela sempre foi próxima dos alunos e a pequena diferença de idade entre eles, Judite acreditava, contribuía para essa proximidade com os alunos.

No final da conversa, Raí a agradeceu. Ele disse que foi importante para ele, que não vai se esquecer dessa contribuição que as aulas de Judite deram. Judite se sentiu muito grata na verdade, porque percebeu que apesar de aquele aluno ter outras coisas, outros professores ele não a esqueceu. E depois daquele tempo, ele lembrar que o que ela fez, que a base que ele tem hoje, foi ela quem construiu, foi muito importante para ela.

Judite dizia. – Aquilo foi importante para mim, porque eu que construí a cabeça dele. Aproveitei o que ele sabia e construiu algo a mais. Para mim, é muito importante viver a profissão e são esses resultados que a tornam gratificante.

Esta proximidade que Judite tinha com os alunos foi, muitas vezes, motivo de preocupação para a direção da escola, porque ela era muito jovem e morava sozinha. Seus alunos, alguns com a mesma idade que ela, não deveriam ser tratados como amigos. Mas Judite não via problema, porque sempre foi tratada com muito respeito por eles. Ela também sabia impor limites na amizade.

Por meio desta amizade, Judite acreditava, conseguia aproximá-los dos estudos,

conseguia puxá-los para a Matemática. E assim, acreditava que recuperava esses alunos. Não recuperação apenas de conteúdo e provas, mas buscando uma maneira de eles melhorarem como pessoas. E a conversa, a proximidade é a maneira mais efetiva que ela encontrou de atingir esse objetivo.

Esse diálogo que Judite buscava ter com os alunos era presente em suas aulas. Para ela, era muito bom conversar com eles durante as aulas. Apesar de que, quando estava fora da sala, Judite se considerava uma pessoa tímida. A sala de aula a transformava. Possibilitava ela ser outra pessoa.

Quando entrava na sala de aula, Judite sentia que estava muito bem acompanhada. Naquele momento, ela deixava um pouco a vida pessoal e se concentrava ali, na aula, dentro das paredes da sala de aula. Estava aberta para ajudar os alunos, porque ela acreditava que eles a tinham como exemplo e, muitas vezes, chegavam a dizer que a tinham como exemplo. Que a viam como uma guerreira que, saiu da sua casa, foi morar sozinha, faz faculdade, trabalha...

Judite acreditava que o professor deveria sentir orgulho do mérito de ter participado da formação do cidadão. Ter conhecido aquelas pessoas, ter feito a sua contribuição, feito seu papel. E independentemente de qualquer coisa o professor é exemplo e ele precisa entender que este exemplo também é mérito dele, sendo esta participação reconhecida ou não.

Depois de três anos e meio Judite, deixou de se dedicar às atividades de professora do estado, necessitava de mais tempo para concluir a sua graduação. Trabalhava somente com esporádicas aulas particulares. Pensando no caminho trilhado durante este tempo de profissão, Judite se percebeu como uma professora rígida em muitos pontos, no domínio de sala, por exemplo, sempre gostou que seus alunos ficassem oitenta por cento da aula calados e atentos à sua explicação. Mas também era aquela professora que conversava muito com seus alunos e havia, também, os momentos de descontração na aula. Ela acreditava que este equilíbrio é importante para a aula. O aluno cria uma barreira com o professor que é rígido demais e o professor que é receptivo demais, perde o direcionamento de suas aulas.

Judite se considerava ainda muito inexperiente, apesar de ter lido muito, apesar de já ter trabalhado. Ela acreditava que a experiência vem, realmente, com os pés no chão da sala de aula, mas tinha a intenção aprender muito ainda. Ela era aberta a assistir aula de outros professores e gostava de analisar metodologias.

Judite gostava de estudar metodologias, não só estudar, mas utilizá-las em suas aulas. Para aqueles professores, colegas de trabalho que diziam para ela que isso era animação de início de carreira, ela sempre questionava. – Não fazem comida e não esperam que o prato

esteja bonito? Também quero que minhas aulas sejam bonitas. – Ela pensava que os problemas que teve que enfrentar com professores que não tinham domínio de sala, ou que só olhavam para o quadro-negro, esses problemas, seus alunos não deveriam enfrentar. Ela deveria oferecer o melhor para eles. Judite sempre tentava fazer que esses problemas não se repetissem em suas aulas.

Judite lembrou-se de toda a sua carreira como professora, na verdade, de toda a sua formação estudantil, da avó Emi, da professora Discórdia e até daquele aluno que ela havia ajudado, Raí. Quando realizava o estágio no quarto ano do curso, mesmo tendo sido professora ela não havia sido dispensada, a professora questionou se eles, os alunos de estágio, se sentiam preparados para ensinar matemática na escola. Das respostas que ouviu ela não se lembrava. Mas, após lembrar-se de sua história, Judite respondeu algo próximo de:

– Acredito que sim, porque trabalhar por três anos e meio você acaba criando várias experiências e analisando isso, né? Não só por questão de faculdade. Eu sempre estou buscando coisas diferentes em revistas de matemática, sites e blogs, e acho que isso me torna apta a ser professora de matemática.

A perspectiva de Judite, parece se aproximar do que Romulo<sup>39</sup> propõe como modelo de formação de professores. Para o autor, não se forma os professores dos nossos sonhos por dois motivos; primeiro é que ao saírem da graduação os professores trabalharão com alunos reais, cada um deles com uma história de vida, escolar e não escolar. Em segundo que lidar com essa diversidade exige maturidade, adquirida somente com atividade profissional.

No caso de Judite, a possibilidade de trabalhar e ao mesmo tempo iniciar sua formação houve a possibilidade do desenvolvimento desta maturidade, apesar de não haver uma articulação, por parte da universidade, entre sua prática e sua formação acadêmica. A universidade não reconheceu esta oportunidade de construção, evidencia disto é que na disciplina de estágio a experiência de Judite foi desconsiderada.

A formação inicial para Romulo<sup>39</sup> deve assumir um caráter de educar o olhar do professor para ver a diferença e lidar com ela. O meio para lidar com essa diferença é constituído pelos estudos, da Matemática e pedagógicos. Eles não devem ser vistos nos cursos de formação inicial como fins.

## JOÃO

Com todas as entrevistas realizadas, João conversou com seu orientador sobre a execução do protocolo de entrevistas e suas primeiras impressões a respeito do que ouviu. Decidiram então que após a realização das transcrições, voltariam a conversar para determinar quais daquelas ideias executariam. A segunda conversa aconteceu alguns dias depois, antes mesmo do fim das transcrições das entrevistas.

Após as primeiras conversas sobre as entrevistas, João voltou a falar com Romulo, para tratar de assuntos que começavam a surgir no processo de transcrição das entrevistas. Diante daqueles resíduos, João sentiu a necessidade de conversar com pesquisadores que haviam pesquisado na mesma direção na qual ele se lançava; a relação entre professor e aluno.

Como já havia lido trabalhos nesta área, organizou uma lista de possíveis entrevistados e apresentou sua ideia ao seu orientador. A lista contava com nomes nacionais e internacionais, alguns conhecidos de João e seu orientador e outros que ele conhecia apenas o trabalho.

Romulo apoiou a decisão de João e apresentou algumas outras pessoas que não haviam sido consideradas. Por exemplo, Romulo falou do trabalho do Adil Poloni, que foi seu orientando de mestrado a algum tempo. Adil não trabalhou com a relação entre professor e aluno, mas seu trabalho sobre a produção de significado de alunos para um texto matemático, possibilitou “ver” o momento da mudança de direção de interlocução dos alunos, quando inseridos na atividade. É possível “ver”, segundo Romulo, o momento em que uma aluna muda sua direção de interlocução, que em um primeiro momento era semelhante à dos outros alunos e passa a falar na direção que o professor falava.

O trabalho do Adil seria interessante para conversar sobre a internalização de interlocutores. Romulo elogiou a lucidez do trabalho feito por Adil nesta direção e, como teríamos fácil contato com ele, decidimos convidá-lo para uma conversa.

Da lista que João apresentou para Romulo, dois outros nomes foram considerados interessantes. João enviaria um e-mail explicando sua pesquisa e convidando-os para uma conversa. Naquele dia, João e seu orientador conversaram, ainda, sobre um roteiro para a entrevista que ele teria com os pesquisadores. Definiram que o tema seria o trabalho feito por cada um dos pesquisadores, em oposição a um roteiro de perguntas sobre a relação entre professor e aluno e as perspectivas de cada um deles sobre o tema.

João contaria com uma lista de expectativas de pontos a serem tocados pelos

pesquisadores, elencados a partir de uma leitura dos trabalhos deles e de um disparador para a conversa. Baseado no roteiro da pesquisadora Heloísa<sup>18</sup>, que Romulo havia apresentado em outra ocasião. Caso o pesquisador não falasse de um dos pontos elencados por João, ele não pediria para o pesquisador em questão retomar aquele ponto, entretanto caso algum ponto fosse falado de maneira que João julgasse superficial ele poderia pedir que o pesquisador falasse mais detalhadamente.

Após a conversa com seu orientador, João encaminhou os e-mails aos três pesquisadores escolhidos. Adil foi o primeiro a responder. Ele se prontifica a participar da conversa, solicitando apenas que fosse agendada uma data com no mínimo quinze dias de antecedência para ele se organizar. João escreve novamente para Adil e se coloca sem restrições quanto à data.

Enquanto trocava e-mails com Adil, João recebeu a resposta de um segundo convidado. A pesquisadora Patricia Covarrubias também se disponibiliza para participar da conversa. Professora e pesquisadora da Universidade Nacional Autônoma do México, Patricia trabalha na linha de psicologia e a conversa com ela seria baseada em sua pesquisa sobre a interação entre professor e aluno. Com a professora Patricia, João combinou uma data para uma conversa por videochamada.

Após algum tempo não tendo recebido resposta do terceiro pesquisador, João enviou novamente um e-mail convidando-o para participar. Persistindo a ausência de resposta por mais algum tempo, João conversou com seu orientador e concordaram em permanecer com os dois pesquisadores que já haviam aceitado participar da conversa. As duas conversas foram realizadas com intervalo de uma semana. A conversa com Adil foi a primeira.

## ADIL

A conversa com Adil aconteceu na cidade de Bauru. Marcamos de nos encontrar em uma lanchonete não muito distante do centro da cidade. Aquele local havia sido escolhido por ele, porque era um ponto de fácil localização e um ambiente informal. Este caráter do ambiente, havia sido minha única solicitação quanto à escolha.

Ao entrar no estabelecimento, um pouco vazio por conta do horário, dirigi-me a uma mesa ao fundo, próxima à janela, de onde eu podia ver a movimentação da rua e a movimentação na entrada da lanchonete. As colunas amarelas repletas de fotos em preto e branco, de artistas que passaram por ali, emolduravam um salão com pequenas mesas retangulares com quatro cadeiras cada. Nas paredes ao redor do salão havia mais fotos e à minha direita um enorme pôster do senhor José Francisco, com bigodes e barriga proeminente, montando sanduíche em uma chapa.

Logo fui atendido por um garçom vestido com a tradicional calça preta, um avental da mesma cor amarrado na cintura e uma camiseta branca estampada com a logomarca do local. Pedi uma água para aguardar a chegada do Adil. Não demorou muito e Adil cruzou a entrada do local. Levantei-me e acenei em sua direção. Ele se aproximou, nos cumprimentamos e tomamos lugar à mesa.

Nossa conversa se iniciou pela minha história. Ele já sabia quem eu era, mas conversamos sobre alguns detalhes. Ocupei-me de informá-lo, nesse momento, de onde eu vinha, o que havia feito antes e como havia conhecido Romulo. Falei do curso de mestrado, do que já havia feito e do que estava fazendo agora.

Adil também me contou um pouco de sua história. Falou do curso de mestrado em matemática que havia abandonado por ter se convencido de que seus anseios não estavam sendo respondidos e de como buscou respostas àquelas questões no mestrado em Educação Matemática que ele concluiu, no ano de mil novecentos e noventa e sete.

A partir do que Adil falava sobre a diferença entre os dois cursos, iniciamos nossa conversa sobre a pesquisa que havia realizado no mestrado. Primeiramente ele relata o turbilhão de ideias após ter cursado as disciplinas e participado de grupos de discussão sobre os trabalhos de Vigotski e sobre a tese de doutorado do Romulo. Ele me contou ainda como o seu objetivo de colocar a sala de aula no centro das análises dos processos de desenvolvimento do ensino direcionou todas aquelas ideias.

– Naquele momento, – Me diz Adil. – eu começava a pensar o social não como um simples pano de fundo onde um indivíduo exterioriza seu conhecimento já construído

interiormente, mas propriamente, como um significado a ser legitimado, na sua constituição sócio-histórica, e que posteriormente será internalizado.

Adil segue contando da dificuldade da definição do tema, que às vezes parecia demasiado genérico. E como chegou a uma questão coerente com os seus princípios políticos, na qual se propunha a investigar como o ensino de Matemática poderia contribuir para as discussões dos problemas sociais.

– Os modelos teóricos almejam que a contribuição poderia ser feita através da socialização dos significados matemáticos e de uma dimensão política que está contida nas próprias relações entre significado matemático e formas de ensino e aprendizagem.

Naquele momento, eu já estava ouvindo Adil falar de sua pesquisa. Como havia planejado, não me preocupei em direcionar a fala dele por meio de questões. Minha intenção foi estar atento e solicitar que ele falasse mais de determinados pontos que eu ainda não havia compreendido.

– O que estávamos querendo olhar era o processo de produção de significado e que dimensões parecem relevantes. – continua Adil. – O ponto de vista que foi adotado foi o da Escola Russa e do Modelo dos Campos Semânticos. Pensávamos nos processos de internalização, mediação e atividade (qual atividade os alunos estão constituindo) e reconhecíamos como válida a interferência do adulto ou de um colega mais capaz para constituir-se como interlocutor.

– Este interlocutor – segue Adil – é que autoriza a pessoa dizer o que diz. Essa autorização está relacionada com a justificação que a pessoa utiliza para fazer sua enunciação. A justificação se relaciona também, com a constituição de objetos pela pessoa que faz uma enunciação. A pessoa está constituindo objetos quando está podendo falar ou fazer algo a respeito daquelas “coisas” constituídas.

Busco uma confirmação de Adil dizendo – O interlocutor dá autorização no sentido de a pessoa acreditar que o que ela diz pode ser dito para aquele interlocutor que ela, sujeito da enunciação, constitui. Neste sentido é que justificação se relaciona com interlocutor. Ela sempre é produzida para o interlocutor para o qual está direcionada a enunciação.

Em resposta Adil faz um comentário – Interlocutores são fonte de legitimação de conhecimento; justificações estão sendo produzidas sempre para interlocutores. Por exemplo quando colegas mais capazes ou adultos interagem com as crianças.

Pergunto novamente: – O que é que interlocutores têm que o sujeito ainda não tem, e que depois de um tempo vai haver possivelmente internalizado?

– O Romulo<sup>41</sup> me dizia que o texto está igualmente disponível a todos os envolvidos

por isso não é informação. Mas, quando o texto está disponível ao sujeito e há um fracasso em assimilar o texto, o que não está sendo produzido é significado. Então, o que é internalizado são modos de produzir significado, isto é, como o Romulo dizia, o que é internalizado são Campos Semânticos.

– E te digo mais – continua Adil – Ao engajar-se no processo de produção de significado dentro dos Campos Semânticos que internalizou, o sujeito se insere no social a que pertencem os interlocutores, ao mesmo tempo que abre possibilidade de orientar a si próprio dali para frente nas atividades em que estão inseridos. Ao internalizar um modo de produção de significado, o sujeito passa a ser capaz de ser seu próprio interlocutor.

Adil faz ainda um comentário a respeito na natureza do conhecimento. Segundo ele o conhecimento tem um natureza interacional, ou seja, ele está sempre sendo produzido por intermédio da interação e visando a mesma.

Pergunto então como eles tratavam a questão do ensino no trabalho.

– Ensinar estava sendo entendido como uma ideia ligada a conseguir entender que tipo de intervenção muda a produção de significados dos participantes. E esse era nosso foco com a análise dos protocolos de produção de dados.

O primeiro trabalho analisado, segundo Adil, foi desenvolvido com três alunos da sexta série que tinham entre onze e quatorze anos. O número reduzido de participantes, quatro no total, porque ele se incluía no momento da análise, tinha a intenção de possibilitar uma análise detalhada do processo de interação no grupo.

– As análises desenvolvidas não visaram determinar se os participantes estavam “certos” ou “errados” nas justificações para as afirmações que faziam, mas verificar quando ocorriam, se é que ocorriam, e como ocorriam processos de exteriorização e internalização de legitimações. Isso foi acontecendo conforme eles estivessem falando a respeito daquele texto proposto para trabalharem coletivamente quando, então, podem ser observados nas formas como interagem e quais objetos iam constituindo a partir do texto.

Começamos a falar então da preparação para a produção dos dados. Conto a Adil o tempo que dediquei a determinar qual seria a melhor forma para realizar as minhas entrevistas e como esse processo me fez passar por várias versões. Adil comenta que em conversas com o Romulo, construiu um protocolo que guiaria sua intervenção junto ao grupo de alunos. Sobre ele, Adil comentou.

– Aquele protocolo permitiu estudar vários processos que estavam desenvolvendo-se durante o trabalho daquele grupo. Porém, naquela oportunidade, estava sendo analisada a produção de significado para “compra” (concomitantemente foram analisados a produção de

significado para “o preço de um disco” e “o preço de uma fita”, interlocutores e socialização). Procedimentalmente o que fiz foi apresentar e sugerir ao grupo uma certa maneira para produção de significado a partir da apresentação de uma tarefa.

– Vejo que a situação de produção de dados que você se coloca é mais complexa do que as entrevistas que me propus a fazer. Você tinha que tornar todo o processo observável, daí a necessidade das turmas reduzidas.

Continuamos falando dos procedimentos de execução dos protocolos instituídos por ele e por Romulo e da importância destes para a discussão ele estava propondo. Uma dúvida surge e questiono se a transcrição e análise das situações considerou tudo o que aconteceu em ambas as turmas.

– No trabalho escrito – respondeu ele. – apresentei três situações que considerei relevantes naquela primeira aplicação visando uma produção de significado para compra, porque acreditava que aquelas situações representavam momentos em que o grupo estava comportando-se de maneira característica, considerando o estabelecimento de um processo constitutivo de um certo objeto.

Adil então descreveu para mim as três situações. Na primeira, ele apresentou a atividade aos alunos e fez uma primeira intervenção. Na segunda, um dos participantes legitimou compra como objeto enquanto os outros dois não. Na terceira situação, os membros do grupo estavam constituindo uma maneira comum de produzir significado a partir do texto proposto por ele.

– Naquela primeira situação, inicialmente, os participantes não estavam mostrando-se propensos para agirem de acordo com a maneira que o entrevistador direcionou. De acordo com os modelos teóricos adotados na pesquisa, tais recusas representavam processos que estavam acontecendo não pelo fato de terem esquemas cognitivos ou não, de serem capazes ou não de fazê-lo, mas de considerarem legítimo ou não, para falar de uma certa forma a respeito do discurso apresentado. Com a apresentação do texto, houve produção de significado. Inicialmente, os participantes constituíram como objetos “o preço de um disco” e “o preço de uma fita” e apesar de o direcionamento dado por mim, não houve, aparentemente, a legitimação da produção de significado de compra como objeto.

– Na segunda situação – ele me contou. – começa um novo processo onde a menina, participante da pesquisa, falava de uma produção de significado, a partir do texto, de forma diferente da que estava fazendo anteriormente; estava ocorrendo uma mudança na forma de pensar a partir do texto, e com isso passa a ter justificações que não usava antes. Houve a ocorrência de uma mediação.

– Já na terceira situação, os meninos do grupo generalizam uma produção de significado para compra, de maneira semelhante àquela que a menina inicialmente exteriorizou logo, parece ter sido uma forma de pensar em que houve participação de todo o grupo para uma legitimação. Foram capazes de constituir em comum compra em objeto e fazer composições com ela. Com as ações que foram desenvolvendo, pode-se observar o aparecimento de uma rotinização dos processos já constituídos por todos eles, chegando cada membro a elaborar novas compras.

Adil, ao detalhar as situações, lembra-se de uma consideração a respeito da aplicação do protocolo que ele e Romulo consideraram.

– Especulativamente, o protocolo, pode ter sugerido que a interação social que estava ocorrendo entre os participantes tornou-se possível por: estarem ambos engajados na produção de significado para o texto colocado pelo entrevistador; não conseguirem uma legitimação de imediato desta produção de significado; e ocorrer, durante o trabalho do grupo, favorecimento para explicitação dos pontos de vista de cada um, com um podendo falar para o outro a respeito da maneira como estava pensando sobre o problema proposto.

Adil falou então, da aplicação do segundo protocolo de interação com os alunos. Este foi desenvolvido com um grupo de quatro alunos, e foi dirigido pelo protocolo que resultou dos ajustes após a primeira aplicação.

Na segunda aplicação, pelo que me conta Adil, os alunos não produziram significado para o objeto compra tão prontamente como os alunos da primeira aplicação. As dicas estruturadas, apresentadas por Adil, não mudavam a direção do discurso dos alunos, que insistiam em encontrar o preço de uma fita e um disco. Esta direção na qual os alunos estavam falando começou a mudar somente quando Adil apresentou uma notação abreviada para discos e fitas e os alunos começaram a falar sobre objetos relacionados a discos e fitas. Criou-se então, segundo ele, uma lógica para aqueles objetos que não depende de números específicos.

– Mas foi neste segundo protocolo que um dos participantes explicita sua maneira de pensar, que vai internalizando uma nova legitimação para a constituição do outro objeto. Inclusive, esta participante resgatou a ideia da segunda dica, que eu havia dado, passando a constituir-se em interlocutor para com os colegas. Ela vai reproduzindo suas justificações. Esta atividade, criou oportunidade para que os participantes manifestassem suas justificações, para que outra aluna, de alguma forma, interiorizasse a maneira pela qual aquela que falou primeiro justifica o seu conhecimento.

Adil segue contando da aplicação do segundo protocolo até que lhe pergunto se foi

feita alguma comparação entre a aplicação do primeiro e do segundo protocolo.

– Uma comparação não no sentido de comparar resultados obtidos, mas de como os protocolos lhe permitiram ver o processo.

– De modo geral – me respondeu Adil. – Neste segundo protocolo os participantes estabeleceram uma produção de significado em comum, a partir do texto proposto. Eles foram capazes de interagir, internalizar e externalizar maneiras de pensar. Serviram de interlocutores uns para os outros, participaram do processo de mediação e mudaram a maneira de um colega pensar. Trabalharam coletivamente e falaram a respeito da produção de significado e dos objetos que foram constituindo.

Estávamos conversando já há algum tempo. Na lanchonete agora, há um movimento maior de outros clientes, mas o barulho não chega a atrapalhar a gravação. Adil faz uma pausa para pedir uma bebida. Chama o garçom e quando ele chega à mesa resolvo pedir algo para comer. Estamos em uma das poucas lanchonetes que possui o certificado emitido pela prefeitura da cidade para aqueles estabelecimentos que fazem o sanduíche que leva o nome da cidade, de acordo com a receita original. O certificado está, orgulhosamente, exposto na parede próxima a nossa mesa.

O cardápio além de trazer as opções de comida e bebida servidas no local, traz uma breve história do estabelecimento, inclusive traduzida para o inglês. As páginas em tons de marrom, causando a sensação de velho, muito comum em documentos que tratam do passado, trazem além de fotos dos sanduíches uma foto do senhor Casimiro Neto sentado à beira da rua, na qual pode-se ver também, do outro lado da rua, a cômica figura de um senhor, com as mãos apoiadas na cintura, como que questionando “o que fazem aqueles lá, do outro lado da rua?”.

Minha opção então é conhecer o sanduíche criado pelo senhor Casimiro em mil novecentos e trinta e quatro<sup>42</sup>. Enquanto aguardamos a chegada das refeições, porque Adil também resolve pedir um para ele, conversamos sobre a história da cidade e também sobre a história da lanchonete onde estávamos. Adil falou ainda de pessoas conhecidas nacionalmente, mas que poucos sabem que nasceram, ou começaram sua história, na cidade de Bauru. Entre elas, Adil cita Ozires da Silva, Marcos Pontes e o jogador Pelé, que antes de jogar no Santos jogou no time da cidade.

Enquanto comíamos, voltamos ao assunto da dissertação do Adil. Comentei a respeito dos modelos teóricos adotados por ele. Lembro-me da minha proximidade com a escola russa e comento sobre minhas noções sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. Começamos então a falar de como a noção de interação foi utilizada no trabalho dele.

– Uma Zona de Desenvolvimento Proximal constitui-se em um processo para ser analisado com os alunos no mínimo, a médio prazo, como uma passagem e não da forma de uma região das coisas que um aluno não faz sozinho mas faz com ajuda da autoridade do interlocutor. Para ser “vista” tem-se que ir olhando retrospectivamente vendo aquilo que o aluno faz sozinho e não conseguia fazer antes.

Ainda sobre esse desenvolvimento, Adil comentou:

– Como antes estava interagindo com um interlocutor, o processo internalizado entra em desenvolvimento como se fosse esse interlocutor quem estivesse dando legitimidade para o núcleo que está em constituição. A partir de então, são capazes de julgar aceitabilidade de certas afirmações quanto a um certo modo de produção de significado, em relação ao núcleo interiorizado sem precisar da autoridade de algum interlocutor, pois a mesma passou fazer parte de um modo que produz uma certa legitimidade e que pode experimentar um processo de produção de significado daquele jeito sem ter que ficar dependendo, a partir de então, da mediação por um núcleo constituído por aquela outra autoridade. Internalizou um interlocutor e produz significado falando na direção dele.

Peço, então, a Adil para falar um pouco mais sobre a interação neste processo que é a Zona de Desenvolvimento Proximal.

– Passa-se a ter uma legitimação tanto de maneiras de produção de significados quanto de busca da interação; fazendo como um colega propõe, estará legitimando aquela palavra. O processo sofre mudança qualitativa com consequente tomada de consciência pelos alunos e está sujeito à Visão Social de Mundo do interlocutor.

– Como eu disse antes o significado é produzido. O que são internalizados são modos de produção de significados, envolvendo interlocutores, núcleos e objetos. Se, por exemplo, os alunos vão internalizar interlocutores e certos educadores desejam tornarem-se isso para eles, esses educadores podem, no mínimo, tentar saber por que os alunos dizem aquilo que estão dizendo.

– A intervenção do professor – continua Adil – vai assumindo um papel central na trajetória dos alunos passando pela Escola, pois situações na sala de aula estão repousando sobre interações entre interlocutores, que são justamente agentes propiciadores do desenvolvimento cognitivo desses alunos. A Escola vai-se constituindo em uma instituição criada pela sociedade letrada para legitimação de determinados Campos Semânticos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzam a esses Campos.

Adil diz ainda – Vigotski define a internalização como a reconstrução interna de uma

operação externa, ou seja, um processo que leva ao nível de funcionamento independente.

– Esse noção de internalização pode parecer, a primeira vista, que Vigotski atribui ao social um certo domínio sobre o individual. – comento com Adil – Lá em Rio Claro, temos uma discussão sobre o processo de internalização em determinada cultura. Sempre me posicionei afirmando que o sujeito não é passivo neste processo, ao mesmo tempo que ele é influenciado pela cultura, ele também a influencia. De modo que ao ser internalizado por aquela cultura, ou seja, começar a produzir significados com modos que são legítimos à ela, ele também se torna um produtor daquela cultura.

– Quando se está falando em origem social das funções – Adil comenta – significa seu desenvolvimento na relação do aluno com adultos ou com alunos mais experientes e que essa interação tem papel central na constituição dessas funções. O que é uma contraposição à essa “primeira vista”. Uma produção de significado vai legitimando-se em situações onde um indivíduo transforma e é transformado pela realidade física, social e histórica em sua volta e não por uma adaptação ao meio físico e social. Constitui-se, essencialmente, como um processo dialético.

– Em um processo de atividade coletiva uma negociação vai sendo estabelecida para legitimação do significado e, por meio dela, constituindo-se em uma aprendizagem das normas culturais e convenções sociais, portanto, de Visão Social de Mundo. O sócio-histórico, gradativamente, apresenta-se como campo de justificações, de explicações culturalmente definidas e historicamente acumuladas.

– Daí a questão de constituição de interlocutores. – retomando o que havíamos falado antes, comento o que Adil falou a respeito de internalização. – Ao se colocar em processos de interação o sujeito começa a falar em direção a interlocutores, que ele acredita pertencem àquela cultura, e no processo de pertencimento à ela, ela começa a utilizar de justificações que foram historicamente acumuladas, tornando-se capaz de mesmo fora da interação com os membros mais capazes daquela cultura, utilizar destas justificações. Neste ponto ele se tornou um interlocutor para si próprio.

– Como as justificações são sempre produzidas para um determinado interlocutor, o que foi internalizado naquela interação inicial, foram os interlocutores legítimos àquela cultura. Como dito por Romulo<sup>9</sup>, ao internalizar esses interlocutores o sujeito passa a ser capaz de antecipar a legitimidade do que tem a dizer.

– Eu poderia dizer então do processo de internalização é um processo de pertencimento, ou seja, ele privilegia determinado discurso e torna hábil o sujeito a reproduzir esse discurso.

– No trabalho, – retomou Adil. – procurei não só um tratamento da constituição do significado para um texto proposto, mas também, um entendimento de como o texto atua na desqualificação de certas vozes representando ou privilegiando outras. Ao tratar com conhecimento, o Modelo mostra como é falaciosa a busca de um que seja mais acabado, verdadeiro ou “inquestionável”.

Comento então a respeito do caráter político que o trabalho assume. Dizendo de como, desde o início do texto, fui percebendo o ato político ao qual ele, autor, se propunha. Ao assumir essa posição, o projeto de formação por ele proposto não poderia deixar de considerar a formação como ato político.

– Assumimos que uma Visão Social de Mundo (ideológica ou utópica) e um estilo de educar estão sempre misturados nos professores, e por isso, não basta a compreensão somente do que está acontecendo dentro da sala de aula, é necessário compreender o que está acontecendo no mundo fora dela.

Continuamos a conversar sobre esse intrincado quadro formado pelo social e a interação na sala de aula. Já havíamos acabado de comer o sanduíche e eu estava acabando de beber meu suco de gole em gole entre uma fala e outra. Adil então fala sobre professor utópico a que se referiu em seu trabalho, sobre a interação deste professor com os alunos na sala de aula.

– Não se pode pretender mudanças totais e imediatas no comportamento dos professores e alunos. Mas, a vontade de mudar; a clareza de um plano de ação a ser posto em prática; o compromisso inalienável com uma escola democrática emancipatória e pesquisas constantes, podem levar à utopia de obter-se alunos e professores que venham a entender, através dos processos de constituição coletiva do conhecimento, as estruturas de poder subjacentes ao mundo em que vivem.

Seguimos falando de ideologia e utopia na formação de professores, e antes que esgotássemos esse assunto, Adil alertou-me em relação a compromissos que ainda teria naquele dia. Precisamos encerrar a nossa conversa.

Dirigimo-nos ao caixa, no pilar próximo, o crucifixo estava logo abaixo de uma câmara de segurança. A atendente ficava quase escondida por detrás de um empilhado de caixas de chiclete e balinhas. Na saída, nos despedimos e agradei a disposição de Adil em conversar comigo. Ele também me agradece e deseja boa sorte no trabalho. Seguimos em direções opostas. Saí satisfeito com a conversa e com um turbilhão de ideias. Precisava anotá-las para que não se perdessem na desordem. Aproveito o gravador utilizado na conversa com Adil e fiz, enquanto me distanciava da lanchonete, as primeiras notas de voz.

## PATRICIA COVARRUBIAS

Conheci o trabalho de Patricia ainda na elaboração da versão final de meu projeto de pesquisa para o mestrado. Em uma pesquisa na internet, com o objetivo de encontrar trabalhos que também estudavam a temática escolhida para a minha pesquisa, encontrei um artigo dela publicado em dois mil e quatro, que tinha como título “A interação professor-aluno e sua relação com a aprendizagem”<sup>44</sup>.

Ao aceitar o convite para a conversa, Patricia e eu definimos algumas diretrizes para a conversa. Focaríamos no artigo, citado anteriormente, que ela publicou junto a María Magdalena Robledo na *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No qual ela trabalha com representações sociais a partir de noções da psicologia social.

No dia e no horário marcado, me preparei verificando o *software* que utilizaria para gravar a chamada, e que havia testado alguns dias antes. Fiquei *online* aguardando a chamada da Patricia que, para ser mais conveniente, havíamos combinado de que assim que ela estivesse pronta ela faria a chamada.

Após passar alguns minutos do horário combina, e ainda não tendo recebido a chamada da Patricia, que também não estava *online*, é que me dei conta que havia me esquecido do fuso horário. Muito provavelmente pela ansiedade que antecedia a conversa me esqueci que estava três horas adiantado em relação a Cidade do México.

Quando, finalmente, começamos a conversa o primeiro assunto foi o embaraço com o fuso horário que, além de permitir algumas risadas, possibilitou um clima mais amistoso no início da conversa. Após as risadas me apresentei mais detalhadamente, e falei um pouco sobre minha pesquisa e como havia encontrado o trabalho dela. Patricia também falou um pouco sobre o que estava trabalhando naquele momento e, em seguida, ela passou a falar da pesquisa que originou seu artigo. Patricia realizou sua pesquisa com alunos do curso de Psicologia que estudavam no sétimo ou oitavo período do curso.

A dinâmica da conversa foi similar à realizada com Adil. Eu possuía um roteiro com um disparador para a fala dela e uma lista de pontos elencados a partir do trabalho dela e, na medida em que a fala dela tocasse em algum deles, eu o marcaria e, caso necessário, pediria que ela falasse um pouco mais sobre o ponto.

– A finalidade da pesquisa foi analisar, em primeira instância, como se constroem as representações mútuas entre professor e aluno e de que maneira afetam seus intercâmbios sociais dentro do contexto educativo. E ainda, de que maneira as representações de estudantes universitários sobre a atuação dos professores e sua relação com eles influenciam na forma

em que percebem sua própria aprendizagem.

Neste momento aproveito para demarcar uma diferença entre minha proposta e a pesquisa realizada por ela. Conversamos um pouco sobre as proximidades e logo Patricia retoma o foco em seu trabalho.

– Tínhamos ainda o objetivo de melhorar as condições para a aprendizagem significativa, propondo alternativas para a organização do ensino e a função docente. Para isso era importante conhecer as concepções dos estudantes como um fator significativo do contexto educativo. Quando falamos de concepções nos referimos a crenças, valores, atitudes e necessidades com relação aos professores.

O objetivo do trabalho de Patricia foi investigar, a partir da perspectiva dos alunos, qual é a influência que a interação com os professores tinha sobre a aprendizagem da profissão.

– Distintos modelos da psicologia colocaram em destaque a importância da interação entre os sujeitos que interferem na situação de ensino e aprendizagem. Este destaque foi feito para entender o contexto educativo como o espaço social em que convergem todos os fatores que afetam os acontecimentos na aula. Também, distinguiram que ainda que o contexto seja conhecido e compartilhado pelos que participam nele, cada um o interpreta individualmente e o representa de uma maneira particular.

Após estas primeiras palavras da Patricia sobre a pesquisa, pedi a ela que me falasse um pouco do referencial teórico adotado. Começamos então, a conversar sobre as representações sociais, e outros aspectos da psicologia social enquanto área de pesquisa.

Patricia trabalhou com as representações sociais a partir da perspectiva da psicologia social de Serge Moscovici<sup>45</sup>. Para este autor, a representação não é um conceito fácil de captar, mas está relacionado com o contexto social e não é uma simples reprodução de algo mais complicado. Pertence a um indivíduo e é construído a partir do caráter ativo do indivíduo no grupo ao qual pertence.

– No sentido da psicologia social, se se quiser compreender porque o professor e os alunos se relacionam de determinada maneira e se comportam como o fazem em suas interações, é necessário colocar atenção não somente a seus comportamentos manifestos e observáveis, mas também nas concepções associadas com os mesmos, ou às representações que eles elaboram.

– A partir da psicologia social contemporânea – continua Patricia. – se concebe que a maior parte de nossas reações ante os fenômenos sociais, e especialmente ante as outras pessoas, está mediada, em grande parte, pela percepção e pela representação que temos delas.

A partir desta perspectiva, considera-se que as representações são formas de apropriação do mundo exterior e os sentidos que se dão a ele, mas que se constroem a partir de experiências, em sua maioria, sociais e culturais, e se expressam através dos processos de comunicação. As representações são uma síntese entre o individual e o social, uma construção de significações que reflete uma completa dialética entre o mundo interno e o externo.

– Patricia, você poderia me falar um pouco mais sobre as representações?

– Elas são parte de um sistema com lógica e linguagem particular, que incluem conceitos e valores, não são simples opiniões ou imagens, mas teorias coletivas destinadas à interpretação e à formação da realidade. Elas determinam as interações dos indivíduos com seu ambiente físico e social, já que condicionam o comportamento dos mesmos.

– Em nossa pesquisa a representação foi vista tanto na perspectiva dos professores como dos alunos, e como ele realizaram uma seleção e uma categorização (tanto consciente como inconscientemente) das características um do outro, e sobre essa base, começam a construir a representação mútua.

– Patricia, posso afirmar que esta categorização inconsciente é adquirida dentro do grupo ao qual os indivíduos pertencem? O grupo já diz para eles como deve ser um professor e como deve ser um aluno. Fico pensando que as representações vão se tornando um conjunto de imagens de professores, por exemplo. E durante a formação de novos professores, nos cursos de licenciatura, essas imagens se cristalizam.

Ao encerrar minha pergunta e quando Patricia começa a sua resposta, temos um problema de conexão e a ligação é encerrada. Tento realizar uma nova chamada e após alguns minutos Patricia me atende. Tentamos retomar o assunto de onde havíamos parado. Conversamos um pouco mais sobre as representações e retomamos o assunto principal, a pesquisa que Patricia fez.

Quando voltou a falar sobre sua pesquisa, Patricia fez referência ao que outros pesquisadores também haviam discutido.

– Os autores identificam quatro tendências básicas no conteúdo e organização das representações dos estudantes acerca de seus professores: primeira, a importância dos aspectos afetivos e relacionais do comportamento dos professores; segunda, o desempenho da função do professor; terceira, o conteúdo a ser ensinado; e quarto, as atitudes do professor perante situações conflitantes.

Voltando o foco para sua pesquisa, Patricia afirmou. – A origem das representações entre professor e estudantes resulta da observação mútua e direta de suas características e seus comportamentos, mas também da informação anterior que receberam tanto os docentes

(sobre os grupos de alunos) e os estudantes (sobre os professores) por pessoas que se encontram próximas, assim como da seleção e categorização das características do outro.

Sobre essa seleção e categorização, Patricia comentou ainda o que a pesquisa lhe permitiu afirmar que a construção das representações colocam em evidência que, professores e alunos, delimitam limites, um ao outro, na produção do conhecimento e o fazem a partir das negociações de suas significações escolares.

– Baseado no trabalho de Rodrigo<sup>46</sup>, consideramos que a representação tem dois níveis, o do conhecimento e o das crenças, já que não é suficiente acreditar para interpretar a realidade e tomar decisões, mas que, além disso, é necessário o conhecimento para negociar com outros a realidade. As representações funcionam como reguladoras nas trocas sociais que ajudam a conhecer e negociar com outros os pontos de vista diferentes e as crenças próprias.

Peço a Patricia para comentar um pouco mais sobre a influência da cultura na construção das representações de cada participante da pesquisa dela.

– As representações são construções ou internalizações interindividuais em um quadro cultural concreto, portanto, não são sempre polissêmicas entre os referentes reais ou os significados subjetivos. Embora seja certo que os significados que cada um constrói estabelece uma relação ambígua, polissêmica, em última análise, subjetiva. Eles não são arbitrários. Nos significados subjetivos têm elementos comuns e compartilhados que permitem o entendimento e a comunicação, e elementos singulares, refinamentos que não podem ser reproduzidos que conotam a experiência, os sentimentos, as ideias de cada sujeito em virtude de sua peculiar biografia.

– Em sua pesquisa foi possível pôr em evidência essa relação das representações individuais com a influência da cultura?

– Em seus discursos e pelo enfoque da entrevista os estudantes “julgaram” entre sua realidade e o que seria ideal, entre o que vivem e experimentam em seu processo de formação profissional e o que esperavam, ou desejavam, de seus professores, no que diz respeito à sua aprendizagem durante o processo educativo. Analisamos os dados contrastando o que dizem os estudantes, como características de um docente ideal ou o que esperavam de sua conduta, com as características que identificaram, ou reconheceram, em seus professores. Ainda analisamos suas representações sobre a influência que tiveram os professores em sua aprendizagem.

Em seguida Patricia comentou sobre resultados de sua pesquisa.

– Entre as representações que encontramos de maneira consistente entre os estudantes, estão as que destacam a personalidade do professor como um dos atributos mais

importante que permitem distinguir os “bons” dos “maus” professores.

Digo a Patricia que nesta categoria, vejo que as opiniões dos alunos se dirigem mais a dizer sobre um professor empático, às atitudes do professor para manter interações amistosas com seus alunos. Eles descrevem um professor que é “boa” pessoa, não necessariamente um “bom” profissional, mas acredito que isto é coerente com o fato dos alunos possuírem uma representação de professor que não é só uma caracterização profissional, mas também parte daquilo que eles acreditam seja “bons” participantes do grupo social.

– Este fator pode ser fundamental para o processo de ensino a partir do ponto de vista do estudante, – afirma Patricia – devido às possibilidades de interação que se estabelecem, principalmente pelo contato pessoal que permite expor ao professor suas necessidades e a possibilidade de solucioná-las.

– A respeito de aspectos pedagógicos ou didáticos, os estudantes também têm expectativas de seus professores e ainda, estas denotam uma grande variedade de significados, a maioria está relacionada com a habilidade do docente para o controle e a condução do grupo.

Fazendo uma relação entre sua pesquisa e as outras já publicadas, Patricia afirmou.

– Como diz Asch no livro de Hargreaves<sup>47</sup>, a interação social é um conceito dinâmico, que compreende pelo menos a intervenção de duas pessoas cujos respectivos comportamentos se orientam entre si. Neste sentido, a conversação não é a única forma de interação social; haveria que destacar que os participantes, ao situar-se em um terreno comum, se voltam um ao outro, seus atos, se interpretam e, em consequência, se regulam reciprocamente. Neste sentido, ao perguntar aos alunos sobre como se relacionam com seus professores, ou como percebem sua interação com eles, os alunos referiram-se principalmente à qualidade da interação em termos de proximidade ou distanciamento da mesma; a maioria deles falou de uma relação “distante”, que para alguns é prevista e propiciada por eles mesmos, enquanto que para outros, são os professores que a promovem a partir de suas atitudes e comportamentos nas aulas.

– Por seus comentários, os estudantes parecem assumir um papel social e cultural previamente estabelecido, e em função disto atuam e se relacionam com seus professores, situando ele mesmo o docente em uma hierarquia superior, ou na “hierarquia docente”. Com isto propiciam o distanciamento entre ambos, perde-se a oportunidade da construção do conhecimento em forma conjunta e colaborativa.

– Recentemente, no nosso grupo de pesquisa aqui na universidade, Patricia, tivemos

uma discussão justamente nesta direção. Conversamos sobre o ser professor e, eu e outro amigo do grupo, falávamos desse cargo que é o professor. Para mim esta é uma situação que o aluno, necessariamente, deve legitimar. Então, nem sempre é aquele que está na frente da sala, com um título reconhecido socialmente, que ocupa a função de professor. Um amigo de classe, sentado próximo, pode, no momento de uma atividade, dizer coisas ao aluno e ser legitimado como professor.

Sigo comentando com Patricia que isso também apareceu em minhas entrevistas. Uma das entrevistadas relata a ajuda que recebia de seu primo em momento de dificuldade e que, naquela atividade, o professor não a ajudava. Comento ainda que a opinião do meu amigo parece corroborar com a pesquisa dela. Para ele, o aluno e o professor, precisam se reconhecer enquanto tais para legitimar ou não o papel do outro.

Em sua pesquisa, Patricia afirma que os alunos destacaram, nas quatro categorias resultantes dos estudos, características que tratam do professor mais como pessoa do que como profissional. Quando houve necessidade de os alunos falarem dos conhecimentos dos professores necessários para uma boa atividade profissional, eles não souberam o que dizer.

– No entanto, e por sorte, também chegam a dar-se interações de proximidade entre professores e alunos, ainda que estas se deem somente quando o aluno sente confiança com alguns professores. Ou, ainda, quando chegam a estabelecer laços de amizade fora da aula, ou naqueles casos em que o professor, além de atender os aspectos acadêmicos, também presta ajuda a problemas pessoais dos estudantes, proporcionando-lhes o apoio necessário. Nesta situação, os alunos percebem ao professor não somente como o responsável pela transmissão de conhecimento, mas também, como um conselheiro pessoal, condições nas quais se desaparece essa imagem autoritária com a qual tem crescido o aluno desde que iniciou sua vida escolar e fazem que no terreno acadêmico você tenha sucesso.

Patricia continuou seus comentários sobre a pesquisa, como se estivesse viajando pelas páginas daquele artigo.

– Como temos visto, a aprendizagem nos cenários escolares não é só assunto de comprovar o cumprimento de objetivos educativos ou a concessão de qualificações que supõem o cumprimento dos mesmos. É bastante mediada pela percepção e pela análise que os sujeitos fazem das condições sociais e dos processos psicológicos que intervêm e mudaram sua forma de atuar na realidade; de fato, na relação educativa, os alunos podem apreciar sua própria aprendizagem a partir das mudanças de percepção e cognitivas que eles mesmos reconhecem como resultado de sua interação com os responsáveis de sua educação, e pela influência que percebem dos mesmos sobre suas próprias formas de pensar e agir.

– Patricia, acredito que neste ponto, nossas pesquisas se aproximam, pois quero investigar sobre qual é a influência que os alunos percebem de sua interação com os professores em suas formas de atuar. E durante o processo de investigação creio que minha concepção de professor mudou. Passei a ver, também, que o contexto social é o que media a interação entre professor e aluno. Media no sentido de possibilitar essa interação, mas também no sentido de limitá-la.

– João, Postic<sup>48</sup>, um outro pesquisador que trago em meu trabalho, fala que as observações dos estudantes referem-se à importância da influência direta durante o ensino, em que a atuação do professor é determinante em seu desenvolvimento intelectual. Os professores que conduzem o ensino desta forma, são aqueles que afirmam suas próprias opiniões ou ideias, direcionam a atividade do estudante, criticam ou dão respostas às condutas deles, e justificam sua autoridade e o uso que dela fazem.

Comento com Patricia a pesquisa de um brasileiro com quem falei, Adil Poloni. Em seu trabalho ele afirma que é importante que o professor explicita sua ideologia e sua utopia, dando espaço aos estudantes para discutirem sua própria ideologia, porque a ideologia do professor tende a permanecer nos alunos.

– As opiniões dos estudantes mostradas, e outras mais que omitimos naquele artigo por questão de espaço, nos estruturam diversas formas de dar significado a sua aprendizagem durante sua formação profissional. Esta diversidade conota, por um lado, que a influência que percebem de seus professores sobre sua aprendizagem depende de suas expectativas e crenças particulares, ou de sua aprovação ou reprovação das formas de atuação que assumem seus professores durante o ensino, assim como os aspectos em que identificam ou avaliam a repercussão desta influência. – Afirma Patricia.

Comento com a pesquisadora que acredito que inclusive a aprovação ou reprovação das formas de atuação dos professores têm a ver com as expectativas e crenças. Elas estão ligadas com a representação que os estudantes têm do que seja ser professor. E esta representação foi construída durante sua vida social, inclusive em ambiente que não são escolares.

– Analisando os resultados foi significativo encontrar, em correspondência com outras pesquisas, que as qualidades, ou atributos, que mais afetam ou influenciam os estudantes durante sua interação com seus professores e põem um selo característico na relação educativa, são aquelas que têm a ver com os traços de personalidade ou com as atitudes que mostram os professores na ação educativa. Em nosso caso, as atitudes de abertura (a diferentes ideologias), flexibilidade e acessibilidade são as que mais valorizam os

estudantes. – Patricia comentou a partir do que eu havia dito sobre as características do professor.

– Uma condição distinta e benéfica para a aprendizagem que melhor cumpre com as expectativas dos estudantes durante sua formação profissional, foi a capacidade de alguns de seus professores em estabelecer um vínculo empático com os alunos. Enquanto elemento chave do ensino eficaz é que, acima de tudo, deve dar um resultado fundamental na aprendizagem dos alunos. E se concebemos que o ensino é aquele que presta ajuda ao processo de construção de significados e sentidos que o estudante efetua, este estabelecimento de vínculo empático, deveria estar de alguma maneira vinculado, sincronizado ou dar suporte a este processo de construção.

Ainda sobre a pesquisa Patricia afirmou.

– A intenção do estudo não foi comprovar as aprendizagens reais e precisas dos estudantes para o que, em todo caso, teríamos que recorrer a outros suportes metodológicos, suas representações nos mostram que para muitos deles a influência de seus professores foi decisiva em sua aprendizagem, ainda que apontem que só foi por alguns deles; enquanto que outros tiveram que construir sua própria aprendizagem sozinhos, por não encontrar professores eficazes, de acordo com suas expectativas.

Continuamos falando de seus resultados por mais alguns instantes e depois Patricia me pediu para eu comentar um pouco mais sobre a minha pesquisa e a forma que estou desenvolvendo-a. Alguns momentos depois Patricia se despediu de mim, pois já estávamos ultrapassando o tempo combinado e ela teria outro compromisso logo em seguida. Agradei por ela ter aceitado conversar comigo. Encerramos nossa conversa virtual. Apanhei uma caneca com café, não tão quente, sobre a mesa, tomei um pouco sem dar muita existência à temperatura. Ainda pensativo sobre a conversa, vou trabalhar nas anotações que havia feito.

## JOÃO

Após as entrevistas com Adil e Patricia, todos os dados já estavam produzidos. João teria que se sentar na frente de seu computador pessoal, acompanhado pelas transcrições das entrevistas, pelas suas noções do MCS e por uma xícara de café. Desse encontro deveria resultar o material para o exame de qualificação.

A escrita do material como ele havia planejado seguiria um estilo narrativo. A questão era dar forma a tudo aquilo que ele havia produzido nos últimos meses, gerando um resíduo que possibilitasse ao outro, tanto uma perspectiva do processo de formação do qual João foi personagem, como uma perspectiva do que João falava sobre a relação professor e aluno na formação de professores de matemática.

Em determinado momento, mais precisamente quando se propôs a escrever o último texto que entraria no trabalho que enviaria para a qualificação, ele se deparou com uma grande questão: como finalizar o trabalho? Diversas possibilidades surgiram a esta questão, vindas, principalmente, de discussões com o grupo de pesquisa que leu as primeiras versões. Dentre elas, retomar as histórias contadas e a partir delas constituir legitimidades para dizer o que cada um dos personagens falaria sobre o “ser professor”. Ou ainda, reler cada história tentando responder à questão; o que é isso ser professor?

Nenhuma destas alternativas o apeteceu como pesquisador. João acreditava que fazer este movimento mudaria a direção de interlocução com a qual trabalhou. Não havia, no projeto de João, uma questão a ser respondida. Ao trilhar este caminho, o objetivo dele foi constituir legitimidades, para ser capaz de falar da relação professor e aluno na formação de professores de matemática.

No processo, a perspectiva que ele possuía foi modificada, principalmente, a respeito dos temas com os quais escolheu trabalhar. Deixou de acreditar que era capaz de ensinar algo a alguém, e com isso evanesce a figura do professor como havia constituído e sobre a qual trabalhava. Passou a existir para ele o contexto social, e a influência deste sobre as pessoas, e também delas sobre ele, de uma forma que não podia imaginar antes. Muitas mudanças. Tantas que João não sabia mais dizer como pensava antes.

Pensou então em contar a sua história. “Voltou” até a um ponto onde acreditou que a partir dali conseguiria encontrar legitimidades para a pesquisa. Lembrou-se então, de Jerome Bruner<sup>49</sup> com o qual concordava que a narrativa diz respeito aos dilemas, às estradas por onde se caminha; mais aos nossos passos do que ao lugar aonde se chega.

João se conformou então, em narrar. Não tinha a preocupação de responder algo, de

ser prescritivo, de dizer o que influência a prática docente de cada um dos personagens e também de dizer o que o influenciou a escrever desta forma. Talvez isso fosse uma subversão da ordem acadêmica, do *status quo* do fazer pesquisa. Mas, João se satisfaz em aceitar que a complexidade desse processo não poderia ser estratificada em algumas páginas que se quer transportam os significados que ele constituiu. Os significados produzidos para estes resíduos pertenciam tanto a João quanto aos seus leitores, e jamais seriam aqueles mesmos que o motivaram a fazer parte desse processo.

Mais uma vez recorreu a Bruner<sup>49</sup>: Falar de si para si mesmo é como fabricar uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu e por que fazemos o que estamos fazendo. Com ele, João também partilhava a opinião de que narrar é constituir-se.

Narrou e constituiu a si e a textos, nos quais, foram contadas as histórias de vida de quatro personagens: Victória, Saulo, Maria e Judite. Contou ainda trechos de sua história no mestrado, relatando as entrevistas que realizou, além do texto de fechamento no qual contava sua história, como um quinto personagem.

A qualificação aconteceu no auditório da biblioteca da UNESP, em Rio Claro. As cadeiras de estofado vermelho faziam contraste tanto com o chão forrado com carpete cinza quanto com as paredes, da frente e do fundo da sala, pintadas de azul. Esse contraste era realçado pela ausência de plateia, pois na qualificação poderia participar somente o grupo de pesquisa. Como adereços desse jogo de cores, havia na parede, do fundo do auditório, um conjunto de fotografias antigas de Rio Claro, com molduras prateadas. O forro da sala é como se fosse um muxarabi<sup>50</sup> com padrões de quadrados, que permitia um perder-se em reconhecimento de padrões.

Além do Romulo, orientador do trabalho, banca é composta pelo professor César Leite, que estava presente e pelo professor Viola que participou por *Hangouts*<sup>10</sup> e é o primeiro a falar. Sentados em um semicírculo por causa da necessidade dos recursos tecnológicos, estávamos sendo filmados por um notebook enquanto Viola aparecia, para nós, em uma tela de projeção.

Viola anuncia que sua fala seguiria duas vertentes; falar com os personagens de João e falar da natureza dos textos. Em relação à primeira vertente, Viola comenta como os textos dos personagens mostram que a relação entre professor e aluno afeta em determinados aspectos, determinadas instâncias, possíveis dimensões práticas já existentes, apesar de alguns dos textos perderem força pela maneira que são escritos.

Sobre a segunda vertente Viola fala sobre as transcrições das entrevistas que são

apresentadas em forma de diálogo, estas, segundo ele, não têm tanta força quando as histórias dos personagens, porque se tratam de outra natureza de narrativas e algumas delas acabam jogando contra mim. Ele me sugere, então, alguns livros a partir dos quais eu poderei problematizar a escrita e tratar destas distintas naturezas dos textos.

Referindo-se ao conjunto dos textos, Viola comenta aquilo que ele acredita ser um desdobramento deste trabalho. Eu poderei desenvolver uma discussão sobre a temática de conhecimentos do professor que ensina matemática, pois a relação entre professor e aluno é algo que constitui esses conhecimentos. Encerrando sua fala, Viola pede para eu entrar mais nessa discussão e cuidar da natureza dos textos.

César começa a falar após uma breve discussão entre nós três, a partir dos apontamentos feitos por Viola. Sua fala também começa na direção das naturezas dos textos. Mencionando a questão de Literatura Menor em Deleuze, César faz uma comparação da natureza da minha pesquisa como uma Pesquisa Menor, entretanto, ressalta que ainda estou dividido entre minha vontade e algum sentido de compromisso com a forma acadêmica formal de se fazer pesquisa. Essa dualidade gera dúvida no leitor do meu trabalho, como gerou nele e também no Viola.

A partir deste comentário, César começa a fazer algumas sugestões, considerando as potências do trabalho. Ele considera a questão das narrativas e ressalta a possibilidade de não trabalhar conceitualmente esse assunto, mas que a escrita possua característica do meu posicionamento teórico. Ele sugere, ainda, que as narrativas sejam consideradas na direção das teorizações, como no trabalho do Viola que eu apresento em uma das entrevistas: quais as possibilidades dessa forma de teorização?

Como possibilidade de trabalho pós exame de qualificação, César propõe que eu me preocupe com uma composição para os textos apresentados. Eles não devem levar o meu leitor à terra prometida, mas devem possibilitar perspectivas do caminho que percorri.

Após a qualificação, João se dedicou às leituras indicadas por seus arguidores antes de conversar com seu orientador para começar a fazer as alterações no trabalho. Para iniciar essas leituras, João assistiu a gravação de seu exame de qualificação e faz anotações, marcando o que ele acreditava como apontamentos fundamentais e as indicações de leituras.

Após a conversa com Romulo, João começou a trabalhar no que diz respeito à natureza de seus textos, apontamento que ele acreditava ser central no desenvolvimento do trabalho. Ademais, João realizou leituras nas outras três vertentes para desenvolvimento do trabalho que ele elencou ao assistir os vídeos do exame de qualificação. Ao finalizar as

leituras sugeridas pela banca e antes de iniciar as alterações no trabalho, João sentiu a necessidade de escrever um texto a partir das leituras realizadas por ele neste período, sobre a natureza de sua escrita, originando assim o texto “Um inoportuno estudo epistemológico...”.

Terminada a escrita do texto, João o compartilhou com o grupo de pesquisa para discussão e também para uma primeira revisão. Enquanto o grupo se divide entre suas atividades individuais e a leitura deste texto, João voltou sua atenção às mudanças no texto enviado para o exame de qualificação.

Algumas decisões são tomadas juntamente com Romulo e João se ateuve a duas das quatro sugestões que ele havia elencado para o desenvolvimento de seu trabalho. Apesar de ter realizado todas as leituras, João acreditava que duas destas temáticas poderiam ser trabalhadas como desdobramentos, após a conclusão de seu trabalho.

As alterações começaram a ser feitas. As mudanças não eram adequações do que havia escrito aos referenciais que João leu após a qualificação. O trabalho foi uma construção a partir dos resíduos escritos de João e das leituras que ele realizou.

Após alterar as histórias que havia enviado para a qualificação, João começou a juntar todas elas para que o conjunto também contasse uma história. Como no filme *How to make an american quilt*<sup>51</sup> – o título em português, Colcha de retalhos, não é uma boa analogia para essa situação. Uma *quilt* é como se fosse uma colcha de retalhos, mas culturalmente, assumiu valor artístico sendo criada muitas vezes como objeto de decoração, onde cada bordado conta uma história da costureira responsável por ele e a colcha formada pela união destes bordados também contará uma história, que ficará sob a responsabilidade da costureira chefe.

Tanto as histórias dos pequenos bordados como a história da colcha como um todo, estão subordinadas a um tema definido previamente pela costureira chefe. As costureiras têm apenas o tema como regra, a partir daí devem escolher os retalhos que comporão os bordados de modo a dar destaque à obra, seguindo seus instintos. A questão para a costureira chefe não é juntar diferentes bordados de forma homogênea, mas é, com diferentes pedaços, compor de acordo com o tema. Ela precisa dar equilíbrio e harmonia, não homogeneidade, à colcha.

Era esse trabalho de compor que estava sendo feito. Parte do tempo em casa, a outra parte na UNESP. Na sala, já há algum tempo, levanto-me. Sento um pouco na velha poltrona tentando me encontrar na corrente de pensamentos. Me levanto, dou uma espiada pela persiana e vejo alguns carros estacionados, a copa das árvores balançando e ouço um trovão. Volto a me sentar na frente do computador. Ao olhar para a parede em minha frente vejo as

fotografias, minhas companheiras silenciosas. “Tenho que perguntar para o Romulo quem são os garotos dessa foto”. Volto a me concentrar no texto.

*Não possuindo respostas, resta-me apenas evidenciar o problema*, como escreveu Emerson<sup>52</sup> em sua tentativa de dizer como o professor se torna o professor que é. O caminho percorrido por mim é próximo do que Emerson escreveu. O texto dele também narra a história do autor da pesquisa e suas afetações no decorrer do curso de doutorado. Mas, ele teve o foco em sua pesquisa em como, à medida que percorria o pesquisar, a forma cada vez mais fluida das respostas que encontrava o distanciava do objetivismo acadêmico.

Emerson argumenta então, a favor da leitura de vida e como ele, para narrar a sua pesquisa, se constitui um leitor de vidas, distanciando-se da posição de autor e, com uma lente sociológica construída a partir de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, torna-se leitor do seu trabalho para assim atribuir sentido a ele.

A partir desta lente, Emerson argumenta que uma leitura de vida deve considerar o espaço social em que o indivíduo nasceu e foi criado para compreender o *habitus* primário sobre o qual outros *habitus* foram fundados. Além disso, deve-se levar em conta as configurações em que o indivíduo estava inserido e que lhe permitiram certas opções e não outras. Deste aspecto, para o autor, o trabalho versa sobre como o professor torna-se “o” professor de Matemática que é, tentando sistematizar aspectos que falam sobre como o indivíduo se torna “o” indivíduo que é.

Para o autor esse “tornar-se o que se é” só pode realizar-se em um combate com o que já se é, pois o indivíduo torna-se a partir de uma leitura que faz do jogo social, do seu estado atual e do seu desejo de ser. É um criar-se a partir da experiência, da experimentação. Daí o caráter inconcluso da formação e, também, do pesquisar de Emerson. As lentes teóricas, são insuficientes, sejam elas quais forem, para que se perceba a constituição do homem que está jogando ora no social, ora no subjetivo. Por conta dessas muitas faces, Emerson chega à conclusão de que não há uma análise, mas várias análises; há, segundo o autor, (im)possibilidades.

Assim como Emerson, Renato ressaltou em nossa conversa esse caráter fluido ao se pesquisar a diferença. Pois, o discurso da inclusão parece não passar de um discurso de compaixão, onde o indivíduo mais forte permite que o outro, o diferente, continue vivendo e ainda deseja ser amado por sua benevolência. Como em *Dogville*<sup>53</sup> onde os habitantes da cidade permitem que Grace fique na cidade e faça por eles serviços, que não precisam ser feitos, e esperam ser amados por isso.

A alteridade assumida por Renato, tratava de reconhecer que não se pode valorar o

outro através de classificações objetivas, tampouco julgar, simplesmente por não se ter o conhecimento necessário para tal. A diferença referida por Renato, dizia respeito às pessoas cegas e pessoas videntes. Mas esta alteridade não se aplica somente à grandes diferenças como a relação entre cegos e videntes, mas também às pequenas diferenças que somos nós.

É na direção dos trabalhos de Emerson e Renato que, acredito, está a potencialidade da natureza dos textos do meu trabalho. Essa natureza possibilita constituir direções de interlocução que estão fora do que é dito, além do horizonte cultural da academia, me possibilitando colocar em jogo outros modos de produzir significado, colocando em evidência o diferente e, ao fazer isso, evidencio que há diferença.

Darei um zoom na diferença, tornando-a extremamente grande, para dar um exemplo. Em Aníbal, história de Andréa Del Fuego<sup>54</sup>, um anibalês ao falar das diferenças entre os humanos e ele comenta: Você capta o que digo em vibrações magnéticas, mas não as pode alinhar em frases, você não me vê, eu não o vejo, estamos juntos sem confirmação visual. O povo anibalês, possui semelhanças com a raça humana, apesar das grandes diferenças, o que ainda possibilita que eles sejam capazes de falar dos humanos, apesar de que, juntos não podem fazer nada.

Ainda falando de diferença, o anibalês conta de outro planeta chamado Polherã. Lá os povos têm dez sentidos e não cinco, a semelhança entre um anibalês e um humano, para apreender o mundo. Conta-se que podem nos ouvir nesse momento; sentem o pensamento abstrato de vários mundos. Eles têm filtros que selecionam qual a dor e o prazer alheio vão digerir. São sentidos mentais e não mecânicos como os humanos. Reconhecem a mentira pela localização cerebral em que fica essa função.

Em Polherã, a narrativa é um recurso grosseiro. Dividem o raciocínio em estações, adormecem um pensamento para que este não seja detectado por ninguém. Lá o mentiroso não perde credibilidade, ao contrário, orgulha-se da percepção de outras possibilidades no instante em que o real acontece.

As diferenças como as relatadas entre o humano, o anibalês e o povo de Polherã, são impeditivas de “ver” o outro, de estar junto com ele. As diferenças em si são irreconhecíveis para um humano, por isso ele jamais poderia falar delas; não há possibilidade da diferença existir se sequer do outro consigo falar.

Se essa diferença se tornar cada vez menor ao ponto de, em vez de o outro não existir, mas ser “idêntico” a mim, essa situação não se instauraria novamente? Eu não deixaria de ver o outro e veria somente vários “eus”?

No texto “A diferença como oportunidade de aprender”, Romulo<sup>55</sup> fala da diferença

pequena, mas que ainda é perceptível, como motivadora da interação. Para Romulo, essa diferença se manifesta na sociedade predominantemente no eu-sei-você-não-sabe. Ela classifica quem tem “cultura” e os que não a têm. Na escola, o objetivo é que os jovens venham, eventualmente, a *adquirir* cultura, isto é, conhecimento, que *venham a saber*. Mas essa, ainda é uma diferença que salta aos olhos.

Um trabalho no qual pode-se conhecer uma discussão mais ampla e ver um tratamento da diferença como oportunidade para aprender é do Guilherme<sup>56</sup>, o qual cito por ter conhecido de perto o seu desenvolvimento. A questão que proponho é como operar com as diferenças que passam despercebidas neste processo.

A não percepção desta diferença, acredito, tem a ver com o que David Wallace<sup>57</sup> diz em “Isto é água”. David comenta daquilo que não percebemos porque, além de naturalizarmos as situações, acreditamos que estamos sempre no centro daquilo que está acontecendo à nossa volta. Ele também nos dá indícios de como agir perante essas situações. É nesse agir que, acredito, o Modelo tem sua maior força, como teorização. Como dito por Romulo<sup>55</sup>, uma teoria do conhecimento tem, necessariamente, que nos permitir *ler* o que está acontecendo para que, eventualmente, possamos plausivelmente dizer do que é que se está falando aqui e quais são as legitimidades envolvidas.

Essa postura possui dois momentos, que estão interligados e não existem separados. Primeiro, o sujeito de uma interação deve estar disposto a ver a diferença, para isso ele deve reconhecer que existe um outro, que assim como ele, possui uma história de vida, desejos e motivos. Esse reconhecimento é parte do que no Modelo chamamos de descentramento; a tentativa de ver o mundo pelos olhos do outro. Reconhecer a diferença faz parte da leitura do que está acontecendo.

O segundo momento, separado aqui somente para que eu possa dizer dele, é propiciado pelo primeiro; reconheci que há diferença, não que eu saiba o que é, mas sei que “falamos” de lugares diferentes. A tentativa neste momento consiste em, como dito por Patrícia Linardi citando Romulo em nossa conversa, saber onde você está, para que possamos juntos chegar a algum lugar. Esse encontro, em lugares cognitivos, possibilitará que o sujeito da interação possa, plausivelmente, dizer do que é que se está falando aqui e quais são as legitimidades envolvidas.

Destaco o que o Romulo sempre nos diz ao utilizar essa referência feita por Patrícia: “para que possamos juntos chegar a algum lugar”. Essa é uma postura de construção a partir da interação, não é “para que possamos juntos chegar até onde eu estava”. Não é uma colonização do outro, é reconhecer o papel ativo dos sujeitos da interação e, a partir daí,

negociar um lugar onde possamos estar todos juntos. Apenas uma ressalva, que deveria estar em uma nota de rodapé; a educação é um processo colonizador, então, em alguns momentos, esse lugar não será negociável. Daí o exemplo que Guilherme utiliza no encontro do grupo Sigma-t que narrei; “você não pode falar em probabilidade grande ou pequena”.

Mas por que me preocupar com a diferença e quais as contribuições que essa natureza da escrita traz para essa discussão? Assim como a relação do povo de Polherã com a mentira, acredito que essa natureza de escrita pode, ao trabalhar com outros modos de produzir significados, se orgulhar de possibilitar uma ampliação do repertório desses modos, do sujeito da interação que, durante o processo, contará com mais possibilidades para reconhecer e lidar com a diferença.

Quanto à outra questão, “por que se preocupar com a diferença?”, acredito que uma resposta possível tem a ver com a proposta que Adil me apresentou: Professores utópicos. A partir daquela conversa me propus a pensar a que professor me dirigia.

É legítimo pensar na Visão Social de Mundo como o que existe de comum na dualidade “o que eu faço em relação à ordem social estabelecida versus o que eu espero que a realidade seja”, sendo assim minha visão social de mundo são os meus modos de agir em uma cultura, coerentes com minhas crenças. Se acredito que a forma social estabelecida é coerente, terei uma visão social ideológica; acredito na coerência do que está estabelecido e ajo de acordo com isso. Porém se subverto o estabelecimento, agindo coerentemente com uma crença de que a ordem social deveria ser outra, terei uma visão social utópica.

Minha visão social de mundo está além do discurso, está sustentada pela coerência das minhas ações com meu discurso. Quero ressaltar que trata-se de uma busca pela coerência, minhas ações são, em maioria, direcionadas aquela utopia. Como dito por Adil, uma visão social de mundo pode possuir ambos os caracteres, ideológico e utópico, em um determinado momento histórico.

Na forma de ensinar, nos modos de agir de um professor, está presente a sua visão social de mundo. O professor está reproduzindo ou subvertendo uma ordem social existente, hegemônica posso dizer. Como dito por Adil, essa visão social do professor terá tendências de persistir nos alunos. E aqui incluo que, esse professor será internalizado por aqueles alunos como uma direção de interlocução legítima, quando se referir à sala de aula. Por exemplo, Saulo em algum momento, que não sabemos precisar, internalizou as práticas do seu professor de Cálculo. Aquela forma que a princípio era estranha para ele e não condizia com um ser professor, passou a constituir seu repertório. Exemplos como esse podem ser destacados em todas as histórias que narramos aqui. A professora Ana Concórdia, o professor Januário, o

professor Rafael e o professor Romulo.

Eu poderia pensar em quais seriam características utópicas de um professor a partir do que narrei. De início acredito que teria uma característica que foi elencada por Adil, naquilo que ele considerava como qualidades ideais; os professores tomem como ponto de partida na sala de aula não um estudante isolado, mas todos os alunos como atores coletivos em suas várias características de classe econômica, cultural, racial ou sexual. Ver o outro, reconhecer que não se trata de potenciais “eus”, os quais vou “ajudar” a chegar onde estou.

Para reconhecer o outro, acredito que além de estar ciente de aspectos ideológicos e utópicos de sua ação docente, o professor deve favorecer a explicitação destes aspectos, tanto seus quanto de seus alunos. O objetivo desta característica é possibilitar que as visões sociais de mundo, tanto de professores quanto de alunos, estejam evidentes no processo de formação e sejam discutidas.

Partilhar as visões sociais de mundo no processo de formação, tem por objetivo possibilitar que as estruturas sociais e seus discursos fiquem evidentes. Tendo em vista o que foi dito por Adil, estas estruturas e discurso fazem parte das crenças-afirmações constituintes do conhecimento.

O próprio ato de partilhar as visões sociais de mundo é uma ato de subversão à ordem hegemônica. Isso porque um representante da classe dominante não aceitaria a ideia de partilhar visões de mundo pois para ele existe apenas “o mundo como ele é”. Guilherme, certa vez, comentou comigo um exemplo de Tomaz Tadeu utiliza em um de seus textos que diz do diferente. Segundo ele, em uma sociedade dominada pela hegemonia branca, as manifestações raciais, culturais, são aquelas que promovem a cultura negra, indígena, oriental; as coisas diferentes de A IDENTIDADE dominante.

Por, possivelmente, se constituir em interlocutor para seus alunos, futuros professores, essas características utópicas dos professores formadores podem ser internalizadas no processo de formação inicial. Daí a preocupação com que interlocutor estou sendo para meus alunos.

Essa constituição de interlocução está acontecendo a todo momento, por isso a impossibilidade de se pensar a formação separada dos demais contextos onde o aluno está inserido. O espaço para formação inicial, como sugerido por Romulo<sup>39</sup>, deveria ser um espaço de se problematizar aspectos do ser professor, incluindo a discussão sobre o projeto político no qual ele está inserido.

A formação inicial deveria proporcionar experiências de descentramento ao futuro professor, possibilitando a ele uma ampliação de seu repertório de modos de produção de

significado. Nesta direção, como dito por Romulo<sup>33</sup>, e narrado por Saulo e Victória, estas características de ser professor, estão presentes também nas disciplinas de conteúdo matemático na graduação. O professor é formado em meio a todos, não somente no estágio e prática de ensino.

Romulo<sup>33</sup> ressalta também que o centro da atividade profissional do professor é ler os alunos e tomar decisões sobre o que está acontecendo e como seguir, daí a consideração ao repertório de modos de produzir significado. A consideração sobre ser capaz de ver diferença; ela não deve ser eliminada, e sim percebida e aceita. A intenção não deve ser “corrigir” o aluno, e sim ajudá-lo a crescer sem que ele tenha que abandonar outras maneiras de produzir significado.

Esse posicionamento de descentramento na interação é, acredito, proporcionado no discurso, também, pela natureza dos textos que propus narrar. Uma forma, como destacado por Guilherme<sup>56</sup>, de desnaturalizar o naturalizado. Que, como eu disse, traz a potencialidade do Modelo reconhecer a diferença, o outro. E agir a partir daí.

Não quero dizer com isso que existe o professor ideal e que ele atende à essas concepções, ou que um professor ao buscar alcançar esses ideais utópicos estará se aproximando de um “bom professor”. Esta reflexão diz de um processo pelo qual passei no decorrer desta pesquisa, não é uma prescrição, fundamentada teoricamente, para ser seguida. É um convite para o reconhecimento de diferentes concepções e para uma discussão sobre projetos políticos.

Paro por alguns instantes de escrever e volto relendo os últimos parágrafos. O café frio que estava na mesa vai dando sabor ao texto. Mudam-se algumas palavras aqui. Inclui-se uma referência ali, e o texto vai ganhando forma. Ao chegar no fim, mais um parágrafo, ou dois, nascem. Uma nova ideia e sigo por mais alguns, até que paro novamente e o processo se repete. Leitura, café frio, algumas mudanças, novos parágrafos.

### NOTAS DE FIM (ou referências)

1. Modelo dos Campos Semânticos: vinte anos de história; 2012 nov 29-30; UNESP, Rio Claro. Disponível em <<http://sigma-t.org/site/index.html>>
2. ANGELO, C. L. et al. *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história*. São Paulo: Midiograf, 2012.
3. O Grupo História Oral e Educação Matemática<[http://www2.fc.unesp.br /ghoem/index.php?pagina=sobre.php](http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php?pagina=sobre.php)>
4. LARROSA, Jorge Bondiá. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
5. BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación- enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
6. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *História: A arte de inventar o passado*. Ensaios de Teoria da História. São Paulo: Edusc, 2007.
7. WENGER, Etienne. *Comunidades de prática: Aprendizajes, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2007.
8. LEWIS, C. S. O Sobrinho do Mago. In. LEWIS, C. S. *As crônicas de Nárnia*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
9. LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In. ANGELO, C. L. et. al. *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história*. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11-30.
10. Serviço do Google+, integrado ao YouTube, que permite a transmissão e gravação de conferências em vídeo chat. As reuniões do grupo Sigma-t são armazenadas em um canal criado no YouTube especialmente para este fim. Finalizada as reuniões os vídeos se tornam privados e só podem ser acessados através do link enviado para a lista de e-mails do grupo.
11. XVIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação; 2013 nov 20-23; UFPE, Recife. Disponível em <[http://www.lematec.no-ip.org/CDS/XVIIIIBRAPEM/index\\_menu.html?page=publications&subpage=gts&language=br](http://www.lematec.no-ip.org/CDS/XVIIIIBRAPEM/index_menu.html?page=publications&subpage=gts&language=br)>
12. PAULO, J. P. A. O Modelo dos Campos Semânticos como Meio de Leitura da Relação Professor Aluno, In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação, XVIII, 2014, UFPE, *Anais*, Recife: disponível em <[http://www.lematec.no-ip.org/CDS/XVIIIIBRAPEM/index\\_menu.html?page=publications&subpage=gts&language=br](http://www.lematec.no-ip.org/CDS/XVIIIIBRAPEM/index_menu.html?page=publications&subpage=gts&language=br)>.
13. Dieudonné, Jean. *Pour l'honneur de l'esprit humain*. Hachette: Paris, 1987.
14. VIOLA DOS SANTOS, J. R. *Legitimidades possíveis para a formação matemática de*

- professores de matemática* (Ou: Assim falaram Zaratustras: uma tese para todos e para ninguém). 2012, 360p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
15. LINARDI, P. R. *Rastros da formação matemática na prática profissional do professor de matemática*. 2007. 291p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática – UNESP. Rio Claro, 2007.
  16. LINS, R. C. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas*. Rio Claro: Editora Unesp, 1999. p. 75-94
  17. ANGELO, C. L. *Uma leitura das falas de alunos do ensino fundamental sobre a aula de Matemática*. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
  18. SILVA, H. *Centro de Educação Matemática (CEM): fragmentos de identidade*. 2007. 448 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.
  19. GARNICA, A. V. M. *A experiência do labirinto: metodologia, história oral e Educação Matemática*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
  20. SOUZA, E. M. *O século de Borges*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
  21. LUCKÁCS, Georg. *Ensaio sobre Literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1965.
  22. BENJAMIN, Walter. *Walter Benjamin Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
  23. CAPOTE, Truman. *A sangue frio*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
  24. BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
  25. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
  26. ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e fundamentos*. 3ª Edição, Campinas: Pontes, 2001.
  27. LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
  28. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
  29. AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

30. CALLIGARIS, C. Palestra realizada nos Seminários Fronteiras do Pensamento. Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=\\_pQMAjULcTc](http://www.youtube.com/watch?v=_pQMAjULcTc)
31. MARCONE, R. *Educação Matemática Inclusiva no Ensino Superior*- aprendendo a partilhar experiências. 2010, 127p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
32. LINS, R. C. Ensaio sobre como Macunaíma me ajudou a falar sobre Educação Matemática. *Boletim de Educação Matemática*. v.45, n. 41, dec. 2011. p. 319-329.
33. LINS, R. C. Formação pedagógica nas disciplinas de conteúdo matemático. *Revista de Educação PUC-Campinas*. n. 18, jun. 2005. p. 117-123.
34. As referências sobre demência e HIV mencionadas no texto da Victória podem ser encontradas no Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis, publicado pela UFF, na edição número 20 (3/4) do ano de 2008, no link <http://www.dst.uff.br/>
35. As referências a Rubem Alves podem ser encontradas na entrevista concedida à Revista dos Bancários n.º 94, dezembro de 2003, disponível no link: <http://www1.spbancarios.com.br/rdbmateria.asp?c=400>
36. SCHWARTZ, S. BITTENCOURT, Z. A. Quem é o “bom professor” universitário? Estudantes e professores de cursos de licenciatura em pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: ANPED SUL, IX, 2012. Caxias do Sul. *Anais*. 2012.
37. Escola Ativa disponível em <[portal.mec.gov.br/escola-ativa](http://portal.mec.gov.br/escola-ativa)> acessado em 12 de ago, 2015.
38. GASPARETTO, Zibia. *A Vida Sabe o que Faz*. São Paulo: Vida e Consciência, 2011.
39. LINS, R. C. A formação exige prática. *Nova escola*, ano XVIII, n. 165, p. 14, set, 2003.
40. BAUM, Frank. *O Mágico de Oz*. Trad. Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.
41. LINS, R. C. O Modelo Teórico dos Campos Semânticos: uma análise epistemológica da álgebra e do conhecimento algébrico. *Revista Dynamis*. Blumenau – SC, vol. 2, n. 7. 1994.
42. As referências à história do sanduiche e comentários sobre a lanchonete, são baseados no vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=2j3ra2TIJEQ> e no site <http://www.skinaobauru.com.br/>. Acessados em 12 de ago, 2015.
43. POLONI, Adil. *Sobre a produção de significado por um grupo de alunos quando da proposição de um certo texto do chamado discurso matemático*. 1997. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática – UNESP. Rio Claro, 1997.

44. PAPAHIU, P. C.; ROBLEDO, M. M. P. La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXXIV, n. 1, 1º trimestre, 2004, p. 47-84.
45. MOSCOVICI, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Madrid, Paidós, 1986.
46. RODRIGO, Maria José; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Aprendizaje Visor, 1993.
47. HARGREAVES, David. *Las relaciones interpersonales en la educación*. México, Morata, 1979.
48. POSTIC, Marcel. *La relación educativa*. Madrid, Narcea, 1982.
49. BRUNER, Jerome. *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
50. Muxarabi: Elemento arquitetônico de origem árabe que consiste em um fechamento em forma de estrutura reticulada resultante da combinação de diversas barras, em geral feita de madeira. Tem por função diminuir a exposição visual de ambientes internos e ao mesmo tempo permitir a ventilação e iluminação natural.
51. *How to make an american quilt*. Direção, Jocelyn Moorhouse. Roteiro, Jane Anderson, Amblin Entertainment, Universal Pictures, 1995 I VHS (109 min), color.
52. ROLKOUSKI, E. *Vida de professores de Matemática – (In)possibilidades de leitura*. 2006, 288p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.
53. *Dogville*. Direção e Roteiro: Lars Von Trier, Rio de Janeiro, Zentropa Entertainments, 2004. I DVD (178 min), color.
54. DEL FUEGO, A. Aníbal. In. OLIVEIRA, N. (Org.). *Futuro Presente*. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 11-24.
55. LINS, R. C. A diferença como oportunidade para aprender. In. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XIV., 2008. Porto Alegre. PERES, E. (et. al.) (orgs). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*: EdiPUCRS, 2008. p. 530-550.
56. FERREIRA, G. F. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática – UNESP, Rio Claro, em 2016. Disponível em <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?RN=826607274>.
57. WALLACE, D. F. *This is Water – Transcription of the kenyon Commencement Address – May 21, 2005*. Disponível em [http://web.archive.org/web/20080213082423/http://www.marginalia.org/dfw\\_kenyon\\_commencement.html](http://web.archive.org/web/20080213082423/http://www.marginalia.org/dfw_kenyon_commencement.html) acessado em 16 nov, 2015.

58. CALVINO, I. *Fabulas Italianas*. Trad. Nilson Moulin. – São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

## AINDA EM TEMPO

### Um agradecimento

Essa dissertação não teria sido possível sem a participação de Guilherme, Regina e Sérgio. Agradeço a eles, a Renato, Silvana e Valéria, pela leitura das primeiras versões e pelos comentários valiosos. Agradeço ainda, a Viola e César pelas observações e enriquecedora arguição. Os meus agradecimentos, enfim, a Romulo Lins pelo seu sólido suporte e orientação.

### Um resumo e palavras-chave

O objetivo deste trabalho é fazer uma Leitura da relação entre professor e aluno a partir das falas de alunos de um curso de Licenciatura em Matemática, a fim de constituir legitimidades que possibilitem ao pesquisador dizer sobre a influência daquela relação na prática docente daqueles alunos. Para atingir este objetivo foram mobilizados como referencial teórico o Modelo dos Campos Semânticos, a escrita em narrativa e a ficção. Apresentando a sua história no decorrer do curso de mestrado o pesquisador tece considerações sobre: a relação entre professor e aluno como uma construção social; o fazer pesquisa como uma prática de descentramento; e, as possibilidades da ficção como uma perspectiva de teorização em Educação Matemática.

Palavras-chave: Modelo dos Campos Semânticos, Formação de professores, Ficção, Narrativa.

### Um abstract e key-words

The purpose of this research is produce a 'Read' of the teacher-student interaction from speech of students of mathematics teacher education courses. This 'Read' aims constitute legitimacy that make possible the researcher speak about influence of this interaction in the teaching practice of those students. To achieve this goal it was mobilized the theoretical foundations of the Model of Semantic Fields, the writing in narrative and the fiction. Presenting a story of your history in the master degree, the researcher weaves considerations about: the teacher-student interaction as a social construction; research like a 'descentramento' practice (critical awareness about myself and my certainties); and the possibilities of fiction like a perspective of teorization in Mathematics Education.

Key-words: Model of Semantic Fields, Teacher training, Fiction, Narrative.

## EPÍLOGO (ou isto é água)

Acompanhei a jornada de João desde seus primeiros rascunhos. Fui leitor e comentarista de todas as versões de seu trabalho. Após ler a última versão do trabalho fui convidado a escrever um epílogo para tal versão. Por ter acompanhado desde o princípio, não estranhei o pedido. Para pôr em prática essa ideia, além da leitura do material após João ter terminado, conversei com ele sobre algumas dúvidas que tive.

Durante as leituras dos rascunhos de João conheci um texto, sobre o qual acabei conversando algumas vezes com ele, porque para mim, que só conhecia o referencial teórico que ele utilizou superficialmente, tinha muitos pontos em comum. O texto é uma transcrição do discurso feito por David Foster Wallace na formatura de 2005 da *Kenyon College*, em Gambier, Ohaio.

Começo trazendo o trecho inicial deste texto: *Dois jovens peixes estão nadando e eles encontram um velho peixe nadando para outro lado, que acena para eles e diz “Bom dia, garotos, como está a água?” E os dois jovens peixes continuam nadando por um instante, e depois, eventualmente, um deles olha para o outro e diz “O que diabos é água?”*

David inicia sua fala com esta pequena história com o objetivo de falar que as mais óbvias e importantes realidades são, muitas vezes, as mais difíceis de serem vistas e discutidas. A partir daí, ele coloca em discussão o livre arbítrio que temos sobre o que pensar, quando estamos inseridos nas questões do dia a dia e, utiliza outra história para exemplificar. Segundo ele, um ateu conta para um religioso, em uma conversa de bar, sua experiência de ter ficado perdido em uma nevasca e, naquele momento, ter pedido a deus, caso ele existisse, que salvasse sua vida e, naquele exato momento, o ateu foi socorrido por esquimós que passavam por perto. David fala da escola intencional da forma de produzir significado para estas ocasiões.

Essa forma intencional de como produzir significado, segundo David, leva em consideração as verdades de cada pessoa. Essa forma de produzir não foi automaticamente absorvida da cultura ou é natural na pessoa como o tamanho dos pés, por exemplo. A questão é que essa verdade leva a pessoa a não considerar outras formas de pensar. No caso do ateu e do religioso, dois esquimós estarem passando por ali quando o ateu gritou foi um socorro divino para um e coincidência para o outro.

Isso devém, para David, de uma verdade quase universal, a certeza que cada pessoa possui de ser o centro do mundo. As outras pessoas parecem estar sempre em nosso caminho, estão sempre nos atrapalhando a chegar em algum lugar, a fazer alguma coisa. Mas, para

David existe uma forma de ver o outro para além desta verdade e isso não se trata de uma virtude, mas sim de uma decisão consciente sobre como pensar, como prestar atenção no que está a nossa volta. Os outros também estão querendo ir a algum lugar, fazer alguma coisa. Ver as coisas assim é sair da maneira automática como vemos as coisas a partir de crenças de que somos o centro do mundo e que nossas vontades deveriam determinar as prioridades.

Acredito que é disso que trata o trabalho do João, de dizer “isto é água”. Ele trouxe nestas páginas uma narrativa de realidades vividas diariamente em cursos de formação de professores, em grupos sociais como família e amigos, e em seu próprio curso de pós-graduação e nos convida a olhar para estas situações tão reais, tão essenciais que as vezes as percebemos de modo automático, a partir daquelas verdades tão nossas que eliminam qualquer possibilidade de existir o outro como um ser de vontades e verdades, assim como nós.

Para atingir esse objetivo, João utilizou de recursos que lhe ajudaram. Sua dissertação não foi construída a partir de um modelo tradicionalmente reconhecido; problema, metodologia, resultados e conclusões. Ele utilizou de formas e linguagens que possibilitaram a seu texto escrito provocar em seu leitor um afastamento da posição automática de leitura de trabalhos acadêmicos. E foi além. A partir desta outra posição ele trouxe situações que são tão reais, que estão para nós, como a água está para os peixes, e fez o papel do peixe idoso: “Bom dia, pessoal, como está a água?”

Acredito que a aproximação entre o trabalho do João e o discurso de David está no desejo dos autores de pôr em evidência o automatismo – e porque não dizer o egocentrismo – das pessoas em suas relações sociais, na tentativa de mostrar para nós que outras posições são possíveis. Podemos realmente considerar o outro, o diferente, e a partir daí reconhecer que nossa relação com o mundo está no jogo entre o eu e os outros. As vezes somos influenciados e as vezes influenciados.

Além da forma narrativa, João lança mão de outro recurso, talvez seja esse um dos desdobramentos fortes que podem decorrer do seu trabalho, que é a utilização da ficção como modo de teorização. A ficção é entendida por ele e utilizada neste trabalho, como um modo de produção de significado que utiliza de direções de interlocução, ou legitimidades, que não pertencem ao horizonte cultural para o qual ele “fala”.

A ficção é um ato de criação, e você leitor poderá ver uma discussão mais detalhada do termo no texto “Um inoportuno estudo epistemológico...”, escrito por João e que compõe a versão final deste trabalho. Como ato de criação a ficção está presente em todo o trabalho de João, desde a forma que não é legitimada pela academia, local onde será apresentado este

texto até o ato de criação de personagens e situações, típico em um discurso literário, mas não legítimo no discurso acadêmico.

Esta criação de situações e personagens, se refere às entrevistas narradas por João. Estas entrevistas foram constituídas a partir da leitura de teses, dissertações e artigos. As falas atribuídas aos personagens são citações diretas daqueles trabalhos.

Na entrevista com Patrícia Linardi, as falas desta personagem são citações de Linardi<sup>15</sup> e as de Romulo citações de Lins<sup>9</sup> e Lins<sup>16</sup>. Na segunda entrevista, as falas de Viola são citações de Viola<sup>14</sup> e as falas de Renato, citações de Marcone<sup>31</sup>. O encontro do grupo Sigma-t é uma textualização de um encontro realizado em quinze de maio de dois mil e quinze, para o qual, os participantes assinaram uma carta de cessão. Na entrevista com Adil, as falas do personagem são citações de Poloni<sup>43</sup> e, por fim, na entrevista com Patricia Covarrubias, as falas da personagem são citações de Papahiu<sup>44</sup>.

Os encontros, bem como as reuniões por videochamadas foram criadas como um cenário para o diálogo entre João e os autores. Diálogo que segundo o referencial teórico adota por João na constituição do trabalho, não se refere a duas pessoas, frente a frente falando uma para a outro, mas entre um sujeito cognitivo e os interlocutores que ele constitui a partir dos resíduos de enunciação – uma tese, um áudio, um livro, um artigo. A dialogia é instaurada com apenas a existência do interlocutor. Enquanto sujeito do significado, João não esperava que seus interlocutores o respondesse, mas para João era impossível estar sozinho. É um falar para, e não um falar com o interlocutor. Uma explicação teórica para a situação vocês também encontrarão no texto que mencionei anteriormente.

Referente as entrevistas, o mesmo processo de criação se deu. Duas delas, Judite e Maria, foram criadas tendo como cenário os livros, *O mágico de Oz*<sup>40</sup> e *A vida sabe o que faz*<sup>38</sup>, contendo citações diretas destes livros. As outras duas, Saulo e Victória, tiveram como cenários histórias ainda não publicadas que João conheceu. Todas as quatro, tiveram como base para sua criação interlocutores constituídos por João durante o processo de pesquisa.

A dissertação, vista em seu todo, como argumentou João em seu texto parafraseando o filme *How to make an american quilt*, é um trabalho de composição, em que cada um destes textos além de contar suas histórias, contribuem com a história da grande *quilt* que é a dissertação.

Um epílogo, segundo o dicionário de termos literários, consistia, no teatro grego-latino, de uma breve fala de um ator, feita após o encerramento da ação principal e *tinha a função de uma despedida do público, a quem se pedia benevolência em relação aos eventuais defeitos do espetáculo*. Espero não ter me alongado demasiado nas palavras. A intenção era

ser breve e direto nos comentários e revelações. Quando a supressão de explicações teóricas, peço desculpas, mas creio que estas serão encontradas nos textos de João, tornando-se desnecessário destacá-las neste momento. Minha intenção ao escrever este texto para o João, mas tecer alguns comentários sobre sua escrita e fazer algumas revelações a respeito da obra que vocês acabaram de ler.

Espero não ter decepcionado o autor e, também, ter mostrados a vocês leitores alguns dos artificios de criação que estiveram envolvidos no desenvolvimento deste trabalho.

Rio Claro, 11 de novembro de 2015.

## UM INOPORTUNO ESTUDO EPISTEMOLÓGICO...

João Pedro A de Paulo

Começamos delimitando o nosso objeto de estudo. Talvez seja necessário antecipar algumas falas para que você leitor, tenha uma ideia de porquê nós escrevemos este texto.

A motivação para compor este texto surge das leituras que enveredamos após o exame de qualificação do trabalho apresentado. Nestes caminhos buscávamos estabelecer uma interlocução com as teorizações a respeito do termo ficção. Acreditando ter constituído uma direção legítima, sentimos a necessidade de escrever este ensaio, sobre a relação do nosso trabalho com aquele caminho percorrido.

De início delimitamos sobre o que queremos falar: a noção que está ligada à palavra ficção. Nossos primeiros passos foram no sentido de diferenciar os significados possíveis de serem produzidos a partir desta palavra, que acreditamos tem a ver com o uso que dela é feito no interior de determinadas culturas e que foi sendo construído historicamente. Arriscamos a afirmar que, atualmente, o principal ou, pelo menos, o primeiro significado produzido para esta palavra, em “nossa cultura”, está relacionado à literatura ou cinema. Ficção ganha o significado de *ficção científica* e está relacionada com a capacidade de imaginar uma realidade diferente da qual estamos, onde a tecnologia muitas vezes assume um papel de dominação do homem, ou a humanidade torna-se capaz de realizações que hoje ainda não são possíveis. Universos onde existem viagens espaciais, guerras entre raças alienígenas são outros exemplos de criações pertencentes a este gênero.

Neste aspecto, ficção passa a denotar fingimento, se aproxima de uma falácia, uma farsa, uma fraude. Acreditamos que isso se deve ao caráter que as obras, literárias ou cinematográficas, possuem e a relação deste caráter com as crenças da população que constitui a cultura na qual as obras são lançadas. Essa percepção, apesar de levar a uma conclusão da qual nos distanciamos neste texto, segue um caminho que a nós parece plausível e no decorrer do segundo tópico esperamos que nossa justificação se torne plausível para você leitor.

Pensar a ficção como uma falácia do mundo é uma construção histórica que vem se constituindo a partir do Renascimento, onde a ficção era tomada como um véu sobre uma concepção essencialista de verdade, se aproximando assim da palavra, que tem origem no latim, *imitatio* (LIMA, 2006).

A partir dessa época foi se legitimando a ficção como a pintura da verdade, tornando-

se assim uma versão embelezada da realidade que se relacionava com a verdade, mas estava a um passo da mentira, ou se constituía como mentira devido as tensões ético-religiosas que estavam presentes e também antecediam o período do Renascimento.

Voltando à palavra latina *imitatio*, que era utilizada no sentido de cópia do que era concebido como real, podemos aferir que ela se relaciona plausivelmente com a palavra de origem grega *mimeses* que, conforme Aristóteles, relacionava-se à arte. Arte que em grego é traduzível como *Poieses*, só poderia ser considerada arte, segundo Aristóteles, quando estava a serviço da imitação, da *mimeses* (STIELER, 2006).

Para além de Aristóteles, *poieses* designava a produção, seja a criação feita por modelo ou a obra original de um criador. Neste sentido a palavra se distancia daquela ligação feita com o latim, *imitatio*, e se aproxima de *fictio*, que em latim seria a superposição de ambas as palavras gregas. Estritamente pode ser *mimeses*, ou em sentido amplo corresponde a *poieses* (STIELER, 2006).

*Fictio*, que tem origem no verbo *Fingo*, designa o “tocar com a mão”, modelar e está estritamente ligado ao trabalho do artesão de dar forma ao barro, de criar (FARIA, 1962). *Fingere*, outra variação do verbo *finco*, é a criação a partir da ausência de forma originária, entretanto não é uma criação a partir do nada, mas uma formação a partir do caos. Assim sendo, o verbo *finco* e suas derivações *finco* e *fictio* estão amplamente relacionadas a dar forma ao informe, à criação do artesão (STIELER, 2006).

Se em seu sentido próprio o verbo *finco* designa a criação, no sentido figurado ele não se distancia disto. *Fingere* no discurso se põe como a realização verbal, o inventar, o produzir, e da mesma forma que o artesão, o autor converte em forma o informe (STIELER, 2006).

Em seu estudo Lima (2006) apresenta o termo latino *fictio* de modo semelhante ao que aqui expomos, ademais, para ele o termo está mais relacionado à palavra grega *plasma* que designa “obra modelada”. Ainda sobre o termo ele afirma que este tinha tanto a acepção de “ato de criação” quanto a acepção, que ele julga como negativa, de fraude, embuste. Esta ambiguidade, segundo ele, também está presente no termo *mimeses*. Um exemplo de palavra em nosso idioma que para Lima (2006) guarda esta mesma ambiguidade, é “invenção”.

Não temos a pretensão de nos opor à leitura que Lima faz do termo *fictio*, entretanto utilizaremos de justificações outras, que acreditamos não terem sido usadas por ele, para argumentar sobre o termo. Para nós, não é necessário pensar nesta ambiguidade por ele apresentada e no último tópico deste texto justificaremos o porquê. No próximo tópico exploraremos as teorizações do termo *fictio*. Trataremos da ficção como uma derivação do

verbo *finjo* e a utilizamos, aqui e em nosso estudo de modo geral, para designar o ato de criação.

### ... DA NOÇÃO DE FICÇÃO

Não é nossa intenção realizar um amplo estudo do termo ficção, abarcando sua construção histórica e suas implicações em diferentes contextos. Para isso referenciamos, aos interessados, as obras de Karlheinz Stielner (2006), Luiz Costa Lima (2006) e Wolfgang Iser (2013) que se aprofundam no tema. Nossa intenção aqui é apresentar alguns argumentos sobre nossa compreensão do termo, a partir do caminho que percorremos e trazer à cena alguns interlocutores que constituímos.

A partir dessa nossa construção esperamos avançar em nosso entendimento da noção de ficção e contribuir para o movimento de teorização, que surge em nossa área, iniciado por outros, trazendo nossas legitimidades para o jogo.

Iniciamos nossa discussão a partir do termo *fictio*. Lima (2006) nos permite afirmar que até o início do século XIX não existia uma teorização a respeito deste termo e sobre seus usos na literatura. Entretanto, ele já era utilizado no sentido que empregamos e tem sua maior representatividade na obra “Metamorfoses” de Ovídio.

Ovídio reúne em sua obra gestos do *fingerere* por meio de uma articulação estética que em si é uma ficção, apresentando as metamorfoses que são ficções das ficções. Cada livro que compõe a obra apresenta em sua história uma metamorfose (transformação), a ficção “se mostra como um ato formativo”, em que o criador não cria do nada. “O primeiro ato do *fingerere* é dar forma ao informe, converter o barro em figura. Esta, contudo, não deve ser mimética.” (STIELER, 2006, p. 13).

A utilização de *fingerere* por Ovídio é feita em ambos os sentidos da palavra. Ele descreve metamorfoses, em que o sentido próprio é empregado e é dada forma ao informe, por exemplo, no primeiro livro onde narra a criação do mundo a partir do caos. Também, utiliza o sentido figurado no qual a arte libera o imaginário, que faculta a partir da obra produzida. Mas os sentidos ainda são utilizados em conjunto para designar uma criação.

Estes sentidos começam a ser utilizados de modo separado a partir da expansão do cristianismo. “Em face do novo postulado de verdade e seriedade, a ficção perde sua inocência” (STIELER, 2006, p. 25). Segundo Stielner, no lugar da ficção surge a alegoria, e o papel do escritor agora é colorir a “verdade”. “As confissões de Agostinho são um testemunho

impressionante da crítica cristã da ficção. Nela, Agostinho vincula a confissão dos pecados e a profissão da fé com a descrição exemplar de seu caminho para a crença” (idem, p. 26).

O termo ficção começa a se reabilitar do espírito da alegoria, somente por volta do século XII, onde ele passa a significar cada vez mais um romance. Esta origem, segundo Stieler (2006), é atribuída ao surgimento do gênero francês *romanz*, que se tratava das traduções de obras em latim para a linguagem francesa.

O próximo salto na história das significações do termo ficção nos leva ao período entre a Idade Média e o Renascimento, época em que, ainda estritamente ligado a história do romance, ficção converte-se em uma pluralização daquele gênero literário. “O ponto culminante é alcançado nas primeiras décadas do século XVI com ‘Orlando Furioso’ de Ariosto” (STIELER, 2006, p. 42).

Mas é somente no século XVIII, na época do Iluminismo, que ficção recebe uma atenção reflexiva. Nesta época o conceito retorna às suas raízes e é utilizado em três acepções diferentes: “forma criada”, “engano” por ocultar o trabalho de criação e “realidade própria” que está entre verdadeiro e falso (STIELER, 2006). Chamamos atenção para que, apesar de se tratar de três utilizações com objetivos diferentes, todas essas acepções nascem do processo de criação, e é neste sentido o retorno às raízes.

Apesar dos usos do termo ficção, desde a Odisseia até os fins do século XVIII, a teorização era precária e somente no início do século XIX uma teorização surgiu. Com a obra de Jeremy Bentham, o ficcional recebeu uma rápida luz teórica, “porque o propósito básico de Bentham não concernia à ficção senão pôr em ordem e dar clareza à prática judiciária inglesa” (LIMA, 2006, p. 261). Os estudos de Bentham se configuram então, como nosso primeiro marco nas teorizações sobre a ficção.

A partir do século XX desenvolve-se uma linha de estudos epistemológicos sobre ficção. No início, Vans Vaihinger discute a ficção de modo similar ao feito por Bentham quase um século antes, ainda que os escritos deste não fossem conhecidos por Vaihinger e, ambos terem bases teóricas distintas. Para Vans Vaihinger a ficção é sempre um meio de passagem, “se define pelo que não é: nem dogma, nem hipótese, mas caminho que pode servir a um ou ao outro” (LIMA, 2006, p. 277).

Outra noção para ficção surge em “*Ways of Wordmaking*” (1978) de Nelson Goodman. O autor se apresenta além da oposição entre realidade e ficção na qual se concentravam Vaihinger e Bentham.

A produção do mundo conflita, pois, com a alternativa real/irreal e precisa mesmo abandoná-la, porque os mundos não são feitos de uma [realidade não conceituada]. [...] o fictício se livra da correlação com o real e estabelece uma relação com o

possível, que, contudo, não mais pode ser entendida como uma matriz da realidade (ISER, 2013, p. 208).

Não se trata de pensar em mundos possíveis, pois isso pressupõe um mundo físico que serviria de referência para os outros mundos possíveis ou impossíveis. “Por isso, há para Goodman apenas versões sem ‘algo impossível por debaixo’. Os mundos são feitos de mundos: ‘fazer significa refazer’” (ISER, 2013, p. 208). As versões de mundos seriam assim, dentro da teorização, tão reais quanto atuais.

Se “irreal” e “possível” não são mais adjetivos para os mundos, a teorização utiliza apenas de “atual” e “fictício” e a interação entre os termos se dá a partir da destruição e construção das versões. “Tal dualidade tem estatuto diferente da versão daí resultante; se esta é atual, o conector entre as versões poderia ser designado como fictício.” (ISER, 2013, p. 208). Se o que existe são apenas versões produzidas, e não mais fatos dados, Iser (2013) afirma que essa “faticidade” se revela como “a realidade da ficção”.

Foi também no decorrer do século XX que uma área dentro da literatura começou a ganhar certa formalização. Apesar de, desde Platão e Aristóteles, existir uma teorização sobre aspectos literários em geral, foi apenas com as escolas Neo Crítica dos Estados Unidos e Formalista da Rússia que surgiu a corrente denominada Teoria Literária. Dentro desta corrente que se ocupa de estudar a literatura em todos os seus aspectos, as teorizações sobre ficção ganham um espaço específico.

Um segundo marco que será tratado com mais detalhes como um de nossos interlocutores é Ivete Walty. Pesquisadora da área que agora é conhecida como teoria literária, Walty faz, a partir de uma perspectiva marxista, um estudo sobre o termo ficção.

O terceiro marco será o autor, também contemporâneo, Wolfgang Iser. O cunho reflexivo da obra de Iser se destaca dentro do campo da teoria da literatura. Sua obra “O fictício e o Imaginário” introduz uma perspectiva antropológico-filosófica para expandir “a preocupação com o fictício além do quadro das obras literárias” (LIMA, 2006, p. 279).

Jeremy Bentham: a ficção como modalidade verbal

Com Jeremy Bentham

sucede uma mudança de paradigma na avaliação da ficção. Isso é notável, pois durante toda sua vida foi ele um positivista, comprometido com as premissas cognitivas básicas do empirismo. [...] O contato com as leis e a psicologia da experiência de si próprio criam impulsos para a positividade da ficção realizada por

Bentham (ISER, 2013, p. 163).

A crítica que Bentham desenvolveu à ficção tinha como base o discurso legal. Iser atribui o motivo para o surgimento desta crítica na certeza que Bentham possuía do caráter discursivo deste tipo de ficção e também na certeza de que a ficção legal consistia em um caso especial de ficção.

Por ter raízes no Positivismo, a aceção de ficção de Bentham tem características desta corrente filosófica e apesar de suas origens, no desenvolver de seu estudo epistemológico, o autor acaba por propor postulados que abrirão brechas para uma concepção de ficção que vai além desta corrente filosófica.

Bentham parte de questionamentos a tradição empirista, apesar de não se afastar dela, e seu foco muda de “o que pode ser conhecido” para “como as coisas podem ser conhecidas”. “Se o conhecimento pode ser deduzido da experiência, então a experiência de si mesmo se converte em fonte principal.” (ISER, 2013 p. 166).

Bentham atribui a coisificação [o próprio conceito se torna um objeto] das ficções legais à astúcia dos advogados, que não poderiam manter sua autoridade por muito tempo caso a concepção de ficção que suprimem não tivesse outra raiz, talvez mais poderosa: o êxito da ficção (ISER, 2013, p. 165).

Para a análise dele o ponto de partida é a existência simultânea de “entidades reais” e “entidades fictícias”. As entidades reais são para Bentham as coisas que podem ser conhecidas por meio dos sentidos. “É uma entidade à qual, por ocasião e para a finalidade do discurso, é realmente atribuída uma existência” (ISER, 2013, p. 169). Enquanto que as entidades fictícias são características atribuídas às entidades reais. Elas só existem na relação com as entidades reais. “A despeito da forma gramatical do discurso empregado ao falar-se dela, se atribui existência, apesar de que, em verdade e realidade, esta existência não se verifique de fato (idem, p. 170).”

Para ele, somente por meio da experiência pode-se conhecer. “O discurso se torna o signo do fato de que antes do contato com o que existe não pode haver qualquer conhecimento.” (ISER, 2013, p. 169).

O real para Bentham então, é aquilo que independentemente da linguagem, está acessível aos sentidos. Portanto, “não só torna a linguagem independente da percepção, estritamente física [...] como ainda admite, o que ele mesmo não explicita, que a própria percepção é ‘contaminada’ pelas entidades fictícias” (LIMA, 2006, p. 268).

O estado das coisas proposto por Bentham evidencia três aspectos:

Historicamente significa a rejeição do ceticismo epistemológico; Indica

pragmaticamente que não pode haver realidade livre de modalidades para um sujeito que é determinado pela vontade [...] e a própria existência é uma entidade fictícia, que está contida em qualquer entidade real da mesma maneira que qualquer entidade real está nela; Do ponto de vista epistemológico comprova-se que a realidade há de ser entendida agora como processo de realização, cujos produtos seriam menos compreensões cognitivas do que consequências da ação (ISER, 2013, p. 178).

Apesar de seu estudo – realizado por meio de ensaios e só reunidos em livro por Charles K. Ogden em 1932, um século depois da morte de Bentham – ser sobre as ficções legais, Bentham dá um tratamento às ficções literárias dentro de seus pressupostos. Para o autor essas ficções são entendidas como entidades fabulosas e apesar de elas poderem evocar na mente humana imagens correspondentes ele ressalta

o caráter de *como se* da entidade fictícia; esta possui uma duplicidade surpreendente, à medida que a ficção sempre aspira a ser uma realidade, mas, ao mesmo tempo, precisa borrar essa pretensão, para que o momento estratégico do engano não se torne um embuste real (ISER, 2013, p. 171).

Mas é justamente o *como se* que Bentham utiliza para determinar suas entidades fictícias que abrem a porta e diminui a distância que ele impõe entre as entidades reais e as percepções e inferências. “Rompendo a expectativa epistemológica, não elimina a ficção mas a habilita a ter uma multiplicidade de usos” (ISER, 2013, p. 172). As percepções, que passam a ser utilizadas pelas entidades reais, são atributos de um mundo do discurso e que portanto existem exclusivamente nele. “Se uma realidade que consiste em si é recoberta pelo discurso apenas nesta circunstância, isso faz com que a suposta realidade dos objetos físicos se ponha em direção a um mundo do discursivo, determinando, com isso, a liquidação de sua independência factual.” (idem, p. 172).

A ficção então se firma como uma modalidade de uso da linguagem. Mas a análise linguística que Bentham propõe acaba por não ser suficiente para a apreensão do discurso tendo em vista que a designação ficcional fala, ao mesmo tempo que descreve o real, da ausência daquilo que presentifica na entidade real como qualidades e finalidades. A “[entidade ficcional] move-se, portanto, entre o pensamento e a coisa, que, malgrado toda a polaridade, têm algo em comum: suprimir a certeza do conhecimento” (LIMA, 2006, p. 269).

O marco que a teorização de Bentham institui e que a partir do qual as teorias da ficção avançam é que “do ponto de vista epistemológico, a ficção é um lugar vazio; sob o aspecto prático, contudo, e só através dela, que se manifesta algo que é de fato real: a realidade discursiva.” (ISER, 2013, p. 182).

Portanto, o resgate teórico da ficção feito por Bentham não tem consequências diretas para o estabelecimento de uma teoria da ficção, porque ele separa a ficção em poética

e jurídica e avança somente no sentido desta segunda, preocupando-se em dizer da primeira apenas como oposta ao real. Neste sentido Bentham ainda se mantém junto aos autores do tempo antigo. Mas, a partir dele, o fictício poético se “acerca da verdade não por se manter próximo da realidade, mas por abrir caminhos para o que está sob ela: o real” (LIMA, 2006, p. 269).

A principal crítica de Lima (2006) a Bentham diz respeito a oposição da ficção ao real. O real é tomado nesta oposição como o que ai está, o que é dado. Uma verdade absoluta que se impõe a nós e nos resta apenas fazer parte dela. Aqui acreditamos, a discussão de Walty tem suas contribuições.

#### Ivete Walty: uma faca de dois gumes

Pensamos então com Walty (1986, p. 19), e afirmamos que “não se pode, pois, falar de um real estático, pronto, pré-construído. O real é fruto de um processo de relações do homem com os outros homens e com a natureza.”. Deste modo, o que percebemos, ou melhor, o que chamamos real é uma instituição do contexto cultural ao qual pertencemos.

Quando criamos então, criamos a partir de um contexto que possui modos de agir que são considerados legítimos. Estes modos são instituídos por aqueles que são considerados representantes legítimos daquela cultura, e esta instituição de modos é um processo que também é construído ao longo da história de acordo com crenças.

A sociedade como organizada, industrializada, progressista está subordinada à produção. A criação desvinculada de interesses ou crenças da sociedade é considerada pelos legítimos participantes dela como

[...] inútil e perigosa, daí a sociedade juntar crianças, louco e poeta – os que não se deixam dominar pelas regras sociais vigentes – num mesmo grupo, chamado ora de inocente, ora de alienado, ou seja, desvinculado da realidade. Existem, pois, as pessoas ajuizadas, de bom senso e as pessoas loucas, sem juízo (WALTY, 1986, p. 31).

Neste sentido o que é produzido pelos considerados pertencentes à cultura está ligado ao consenso dos membros sobre a realidade, ou seja, o senso comum ditado pela ideologia da classe dominante. A ficção, enquanto criação, poderia estar relacionada ao não senso e ameaçar a ordem instituída. “A sociedade teme tudo que é diferente e trata logo de assimilar aquilo que a ameaça” (WALTY, 1986, p. 32).

Dizer coisas que estão fora do senso comum, ou fazer coisas que quebram os acordos

sociais, incomoda. Os que insistem em perguntas são marginalizados e os que têm respostas são privilegiados (WALTY, 1986). “Criar é propor novas ordens, novos sistemas de pensamento, novas maneiras de ver o mundo; logo a criação ameaça a ordem instituída, as bases em que a sociedade se apoia.” (WALTY, 1986, p. 34).

A arte, como criação, entendida aqui de forma abrangente, é cultural e por isso possui seu valor ideológico. Ela deve, enquanto instrumento da sociedade, reproduzir crenças e agir na manutenção da realidade ideologizada. Fazer arte, então, por meio da ficção é “desmascarar a realidade das relações sociais, mostrando que essa realidade é uma inverdade, uma mentira. Logo, a ficção pode ser mais real que o que se quer realidade, e o real pode ser mais ficcional que o que se quer ficcional” (WALTY, 1986, p. 43).

Entendida como arte, a ficção pode, então, ser um instrumento de questionamento do estado atual da sociedade abrindo espaço para a discussão da possibilidade de outra realidade, na qual a ideologia da classe dominante perca espaço, ou se quer exista. Vista desta perspectiva, é interessante que ao ficcional seja imputado um lugar específico, a partir do qual o seu discurso seja adjetivado como fantasioso, oposto à realidade.

Rejeitando o discurso ficcional, a sociedade garante a outros discursos o estatuto de sacralização, caracterizando-os como objetivos, como sérios, portadores de verdades irrefutáveis. Estes textos – o histórico, o científico, o jornalístico, o religioso – não se querem contestados (WALTY, 1986, p. 52).

A realidade como criação da sociedade é constituída discursivamente, da mesma forma que as pessoas também se constituem de acordo com as suas crenças. A pessoa “adota uma linguagem diferente para cada ocasião, veste-se diferentemente em cada ambiente, mente por cortesia, chora por conveniência, ri para agradar” (WALTY, 1986, p. 56). Ela constitui-se também como uma leitura da realidade, sendo a própria pessoa parte de uma realidade a ser lida por outra. Seus modos de ser e agir poderão ser lidos por outra. Assim, a autora afirma que as pessoas, enquanto textos, estão expostas a diferentes leituras, sendo cada uma delas personagens de realidades criadas por seus pares.

Para a autora a ficção é mais uma forma de saber entre outras, mais uma forma de leitura do real

[...] condenada ou consagrada, a ficção não foge ao controle do sistema; quando escapa da censura explícita, encontra-se sob outros mecanismos controladores velados, pois, como já vimos, o sistema exclui ou assimila, modificando em proveito próprio, qualquer elemento que o ameaça (WALTY, 1986, p. 78).

Como mencionamos, uma forma de controle é a deslegitimação do discurso. Sua redução a um lugar de pouca credibilidade. Desta forma, o “discurso denúncia” presente na

ficção, ou a realidade por ela criada, não é legitimado pela cultura vigente e não se constitui, portanto, em uma preocupação para a manutenção da ordem.

A nós interessa justamente a leitura do real possível de ser produzida pela ficção. Essa realidade que para nós é tão legítima quanto qualquer outra produzida por outros discursos e que põe em jogo a diferença, uma noção cara para nós. Na última seção deste texto, argumentamos sobre o motivo, pelo qual, a partir de nossa perspectiva, é possível crer na ficção como uma forma legítima de leitura e na realidade construída por meio dela.

Wolfgang Iser: atos de fingir

Vimos que em Bentham, e por um breve comentário que em Vaihinger, a oposição do real e ficcional ainda se mantinha, apesar das contribuições de ambos para as discussões epistemológicas sobre a ficção. Essa oposição ainda encontra espaço nas teorizações, entretanto essa discussão é uma linha da grande área que se tornou os Estudos Literários. Exemplos de autores desta linha são Käte Hamburger e Paul de Man.

A posição de Iser se diferencia da posição daqueles dois teóricos e está mais próxima da concepção de Walty. Ele parte do questionamento a oposição entre realidade e ficção.

A posição entre realidade e ficção faz parte do repertório elementar de nosso “saber tácito”, e como esta expressão, cunhada pela sociologia do conhecimento, faz-se referência ao repertório de certezas que se mostra segura a ponto de parecer evidente por si mesmo. É entretanto discutível se esta distinção, por certo prática, entre textos ficcionais e não ficcionais pode ser estabelecida a partir da oposição usual. Os textos “ficcionalizados” serão de fato tão ficcionais e os que assim não se dizem serão de fato isentos de ficções? (ISER, 2013, p. 31).

Segundo o autor, a determinação atuante nesta oposição é a caracterização da ficção pela eliminação das características que definem a realidade. Nessa eliminação são tiradas dimensões importantes, por não serem identificadas como realidades sociais, mas que podem ser de ordem sentimental ou emocional. Estas outras realidades, por certo, não são ficções, por entrarem no texto, mas não serão reproduzidas por estar nele. Contra a oposição, e como forma de integrar essas realidades o autor apresenta a tríade “real-fictício-imaginário”.

Se o texto ficcional se refere à realidade sem se esgotar nesta referência, a repetição é um ato de fingir pelo qual aparecem finalidades que não pertencem a realidade repetida. Se o fingir não pode ser deduzido da realidade repetida, nele emerge um imaginário que se relaciona com a realidade retomada pelo texto. Assim, o ato de fingir ganha a sua marca própria, que é de provocar a repetição da realidade no texto, atribuindo, por meio desta repetição, uma configuração ao imaginário, pela qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito do que é assim referido (ISER, 2013, p. 32).

Esta relação triádica do real, do fictício e do imaginário é a propriedade fundamental do texto ficcional segundo Iser. A realidade repetida no ficcional torna-se signo e neste ato ocorre forçosamente a transgressão de sua determinação. “O ato de fingir é, portanto, uma transgressão de limites” (ISER, 2013, p. 33).

Essa realidade transgredida quando repetida por meio do ficcional não é a única instância que sofre transformação. O ato de fingir também transgride a imaginação, tendo em vista que esta é experimentada por nós de uma maneira informe, sem objetivo ou referência. “Como o fingir se relaciona com o estabelecimento de um objetivo, devem ser mantidas representações de fins, que constituem então a condição para que o imaginário seja transladado a uma determinada configuração.” (ISER, 2013, p. 33).

Essa condução do difuso ao determinado que é feita com o imaginário por meio do fingir é o que confere a ele um atributo de realidade, pois, a “determinação é uma definição mínima de realidade” (ISER, 2013, p. 33). O imaginário não se torna real, mas ganha a aparência de real e pode assim entrar no mundo dado e ali agir. Essa relação entre o real, o fictício e o imaginário é o que substantiva os “adjetivos desta tríade mostrando serem eles apenas qualidades de um objeto construído a partir de suas relações recíprocas.” (idem, p. 34).

O ato de fingir é central nesta teorização e assume um papel crescente no desenvolvimento da teoria. É o fingir que possibilita a irrealização do real e a realização do imaginário, possibilitando assim distinguir até que ponto as transgressões que o ato provoca “representam a condição para a reformulação do mundo formulado; possibilitam a compreensão de um mundo reformulado e permitem que tal acontecimento seja experimentado” (ISER, 2013, p. 34).

Ao comentar sobre o papel, excepcionalmente cumprido, de reformulação do mundo atribuído à ficção, Lima (2006, p. 284) ressalva que “não esqueçamos que a ficção tem uma pragmática própria. Ela exige de seu receptor a capacidade de romper com os automatismos que presidem as interações cotidianas e, simultaneamente, o fluxo difuso da fantasia.”

São essas transgressões que possibilitam o desaparecimento da oposição entre ficção e realidade, pois “se trata agora de buscar relações, em vez de determinar posições” (ISER, 2013, p. 34). Desta forma, a realidade ao ser transgredida “se abre um horizonte de possibilidades, que desaparece ante o automatismo que cerca a interação diária. Só o desenvolvimento da situação ficcional poderá dizer o que significa [...]” (LIMA, 2006, p. 283).

Percorremos um trajeto que chegou ao estudo da noção de ficção a partir de uma perspectiva epistemológica que avança para tratar de questões que vão além da consideração de ficção como forma de produzir arte. A partir desta perspectiva epistemológica teceremos, na próxima seção, nosso conhecimento sobre a noção de ficção.

### **... DA NOÇÃO DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO**

O que procuramos fazer neste início de seção é uma conversa com você leitor a respeito das noções do Modelo dos Campos Semânticos, doravante MCS, que, acreditamos, nos ajudará a falar sobre a nossa concepção de ficção. A intenção é pôr em evidência o lugar a partir do qual falamos para que você leitor tenha elementos para compreender nosso posicionamento diante o breve estudo que apresentamos nas páginas anteriores.

O MCS tem suas raízes nos meados dos anos oitenta. Nesta época o autor desta teorização buscava uma forma de ler alunos, no sentido de entender o que eles estavam pensando quando “erravam”, mas sem recorrer à ideia de erro. Munido desta inquietação Romulo Lins desenvolve sua tese de doutorado onde aparece pela primeira vez a noção de Campo Semântico. A escrita da teoria que surge destas ideias é desenvolvida a partir do início dos anos noventa. Desde lá até os dias atuais a teoria vem sendo desenvolvida na área da Educação Matemática.

A noção angular, se assim podemos dizer, no MCS é o que se entende por “conhecimento”. Para o MCS o conhecimento é composto por uma tríade: crença-afirmação-justificação. É sempre conhecimento de alguém, pois só existe na afirmação de uma crença. Conhecimento é então da ordem da enunciação e não do enunciado, por isso em sua tríade está a afirmação.

A crença diz respeito à pessoa acreditar. Pragmaticamente, “uma pessoa acredita em algo que diz se age de maneira coerente com o que diz.” (LINS, 2012, p.13). Por exemplo, se uma pessoa diz que seres humanos não podem voar, não será coerente ela saltar da janela de sua casa esperando voar até o supermercado.

O que diferencia a noção de conhecimento do MCS das noções das outras teorias é o terceiro componente desta tríade, a justificação. Ela é “o que o sujeito do conhecimento acredita que o autoriza a dizer o que diz” (LINS, 2012, p. 21). Justificação não explica nada, ela autoriza a enunciação da crença.

Como parte constitutiva do conhecimento, o papel da justificação não é “verificar se

o sujeito tem o direito de dizer que conhece isso ou aquilo” (LINS, 2012, p. 12), mas emprestar legitimidade ao autor do conhecimento. É o fato da justificação fazer parte do conhecimento que nos possibilita diferenciar o conhecimento correspondente a uma mesma crença-afirmação feita por pessoas diferentes. Por exemplo, o conhecimento de um matemático e de uma criança, quando ambos afirmam que dois mais dois é igual a quatro (idem).

A justificação pode ser dada pela autoridade de outra pessoa que faz, ou fez, o que o sujeito da crença-afirmação pretende fazer. Por exemplo, em uma sala de aula “os alunos podem ir engajando-se em uma atividade que propõe algo novo porque a autoridade do professor está representando a legitimação de novas maneiras para produção de significado” (POLONI, 1997, p. 27).

Sempre que há produção de conhecimento há produção de significado, entretanto, conhecimento e significado são coisas de naturezas distintas. Significado não é tudo que se poderia dizer, mas o que efetivamente se diz “a respeito de um objeto, no interior de uma atividade” (LINS, 2012, p. 28). Desta forma, não existe, para o MCS, o significado de um objeto separado de um contexto. Só existe o que é dito. Um exemplo disso é uma pessoa que olhando para a lousa lê uma frase diferente da que lá está escrita.

Falar em produção de significados é falar em “repertórios segundo os quais nos preparamos para tentar antecipar de que é que os outros estão falando ou se o que dizem é legítimo ou não.” (LINS, 2012, p. 29).

Legitimidade não é uma caracterização de “verdade” dos significados produzidos. Legítimo diz respeito aos modos de produção de significados, ou seja, ao repertório ao qual o sujeito do conhecimento recorre para produzir significado. Este repertório é socialmente estabelecido, e construído por cada pessoa a partir de suas interações. A legitimidade de um modo de produzir significado é subordinada a uma luta social pelo controle destes modos. Esta luta é um processo de determinação das culturas (Lins, 2012).

Para o MCS todo conhecimento é verdadeiro, isso é consequência de ele ter sido produzido e enunciado na direção de um interlocutor (direção de interlocução). “O que internalizamos, nos processos de humanização e do que se costuma chamar de desenvolvimento intelectual, são interlocutores, são legitimidades” (LINS, 2012, p. 20). Interlocutores são seres cognitivos, não seres biológicos. Eles não devem ser confundidos com pessoas. “É uma direção na qual se fala. Quando falo na direção de um interlocutor é porque acredito que este interlocutor diria o que estou dizendo e aceitaria/adoraria a justificação que me autoriza a dizer o que estou dizendo” (idem, p. 19). Incluímos “direção de

interlocução” entre parênteses para demarcar que, para nós, utilizar este termo nos tira a necessidade de sempre explicar que interlocutor é um ser cognitivo e não biológico. Não há alterações teóricas, apenas opções autorais.

Outras noções do MCS bem como o postulado deste modelo para os processos comunicativos que, assim como a noção de conhecimento, se difere da usualmente presente nos trabalhos acadêmicos, podem ser encontradas no livro *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática*, organizado por Claudia L Angelo e uma equipe de pesquisadores que trabalham com o MCS.

Antes de apresentar nossa concepção de ficção, acreditamos que mais uma teorização para este termo merece a nossa atenção. Ela será aqui apresentada devido ao fato de compartilhar conosco os pressupostos teóricos de sua concepção.

A concepção de “Estética Ficcional” proposta por Silva e Santos, está intimamente relacionada à nossa área de pesquisa, a Educação Matemática e, foi desenvolvida a partir das teses de doutorado dos seus autores.

#### Silva e Santos: estética ficcional

A noção de ficção apresentada por Heloísa da Silva e João Ricardo Viola dos Santos está presente no livro sobre o MCS, anteriormente mencionado, publicado em 2012. Os autores apresentam a ficção como “uma possibilidade de teorização em Educação Matemática, caracterizada como um modo legítimo de produzir significados.” (SILVA e SANTOS, 2012, p. 111). Esperando, com isso, apresentar algumas “ideias e direções para a construção de outra estética de pesquisa em Educação Matemática.” (idem, p. 111)

Para Silva e Santos as tensões entre os discursos tidos como literários e acadêmicos, levam os autores inseridos neste último a utilizar o primeiro apenas como uma alegoria em seus trabalhos. Grandes escritores podem até serem referências em teses e dissertações, mas a participação destes é subjugada às epígrafes, como inspiração para se iniciar o trabalho, analogias e em alguns casos como inspiração para direcionar o tom dos textos.

Assim, os autores colocam em evidência o papel que o discurso literário desempenha na academia, particularmente na área de pesquisa em questão. Papel que, assim como na tensão entre realidade e ficção, é deslegitimado para que não se torne um problema ao discurso dominante.

A questão principal a partir da qual os autores propõem a estética ficcional é a

constituição de fontes históricas para pesquisas guiadas em particular pelos procedimentos da História Oral. Nesta metodologia, os depoimentos dos participantes de uma pesquisa passam por um processo chamado textualização, que está além da correção de vícios de linguagem, repetições e erros gramaticais. Neste procedimento os depoimentos, assim como os textos literários, “passam por [um] processo em que um enredo é empregado e com isso, um sentido, um tom para a história é instituído” (SILVA e SANTOS, 2012, p. 120).

É um processo de criação em que pesquisador e depoente trabalham juntos, pois a cada nova versão do texto, este volta ao depoente como uma forma de legitimação do que ali está escrito, tendo o depoente a opção de excluir partes que julgar não coerentes. Após este procedimento a narrativa constituída pode ser encarada como uma fonte histórica – falamos em pode, porque, segundo a historiografia, uma fonte é histórica dependendo da intenção do pesquisador em utilizá-la como legítimo registro de uma época, ou situação.

Ao tomar a ficção como um caminho para produzir narrativas históricas nas pesquisas em história oral, a caracterização de conhecimento do MCS oferece um terreno firme para argumentações que sustentam sua utilização, pois ao se estabelecer que a legitimidade de uma crença-afirmação é construída por se acreditar pertencer a algum espaço comunicativo, não nos cabe determinar se uma crença-afirmação é real ou ficcional. Essa categorização (realidade *versus* ficção) é superada no MCS, pois as crenças-afirmações são reais ou fictícias dependendo dos interlocutores que as autorizam e legitimam como reais ou ficcionais (SILVA e SANTOS, 2012, p. 121).

É assim que os autores propõe a utilização da ficção como uma possibilidade em pesquisas na Educação Matemática. Os autores utilizam então a noção de ficção como “ato de criação” e para eles este é um caminho legítimo para produzir fontes históricas porque assumem como base os pressupostos do MCS.

Sendo assim, toda narrativa construída é resíduo de enunciação de um conhecimento produzido, logo uma crença-afirmação com uma justificação, feita na direção de um interlocutor que o autor deste conhecimento considerava legítimo. “Vale ressaltar que a discussão que propomos não sugere que toda narrativa histórica [que] é construída é legitimada” (SILVA e SANTOS, 2012, p. 121). Tendo em vista que nem toda crença-afirmação é legítima de ser feita, porque a cultura a partir da qual o autor desta crença-afirmação enuncia não aceita todas as legitimidades possíveis. Segundo os autores, as culturas “internalizam” algumas legitimidades e outras não. Resultando que, em certa cultura, alguns modos de produzir significados são legítimos e outros não.

Como exemplo, Silva e Santos (2012, p. 121) apresentam a possibilidade de uma narrativa histórica que diz da “angelical proposta de Hitler em construir uma raça mais pura e forte”. Esta narrativa histórica não seria legitimada em todos os espaços comunicativos

possíveis. Alguns, a maioria acreditamos, legitimam o argumento da ação de Hitler como um genocídio de milhões de pessoas.

Esta legitimidade de um discurso não depende da figura de um outro legitimador de tudo que é dito. Legitimidades são constituídas dentro da cultura de acordo com o que os membros dela fazem e é um atributo do modo de produzir significado e não do significado produzido. Então, elas são determinadas nas relações internas de uma cultura.

A luta pelo poder dentro de culturas (sociedades) se dá na forma do controle de quais são os modos de produção de significados legítimos; é nisto que ela é simbólica. E como a produção de significado é sempre local, sempre e inevitavelmente este controle vai ser frágil e temporário, cheio de fissuras e rachaduras (LINS, 2012, p. 22).

As relações internas das culturas, ou lutas, por quais serão os modos legítimos de produzir significado, são o que determina o que pode ou não ser dito, determina o “horizonte cultural” (LINS, 2012, p. 22) desta sociedade. Fora deste horizonte está o que não é legítimo, o que não pode ser dito. Quem ultrapassa este horizonte usa de outros modos de produzir significado e a sociedade possui formas para negar a legitimidade destes modos: “o silêncio, o riso, a reprovação escolar, a excomunhão, a internação psiquiátrica” (idem, p. 22), são exemplos da não legitimação de determinados modos de produzir significados.

Os argumentos restritivos e ideológicos são os pontos que Silva e Santos destacam em relação à discussões de *status* entre a produção de narrativas históricas e narrativas literárias. A argumentação está ligada a aquilo que a “cultura acadêmica”, da área, considera como legítimos modos de produção de significado. Essa cultura assim os considera porque existe um grupo de pessoas que age de determinada forma, que produz narrativas históricas de determinada maneira, ou seja, considera legítimos certos modos de produzir significado e opera com eles. Se essas pessoas não agissem assim, não existiria “a maneira” de fazer narrativas históricas (LINS, 2012).

Devemos ressaltar, como uma atualização da discussão dos autores, que apesar desta situação ideologizada do discurso acadêmico, trabalhos que se propõem subversores deste discurso ganham cada vez mais interlocutores em nossa área de pesquisa. Alguns exemplos podem ser encontrados no livro *Vertentes da Subversão na Produção Científica em Educação Matemática*, organizado por Beatriz D’Ambrosio e Celi E. Lopes.

## Ficção como um modo de produção de significado

Quando Silva e Santos (2012, p. 121) afirmam que “as crenças-afirmações são reais ou fictícias dependendo dos interlocutores que as autorizam e legitimam como reais ou ficcionais”, estão pondo em jogo o ficcional como uma característica daquilo que é enunciado, do conhecimento do sujeito da enunciação.

Como tríade, crença-afirmação-justificação, a enunciação de um autor é para ele sempre verdadeira, porque foi enunciada em uma direção que ele acredita que aquilo pode ser dito, é legítimo. Logo a única adjetivação plausível para uma crença-afirmação é “verdadeiro”. Certamente mentir é possível, mas a mentira “consiste em fazer o outro pensar que você acredita em algo que não acredita. De modo algum acreditar e mentir relacionam-se com alguma noção de verdade” (LINS, 2012, p. 14).

Para nós o ficcional não é um atributo da crença-afirmação. Ficção é um modo de produzir significado. Por que substantivar um modo de produzir significado diferenciando-o de outros? Porque, para nós, o que importa é justamente a diferença. O modo de produção de significado ficcional é justamente um modo de produzir significado que produz crença-afirmação em uma direção de interlocução que não pertence àquela cultura, causando o descentramento dos membros que a compõem.

A ficção como modo de produção de significado é uma prática de subversão da ordem que, ao possibilitar interlocutores outros, põe em questão a pertinência dos interlocutores considerados legítimos em uma cultura.

Ficcional, assim como legítimo, é um atributo dos modos de produção de significado. Não dizem respeito ao significado produzido. Assim sendo, não se pode falar em crenças-afirmações reais ou fictícias, sem escorregar para a oposição entre um mundo real e um mundo irreal.

O modo de produzir conhecimento ficcional é sempre referente a uma cultura. Desta forma, posso dizer apenas em modos legítimos e não legítimos se estiver me referindo à determinada cultura. Logo, o ficcional em uma cultura pode não ser ficcional em outra. Por exemplo, produzir significado para equações como uma balança de dois pratos que devem estar em equilíbrio é um modo ficcional na matemática do matemático [porque subverte a ordem do discurso dominante]. Por motivos ideológicos esse modo não é legitimado dentro daquela cultura. Por algum tempo, até o início do século XVI, dizer que a terra era redonda era um modo ficcional de referir à superfície terrestre.

Desde esta perspectiva, podemos voltar agora a alguns apontamentos que no início

deste texto anunciamos e adiamos o porquê deles para esta seção. O primeiro deles diz respeito ao porquê da interpretação da ficção científica ser plausível. É plausível que aquele tipo de ficção seja interpretado como falácia porque pensar em uma tecnologia que está além do domínio do homem, pensar em viagens espaciais que interferem na percepção de tempo e espaço, está além do nosso horizonte cultural, porque para se narrar estas coisas os autores recorrem a justificações que não pertencem ao “repertório de modos de produzir significado” de nossa cultura (Lins, 2012).

Nossa resposta ao não reconhecer aquelas justificações é não legitimar o discurso daqueles autores e, como possuímos uma caracterização para discursos deste tipo, imputamos a eles o lugar do fantasioso, alienado, louco. O mesmo tipo de não legitimação que foi feito a Giordano Bruno no início do século XVII, pela inquisição romana, ao falar em uma direção que se opunha a ideologia católica romana dominante na época. Infelizmente, na época da inquisição, para aqueles que mantinham seu discurso, o lugar imputado não era discursivo, mas físico.

Foi muito interessante para nós autores encontrar em Walty uma direção de interlocução próxima à nossa, apesar de sua base teórica materialista. Lá, da perspectiva que Walty está olhando as ficções, as pessoas se constituem como texto para outras pessoas por meio dos seus modos de agir e ser. Daqui, da nossa perspectiva, as pessoas podem se constituir em “texto”, mas por outros motivos. De fato, texto para nós tem outro significado, mas, pessoas podem se constituir como resíduos de enunciação a partir dos quais pode-se produzir significados. Dentro do MCS, resíduo de enunciação é aquilo que resta de um processo comunicativo. “Sons, rabiscos de todo tipo, arranjo das coisas, gestos, imagens, construções” (LINS, 2012, p. 27), são exemplos de resíduos.

O processo, a partir da nossa perspectiva, depende unicamente do sujeito, do significado e de sua crença que determinados modos de agir, de vestir, podem ser lidos e a partir destes resíduos ele será capaz de dizer coisas a respeito daquelas pessoas, por exemplo, sua origem, sua classe social, características de sua personalidade. Isso pode ser afirmado porque todos somos autores. A partir da perspectiva do MCS, o processo de comunicação se dá entre o sujeito que produz significado e um interlocutor que ele acredita produziu aquele resíduo de enunciação.

No MCS não tem importância se existe uma pessoa biológica no processo de comunicação. A questão são os interlocutores que constituo, deste modo é legítimo pensar em uma situação dialógica com um livro, por exemplo, porque de fato, a dialogia não é referente ao livro e o sujeito que produz significado, mas entre este e os interlocutores que ele constitui

a partir do livro. O sujeito do significado não espera que o “interlocutor responda, mas a mera existência do interlocutor (a impossibilidade da solidão) instaura a dialogia.” (LINS, 2012, p. 19).

A partir da nossa perspectiva também, não precisamos pensar em ficção como dualidade assim como propôs Lima (2006). Não precisamos e nem podemos. Porque, como falamos, o conhecimento produzido pelo sujeito da enunciação é sempre verdadeiro, então, caracterizar determinado conhecimento como embuste, como fraude é um juízo de valor. “Julgamentos de valor sobre se um conhecimento é importante ou não, mais importante que outro ou não, digno de atenção ou não, só fazem sentido contra o pano de fundo de algum projeto político de mundo.” (LINS, 2012, p. 12).

Ao caracterizar determinado conhecimento com embuste, estou negando a legitimidade daquele modo de produzir significado. A direção de interlocução daquele autor não é legítima para mim por motivos que podem ir desde “é contra a minha ideologia” até “não sou capaz de produzir nesta direção de interlocução” – esta última, em geral, é o que utilizamos como justificativa para submeter pessoas a tratamentos psiquiátricos. “Estes julgamentos são sempre atos políticos e devem ser bem identificados como tal.” (LINS, 2012, p. 13).

Alguns últimos alinhavos dizem respeito a caracterização que Iser faz da dimensão pragmática da ficção. Para ele, como vimos, é preciso que o receptor tenha a capacidade de reconhecer a pragmática própria da ficção para então poder superá-la. A partir de onde falamos, a questão de “superação da pragmática” de Iser repousa sobre o fato de sermos todos autores – assim como a questão do outro se constituir em texto na posição teórica de Walty.

A partir do MCS, como mencionamos, resíduo de enunciação é aquilo com o que o sujeito do significado se depara e acredita foi dito [enunciado] por alguém. Desta forma ele só é capaz de produzir significado para aquilo que reconhece como enunciação. Isso em momento algum afirma que o significado produzido será similar ao produzido por quem produziu a enunciação que gerou aquele resíduo [para ser mais preciso, a crença de que algo é resíduo de enunciação se quer garante que houve um autor biológico para aquele resíduo. Trata-se de processos cognitivos e *crenças*]. Por exemplo, um professor nosso nos contou que seu filho, ao entrar na copa do departamento universitário, viu algumas integrais escritas na lousa e perguntou se aquilo era linguagem alienígena. Ou a astróloga que na semana passada desenhou nosso mapa astral e previu como será o próximo ano.

O que garante que os significados produzidos para um determinado resíduo de enunciação convirjam, produzindo assim a sensação de significado de um objeto, é o

compartilhamento de direções de interlocução. Na faculdade fomos apresentados a determinados símbolos e nosso professor sempre se referia à aquele rabisco como integral. Sempre que nos foi solicitado ler o que estava escrito em outros lugares, também falávamos em integral. Hoje ao ver algum rabisco, mesmo fora dos livros de cálculo, lembramos de integral. Isso porque fomos pertencidos a uma cultura onde se produz significado para aquele resíduo desta forma. Se não tivéssemos passado por aqueles processos não seria plausível pensar em língua alienígena?

Bem... legítimo ou não, caberá à comunidade de onde falamos dizer deste discurso. A nós ele sempre será, tanto que operamos com ele. Mas, talvez a nossa intenção seja justamente subverter a ordem do que aí está e, sendo assim, não esperamos a legitimação dos pares, mas mostramos a eles que existem outras formas de se fazer o que está sendo feito.

## REFERÊNCIAS

FARIA, E. (org.). *Dicionário escolar Latino-Português*. 3. ed. Rio de Janeiro. Artes Gráficas Gomes de Souza, 1962.

ISER, W. *O fictício e o Imaginário: perspectivas de uma Antropologia Literária*. 2. ed. trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2013.

LIMA, L. C. *História. Ficção. Literatura*. São Paulo. Companhia das Letras, 2006.

LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In. ANGELO, C. L. et al. *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história*. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11-30.

POLONI, A. *Sobre a produção de significado por um grupo de alunos quando da proposição de um certo texto do chamado discurso matemático*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 1997.

SILVA, H.; VIOLA DOS SANTOS, J. R. Sobre teorização, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral. In. ANGELO, C. L. et al. *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história*. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 110-128

STIERLE, K. *A ficção*. trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro. Caetés, 2006.

WALTY, I. L. C. *O que é ficção*. São Paulo. 2. ed. Editora Brasiliense, 1986.