

# *Ceci n'est pas un article*<sup>1</sup>: impressões fragmentadas sobre Arte e Educação Matemática

*Antonio Vicente Marafioti Garnica*

De nada tem me adiantado convocar as musas<sup>2</sup>. Como os anjos-da-guarda dos índios à época de Cabral, elas devem estar passeando em Paris<sup>3</sup>. O fato é que preciso alinhar algumas considerações sobre Arte e Educação Matemática, como vocês me pediram, e não me vêm nem inspiração (o que quer que isso seja), nem clareza. Sequer sei, como pensava saber, o que arte é. Em vão me vejo procurando referências que me dêem apoio. Não me agrada pensar a miragem de linhas e pontos de fuga em uma pintura qualquer como estratégia para compreender uma obra, ainda que de uma forma pouco elaborada eu acredite que essa coreografia de traçados geométricos me permita compreender alguma coisa daquilo que vejo<sup>4</sup>. É que, às vezes (na maioria das vezes, confesso), em detrimento da perspectiva, das cores, das formas, dos focos e do cenário ou da paisagem, uma coisa me arrebatava a ponto de não ter sido vão e inconstante vê-la. Definitivamente, a Matemática não é, para mim, guia especial para a fruição. A mim agradam menos ainda os discursos sobre a beleza da Matemática, tão comuns quanto vazios. A distinção entre razão e sensibilidade eu intuo: não saberia explicar nem me interessa, agora, essa explicação. Intuições não são discursivas: fossem discursivas seriam outra coisa, não intuições.

Tenho um roteiro fragmentado de memórias fragmentárias que, pensei, poderiam me levar a algum lugar para compor um texto consistente e claro, com citações e referências que convenceriam até eruditos e acadêmicos, grupos cuja interseção é cada vez mais rarefeita. Mas nada consigo fazer com esse roteiro, nem mesmo explicitá-lo de forma sistemática como convém a um artigo acadêmico. Na ausência das musas ingratas que passeiam pela Champs-Élysées, penso que talvez vocês me poderão guiar para arrematar esses tantos recortes que busquei em fundos de gavetas.

□□□□

A arte é uma atividade humana, é expressão humana. Que não me venham, portanto, com macacos que pintam como Pollock<sup>5</sup> ou *softwares* que fazem análises qualitativas<sup>6</sup>. A arte está visceralmente ligada a valores estéticos, como a beleza, a harmonia, o equilíbrio (ainda que essa apreensão de arte possa ser flexibilizada se lembrarmos, como exemplos, do Butoh<sup>7</sup>, manifestação também da torpeza e da

decrepitude humanas, ou da *História da Feiura*, de Umberto Eco). O artista – aquele que produz arte – trabalha com materiais, com imagens, emoções e sons, suas matérias primas. Fala-se que, segundo Kant, arte é a produção de uma satisfação desinteressada, o que dificilmente encontraria ressonância no mundo de hoje (e, pensando bem, talvez esse “desinteresse” nunca tenha existido, pelo menos não em sentido pleno<sup>8</sup>...), enquanto que para Aristóteles seria *mimesis*, imitação (da realidade). Para alguns, arte e artesanaria devem ser diferenciadas: arte expressão elevada, artesanaria mera técnica. Para outros (com os quais tenho a tendência de concordar), arte é *ars*, habilidade, técnica que permite a expressão, do que arte e artesanaria não se apartariam. De algum modo, a palavra entra no discurso popular para significar qualquer habilidade elevada, de algum modo refinada, mesmo quando tal habilidade não produz, segundo alguns, resultados tidos como bons, belos ou justos (Ataulfo Alves cantava que era arte a maldade de quem o afastou da morena<sup>9</sup>, do mesmo modo que eu digo que a burocracia acadêmica é a arte dos labirintos inexpugnáveis das universidades e agências de fomento). A julgar pelos cascudos com os quais, de quando em vez, minha mãe me brindava para que eu “parasse de fazer arte”, arte bem pode ser uma coisa ruim, com resultados claramente desconfortáveis para os artistas. Para uns, a arte deve ser guia para a solução dos desesperos humanos, suas inquietudes, suas necessidades, suas vidas e seus problemas. Para alguns, deve necessariamente desempenhar uma função social. Para outros, a arte não dissolve nem resolve as questões do humano, apenas aponta e permite que eles se tornem conscientes das necessidades, inquietudes e problemas de suas vidas. Definir arte não é, pois, coisa para iniciantes (e talvez não seja sequer para *experts*). Arte não é conceito que se deixa prender nas malhas de uma definição, como se faz em Matemática. Arte é palavra plástica<sup>10</sup>. Ainda assim, tanto iniciantes quanto *experts* desenvolvem algum critério para significar ARTE quando dizem ARTE. Compreendem, por exemplo, a diferença entre o *Ecce Homo*<sup>11</sup>, e aquele caroço com dor de dente no qual a senhorinha espanhola – tão bem intencionada quanto inábil – o transformou<sup>12</sup>...

Seja lá o que arte for, a mim basta essa impressão que tenho sobre o que ela seja, e isso será suficiente para nos entendermos aqui. Eu penso, insistentemente, que a arte pode ser porta de entrada para uma sensibilidade que tem estado ausente em nosso meio de pesquisa, e talvez seja isso, caso eu consiga produzir esse texto, o que eu gostaria de justificar, mais lançando mão de exemplos do que propriamente teorizando ao modo como classicamente se concebe “teorizar”. Ao fim e ao cabo gostaria mesmo de defender essa série de considerações e exemplificações como um movimento de teorização, como João<sup>13</sup> já sugeriu – ou teorização como um processo sem preconceito – como eu sugeriria. Além disso, eu gostaria de focar também a Literatura, talvez porque tem sido mais comum, em nosso meio, dizer ARTE significando mais especificamente ARTES PLÁSTICAS. Literatura: a arte de criar pela

palavra e com a palavra, da qual fala Ricoeur, o quase-mundo dos textos, intenção de promover, pela escrita, atribuição de significados, que abre mundos tão mais espiritualizados quanto mais a linguagem se deixa materializar em um conjunto de caracteres gráficos tornados palavras, frases, parágrafos, obras inteiras, infinitas bibliotecas com infinitos livros como em Borges.

Tenho frequentemente trabalhado com história. Tenho disparado operações historiográficas que me ajudam a entender, no tempo, as alterações e manutenções dos (e nos) espaços em que se ensina e se aprende Matemática. É certo que esses espaços têm se limitado àqueles da escolarização formal, o que é um reducionismo, mas um reducionismo que talvez seja mais fácil problematizar e vencer do que a necessidade daquela sensibilização para o exercício historiográfico da qual eu falava. Há tantos trabalhos sobre História da Matemática, por exemplo, e todos com tão pouca eficiência como recurso pedagógico, como querem os que os produzem...

Talvez nós, da História da Educação Matemática, tenhamos que revisitar os estrangulamentos que têm impedido essa efetividade da História como recurso para a discussão sobre Matemática nas salas de aula reais. Mirar-se nos exemplos anteriores, da História da Matemática (que a mim, de modo geral, não parecem ter alcançado sucesso na empreitada de motivar o ensino e a aprendizagem), para tentar novas perspectivas e novas possibilidades.

Se não, vejam: aparentemente temos delegado aos historiadores ou aos professores de História a função de sensibilizar para a historiografia. Talvez nem façamos isso conscientemente. Talvez simplesmente pensemos que essa sensibilização está, simplesmente, dada. Pensar que delegamos o desenvolvimento dessa sensibilidade para a Historiografia aos historiadores ou aos professores de História é já, portanto, uma suposição positiva. Mesmo que isso, na melhor das hipóteses, esteja acontecendo – ou seja, se estamos delegando essa função aos professores de História – temos um grande problema, pois essa sensibilização não tem ocorrido ou, também na melhor das hipóteses (a de existir essa tentativa de sensibilizar), tem fracassado. Aparentemente, na formação e na atuação do professor de História ocorre algo muito semelhante ao que vemos entre nós, da Educação Matemática, nos cursos de formação de professores de Matemática. Por mais que haja uma insistência nossa em criticar abordagens anacrônicas, propondo alternativas diferenciadas, nossos licenciandos repetem, em suas atuações como docentes, o mesmo modelo que seus discursos, plasmados nos nossos, agilmente criticam. Não é diferente com as Licenciaturas em História: por mais que modelos contemporâneos de pensar e praticar Historiografia sejam discutidos nesses cursos, o professor de História leva à sua sala de aula os modelos antigos, positivistas, nos quais histórico sempre rima com heroico, nos quais o tempo, sempre abordado como cronológico e mensurável, pode ser decepado

em períodos bem determinados, com seus vultos e “fatos”: não há fluxo temporal, não há distintas temporalidades. O tempo foi transformado numa reta numérica, bem ao gosto daquelas das aulas de Matemática. Não tem sentido, então, delegar a esse professor de História a função de, na escola, sensibilizar para a historiografia. A mim parece ser necessário invadirmos a seara alheia já que ela está, via de regra, se mostrando desocupada. Talvez possamos, nesse processo de invasão, instituir um movimento em que História e Matemática possam pensar e realizar projetos comuns, criando, aos poucos, propostas efetivamente multidisciplinares.

Essas ideias começaram a surgir, para mim, quando desenvolvíamos o doutorado da Luzia<sup>14</sup>. Propusemos a uma secretaria municipal de Educação uma parceria na qual nós recuperaríamos integralmente o arquivo “morto” – adjetivo infeliz, esse... – de uma instituição antiga daquela cidade do interior de São Paulo e, em contrapartida, teríamos acesso livre ao acervo recuperado, pois dele certamente surgiriam inúmeras possibilidades de pesquisa, para nós e para quem estivesse interessado, já que o arquivo estaria restaurado, organizado e disponibilizado. As resistências – com as quais simplesmente não contávamos – foram inúmeras. A começar pelas secretárias da escola, que nos olhavam com desconfiança (erro nosso, assumo: deveríamos tê-las envolvido no processo, talvez propondo a elas formas de organização do arquivo ativo – que a elas importava mais do que o arquivo que então nos interessava –, nos mesmos moldes do que fazíamos para o inativo, e daí talvez resultasse um interesse delas pelo nosso trabalho), as professoras nos olhavam curiosas e incrédulas (o que faziam professores de Matemática remexendo laudas empoeiradas, preocupados com história? Outro daqueles projetos da Universidade que a elas pouco importava...) e não levou mais do que um dia para que nos visitasse, como aura fantasmagórica de uma historiografia maculada, atingida em seus brios, a especialista preocupada com o fim que daríamos àquele conjunto de documentos (nós, professores de matemática, descerebrados quanto à História, não teríamos nem sensibilidade nem técnica para trabalhar com um acervo que há mais de cinquenta anos estava, literalmente, entregue às traças, negligenciado por secretárias, professores de História, administradores escolares, poderes públicos e especialistas em História, jogado de um canto a outro até parar naquele porão insalubre, resistindo, só Deus sabe como, por meio século, sob camadas de poeira e ácaros). Ainda assim, foi importante ocupar essa brecha e se dispor a esses enfrentamentos, mas talvez tenhamos que sistematizar ações dessa natureza, envolvendo cada vez mais atores nesse processo. Certamente, para isso, o tal exercício de sensibilização é fundamental. Uma sensibilização para as práticas historiográficas, voltada a professores em exercício, a professores em formação e a pesquisadores. A arte, eu penso, poderia ser a porta de entrada – ou uma das portas de entrada – para essa sensibilização<sup>15</sup>.



Mas vamos rebobinar um pouco, e retornar ao convite para pensar sobre Arte e Educação Matemática: para iniciar este projeto para o qual vocês me convidaram, passei, primeiro, por alguns dos textos, digamos, “da nossa área”, para entender por onde corria essa discussão. Aprendi muita coisa. Aprendi, por exemplo, que há pelo menos três referências que, vai e vem, têm sido mobilizadas para e discutir o tema Arte-Educação (que sempre vem à cena quando o assunto é Arte e Educação Matemática). Uma delas é a obra de Ana Mae Barbosa<sup>16</sup>, outra a de Herbert Read e, por fim, os trabalhos de João Francisco Duarte Júnior. Todos têm como intenção o (re)encantamento da vida pela arte, e por isso defendem formas de inclusão da arte na educação, mas não apenas na educação formal, como mais uma disciplina no rol das disciplinas escolares, mas como movimento educador para a criação de sentidos, como forma de desenvolver uma capacidade de criar-se e criar o mundo de modo integrado ao si-próprio. É claro que não li tudo desses três autores, e das coisas que li, algumas li em diagonal. Mas até onde entendo – e apoiado em colegas nossos que usam esses autores<sup>17</sup> – vejo uma distinção entre o trabalho de Ana Mae e dos outros dois. Além de ter um excelente levantamento histórico sobre o ensino de arte no Brasil<sup>18</sup>, Ana Mae defende uma perspectiva que se tornou conhecida como abordagem – ou proposta – triangular: aproximar-se historicamente da obra de arte, praticar arte, apreciar arte (contextualizar/praticar/apreciar), sendo outra característica marcante dessa proposta o contato direto com obras de arte, o que, por exemplo, promoveria uma (e estaria calcada em uma) aproximação entre escola e museu<sup>19</sup>. O entrelaçamento dessas três frentes constituiria, segundo essa autora, uma epistemologia da arte. Não foram poucas as críticas ao modelo – talvez tenham sido compatíveis com a expressão que ele alcançou, integrando os Parâmetros Curriculares Nacionais e servindo até hoje como base de programas de Arte-Educação no Brasil. Dizia-se que era importado, colonizador, racionalista, controlador.

Já as ideias de Read, aparentemente, defendem o primado da livre expressão, devendo a arte-educação apoiar-se em princípios de sensibilidade, espontaneidade, liberdade. Duarte Júnior – cujas ideias parecem espelhar-se em Read – aponta que o ensino de arte no Brasil vem se pautando mais por uma abordagem formal, num cerebralismo, uma série de explicações de obras de arte consagradas, que por uma educação da sensibilidade.

Nem tanto ao céu, nem tanto à terra, diria minha avó...

Aquele comodismo<sup>20</sup> que impera na escola (a memorização, as fórmulas prontas, o paradigma do exercício nas aulas de matemática, por exemplo, tanto quanto a ênfase na cronologia, no heroico, na defesa do progresso que caracterizaria as aulas

de História) bem provavelmente também esteja instalado no campo da educação artística cujas aulas podem ter se transformado em pregações sobre a arte clássica ou produção irrefletida e inútil de artefatos “artísticos”. A mim, entretanto, parece que nem Duarte Junior nega a importância da apreensão histórica, por exemplo, se bem dosada; nem Ana Mae impõe uma abordagem rígida e anacrônica: sua defesa da necessidade de uma perspectiva historiográfica para o trabalho com a arte me parece extremamente sensata e atual. Desprezando uma historiografia (da arte) cientificizante, que dispensa o subjetivo, Ana Mae afirma ser importante conhecer “as características das classificações de estilo, a relação de uma forma de expressão com as características sociais e com a psicologia social da época, mas analisar as características formais do objeto no seu *habitat* de origem não pode ser o escopo máximo da história da arte. Cada geração tem o direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma”. Ora, sem negligenciar a necessidade de uma sensibilização mais eloqüente e de uma liberdade na composição e na apreensão das formas artísticas, e sem deixar de abraçar uma proposta mais sistematizada, como a de Ana Mae, eu colocaria essa reflexão em outros termos: não vejo sentido em uma educação pela arte que prescindia de uma ação artística (uma prática da arte) e uma hermenêutica, atrelada a essa prática, que possa ir além da mera fruição ou contato espontâneo. Só com essa hermenêutica, que se desenvolveria homeopaticamente, o contato com a forma artística teria chance de tornar-se tanto uma experiência em arte quanto uma experiência de atribuir significado ao mundo<sup>21</sup>. Tal hermenêutica, entretanto, dependeria de ações ponderadas, entre as quais operariam as técnicas, as teorizações, a afetividade, e o que mais pudesse servir de alimento para a produção de sentidos para essa experiência. Interpretar não é – pelo menos para mim – arrancar um significado que estaria escondido nas coisas. Ao contrário: é atribuir significados, a partir de uma série de vivências, às coisas que nos afetam. Nas artes plásticas, de início, a criação de narrativas orais a partir das narrativas pictóricas (exercícios como os que já vi sendo feitos em museus, com crianças como que hipnotizadas frente aos quadros, criando suas histórias e descrevendo cenários, às vezes de forma espontânea, às vezes a partir de perguntas criteriosamente orquestradas por um guia) aos poucos vai tornando natural uma imersão mais sistematizada, mais racional, sobre o tempo, o momento retratado, os processos que tornam possível a fixação da obra em seu suporte, e algumas circunstâncias históricas que envolvem a composição e sua circulação. Na fotografia, primeiro um contato “natural”, sensível, de deixar-se ser afetado pelo registro, ao que se seguiria uma criação de narrativas orais da qual passaríamos (ou não) a uma análise iconográfica<sup>22</sup> mais detalhada até ser possível uma trama mais flexível como a que propõe, por exemplo, a Cláudia Flores<sup>23</sup> quanto às imagens e seu papel no processo de atribuir significado ao mundo. No passeio

pelas ruas de uma cidade qualquer, a Arquitetura desnudando espaços, funções e tempos; da leitura e da composição de textos, às experiências do narrador que se cria narrativamente...

Nenhuma hermenêutica, porém, deveria ser conduzida sem que a história a atravessasse. Isso cria uma retroalimentação entre hermenêutica e historiografia pois é preciso fundar tempo e espaço para compreender a vida, ao mesmo tempo em que a vida dá elementos para que espaço e tempo sejam fundados e refundados. Do cuidado com essa retroalimentação, eu penso, resultaria uma sensibilização que, por sua vez, atravessaria história, arte, hermenêutica, escola, vida... Note, por exemplo, que embora o estudo da perspectiva, ou aqueles intrincados feixes de linhas que se juntam e se distanciam na superfície de uma obra qualquer para fixar um foco, um modo de utilização da tela pelo artista, uma “forma de expressão”, ou seja, a mobilização da Matemática para uma interpretação da forma artística, até pode ser um momento da hermenêutica de uma obra, mas não cria, em sua inteireza, a obra, nem é o todo de uma hermenêutica da forma artística. Assim, eu me vejo concordando com nossas colegas<sup>24</sup> quando elas afirmam que o conhecimento matemático não é próprio à obra de arte (e eu acrescentaria: nem algo que deva necessariamente ser mobilizado numa hermenêutica da forma artística), mas a Matemática é um dos possíveis modos de aproximação (e eu acrescentaria: talvez com dividendos mais significativos para o ensino de Matemática que à arte-educação, já que existem muitas – e, para o meu gosto, mais interessantes – estratégias de aproximação) à Arte.



Mas eu dizia, antes, que gostaria de focar, mais particularmente, o trabalho com literatura, que eu também vejo como uma possibilidade para essa sensibilização em relação à Historiografia<sup>25</sup>. Além disso, particularmente, a literatura me interessa pelo rumo que minhas pesquisas têm tomado mais recentemente. As narrativas têm se mostrado uma estratégia muito importante para conduzir estudos, por exemplo, sobre a formação de professores de Matemática. Mas da literatura eu queria muito mais do que aquela participação singela, meramente estética, dos recortes que usamos como epígrafes em nossos trabalhos. Da literatura – inclusive desses excertos muito frequentemente citados de forma banal – eu espero uma participação mais visceral: meu desejo é que elas, efetivamente, façam parte de um movimento intencional de teorização. As narrativas criam realidades ao mesmo tempo em que os narradores são criados.

No *A idade do Serrote*, de Murilo Mendes – que, sabe-se lá por que, tem sido meu autor de cabeceira nos últimos tempos – li um parágrafo mais que interessante:

“Nasci oficialmente em Juiz de Fora. Quanto à data do mês e ano, isto é da competência do registro civil. Não me vi nascer, não me recordo de nada que se passou naquele tempo. Na verdade, nascemos *a posteriori*. No mínimo uns dois anos depois. Mesmo porque, antes era o dilúvio”<sup>26</sup>. Como ler impunemente, entre tantas leituras sobre narrativas e narradores, uma frase assim tão bem acabada e tão representativa do que temos pensado, não é? Nascemos quando nos reconhecemos nascidos, quando uma narrativa nossa sobre nós mesmos nos atravessa e nos cria. Esse livro do Murilo Mendes não é, digamos, “meramente”, uma obra de ficção: é uma forma de biografia, uma autobiografia muito, muitíssimo, especial. Mas mesmo as ficções mais fantasiosas, mesmo as mais impossíveis invenções da palavra-texto são potentes descortinadoras da realidade. “A narrativa, incluindo a ficção, dá forma para as coisas do mundo real e, muitas vezes, oferece credenciais de acesso à realidade”<sup>27</sup>, é o que dizia Bruner. A grande ficção, o mesmo Bruner continua, é subversiva no espírito, não é pedagógica, não deve pretender (nem nós devemos pretender que ela seja, quando as mobilizamos) meramente ensinar nem deixar-se docilmente ser sabatinada por hermenêuticas várias: se ela nos permite compreender, ela faz isso de forma subversiva, problematizadora. A autobiografia, como é o caso do livro de Murilo Mendes, mantém a tensão entre o que é e o que pode ou poderia ter sido, mantém em constante dialética o passado e o presente. Ora, e o que é a historiografia senão isso: invenção do passado feita por alguém cujos pés estão fincados no presente, registro também dos inúmeros futuros que um passado comportava? Para os que trabalham com narrativas – e para os que, mesmo não trabalhando a partir de narrativas têm que, como pesquisadores, criar uma narrativa de pesquisa – me parece fundamental esse contato com a literatura (que eu chamaria de “boa” literatura, ainda que não consiga definir objetivamente esse adjetivo, embora soubesse exemplificá-lo...).

Uma narrativa – esse bem que nos é tão precioso – não é, como pensam alguns, forma literária, meramente: é, antes, uma forma discursiva. Uma narrativa é uma disposição mental de compreender o mundo e, de alguma forma, agir sobre ele. Essa disposição mental, tornada uma forma simples – que é como a ela se referia Jolles – cria elementos dos quais, posteriormente, podem ou não surgir formas outras, as artísticas, por exemplo<sup>28</sup>. A narrativa é forma discursiva, criadora, modo de organizar os ingredientes com os quais domino, pela fala, pela escrita, pelo gesto, na ação, meus modos de ser no mundo. Há também, é claro, uma forma narrativa além dessa disposição mental, e essa forma pode ser do tipo das Formas Simples ou das Formas Artísticas (para voltar àquele texto do Jolles com o qual eu sempre aprendo muito). O que a mim parece reducionista (e muito complicado) é tomar a narrativa apenas como forma literária, ainda que sua manifestação mais frequente, no mundo, seja essa: um elenco de personagens, algumas situações vividas por esses



personagens, um tempo (qualquer tempo, cronológico, marcado pelo relógio, ou o tempo da sensação, da memória, marcado pelo compasso que nossas circunstâncias nos indicam ser adequado) e um espaço (seja ele físico, emparedado, geográfico, fantasioso, onírico) nos quais se desenrolam essas situações<sup>29</sup>. Como forma, uma narrativa é uma história pela qual queremos ou podemos esclarecer “não apenas quem e o que somos, mas quem o que nós poderíamos ter sido diante dos limites que a memória e a cultura nos impõem, limites que frequentemente desconhecemos”, para citar Bruner mais uma vez<sup>30</sup>. Toda historiografia é, portanto, uma narrativa, um conjunto de histórias que, em seu modo canônico, mais imediatamente reconhecível, é criado e mantido no interior de uma determinada comunidade e pautada, segundo alguns, na verdade dos fatos e, segundo outros, na plausibilidade que advém do confronto entre dizeres variados (o que mais usualmente chamamos de “fontes”). O modo canônico de conceber Historiografia – o modo “acadêmico” –, entretanto, não tem impedido que outras formas se manifestem, e que se sustentem também como historiográficas as apreensões, digamos, populares, criadas, mantidas e reproduzidas por uma série de movimentos e estratégias que não raramente fogem ao controle da academia e que, nem por isso, deixam de ser científicas sob algum ponto de vista.



Mas já vou me afastando mais uma vez do que queria dizer, tal é o fascínio que este assunto me desperta. Eu falava da literatura como forma de sensibilização e, mais particularmente, como forma de sensibilização para a historiografia. Atropelando todos os preconceitos que impedem o acesso das narrativas ficcionais ao domínio historiográfico, lembrei-me do projeto modernista que, além de ter subvertido formas tradicionais de composição estética e se mantido como parâmetro para a criação artística por boa parte do século passado, foi adotado também como orientação para as ditas Ciências Humanas<sup>31</sup>, pensadas como parte indissociável de um pensamento nacional. Mais uma vez chamo à cena Murilo Mendes. Vocês devem conhecer seu *História do Brasil*, publicado em 1932. Esse conjunto de poemas que revisita a história brasileira em meio a muita ironia, uma certa acidez e um descaso com os modos positivistas de abordar a historiografia, é ainda mais surpreendente quando lembramos que a obra desse juiz-forano é frequentemente associada ao Surrealismo e, ainda assim, eu insisto, uma aproximação primorosa às operações historiográficas e um ingrediente saboroso para a sensibilização quanto às práticas acadêmicas ensimesmadas. Interessante comparar, por exemplo, o poema XIX (A Estátua do Alferes<sup>32</sup>) com o *Romanceiro da Inconfidência*, publicado vinte e um anos depois. Ainda que com forte crítica à exploração do sistema colonial, um retrato hábil dos costumes à época da inconfidência, e uma opção por ter como foco uma

visada metafísica à condição humana que revela um viés historiográfico distinto daquele clássico, o Tiradentes de Cecília Meireles é um redentor, imagem de um cristo que abraça o sacrifício. O projeto modernista também apoiou, em determinado momento, a estratégia de criar um conjunto de valores, obras e vultos<sup>33</sup> que servisse à formação de uma cultura nacional, de uma nacionalidade própria, firme e orgulhosa, tanto quanto, nos primórdios da República, essa estratégia ocorreu para popularizar uma forma de governo fruto da iniciativa das elites, de todo apartada dos ideais revolucionários que, à sombra das Luzes, haviam guiado a França no final dos Oitocentos. A ironia de Murilo Mendes o afasta, em seu *História do Brasil*, desse projeto, enquanto Cecília, fruto de uma segunda geração modernista, afinada com outras tendências literárias, o acolhe em seu *Romanceiro*.



Mas não é só a apreensão da história pela literatura que me permite ver a potencialidade das belas letras para uma sensibilização e uma crítica historiográfica. Penso que é preciso também cuidar da forma das nossas produções, e nenhum guia me parece mais promissor, nesse sentido, que a literatura. É preciso que, como eu defendia quanto à apreensão das artes plásticas, uma hermenêutica (e mesmo uma hermenêutica orquestrada, sistematicamente pensada e proposta) acompanhe os projetos de leitura que deveríamos implementar, por exemplo, em nossos grupos de pesquisa, com nossos orientandos. É importante reiterar e ressaltar que uma forma nova permite dizer coisas novas e, nesse sentido, a subversão aos modelos canônicos das composições acadêmicas deve, cada vez mais, ser exercitada. Em especial isso se aplica a nós, que temos as narrativas como ingredientes fundamentais na nossa prática de pesquisa em Educação Matemática. Coletando narrativas criamos um acervo de variadas apreensões do mundo, e nosso trabalho, além dessa coleta, nos obriga a tratar narrativamente essas narrativas.

Por várias vezes já defendi a importância de nos aproximarmos de expressões artísticas diferenciadas como exercícios de sensibilização para a criação literária em nossos trabalhos, e essa defesa não está pautada simplesmente numa perspectiva estética, que visa a tornar o texto mais belo<sup>34</sup>. Sempre recomendei a leitura de Truman Capote aos meus orientandos. Seu projeto de um jornalismo aliado à arte literária, sua proposta de criar romances e contos de não-ficção – tentativas, segundo o próprio Capote, de remover os disfarces das narrativas, não fabricá-los<sup>35</sup> – pode operar como motivador para nossas propostas de analisar narrativamente as narrativas para criar, por exemplo, retratos da história da formação de professores de Matemática no Brasil de uma forma tão atraente quanto legítima e problematizadora.



Acho que isso tudo ainda está muito atrapalhado... Quando penso que tenho alguma coisa em mãos surge uma outra conta do rosário e eu acabo desenvolvendo franjas demais num texto que deveria ser coeso. Como diria a Clarice Lispector, o texto tem muitas pernas, mas é difícil saber quais cortar pois sempre se corre o risco de cortar exatamente aquela que faz o texto andar...

De qualquer modo, isso tudo é o que eu chamaria de um exercício de teorização. Teorizar, eu acho, não é elencar uns tantos autores, sábia e cuidadosamente pré-selecionados, que dêem credibilidade à produção ou sirvam, de algum modo, como autoridade que apenas citamos de modo declaratório para depois abandonar. Teorização é um movimento humano que se nutre de ideias, procedimentos, abordagens. Ideias, procedimentos e abordagens devem servir, ao fim e ao cabo, para criar sentidos. É algo parecido como forjar o ferro, ao invés de simplesmente fundi-lo<sup>36</sup>. Uma teoria surge de leituras, de experiências, de citações, de visualizações, de impressões. Surge tanto de uma composição argumentativa lógico formal (se...então, se... então<sup>37</sup>) quanto de um conjunto atordoante de pontos de vista caóticos. Uma teorização vem do aproveitamento da oportunidade de estar atento ao mundo, com todos os canais abertos e dispostos a gerar compreensões e pontes entre compreensões. Teorizar é, além disso, eu acho, exercício que se deve fazer coletivamente (por isso minha defesa apaixonada também pelos grupos de estudo e de pesquisa) e sem preconceito. Há, num dos livros da Sueli Rolnik<sup>38</sup> uma indicação, quando ela fala da cartografia como modo/método de produzir sentidos, que eu leio como um mantra, pretendendo que ele me seja um guia do qual não quero me afastar: “O cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. *Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas*. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas /.../ é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorando. /.../ a linguagem, para o cartógrafo, não é um veículo de mensagem-e-salvação. Ela é, em si mesma, criação de mundos. /.../ Restaria saber quais são os procedimentos do cartógrafo. Ora, /.../ ele sabe que deve “inventá-los” em função daquilo que pede o contexto em que se encontra. Por isso ele não segue nenhuma espécie de *protocolo normalizado*. O que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe a fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho. /.../ É muito simples o que o cartógrafo leva no bolso: um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações – este, cada cartógrafo vai definindo para si, constantemente.”

Eu queria muito ser um cartógrafo assim, e queria que este meu texto fosse um exercício nessa cartografia...



Trocando em miúdos, essas são as coisas nas quais pensei para submeter um artigo para a edição temática da *Zetetiké*, mas ficou muito difícil sintetizar tudo isso num texto sequencial, bem fundamentado, “adequado”, alinhavado, sistematizado<sup>39</sup>. Por isso preferi escrever a vocês, pedindo mil desculpas, e dizer que, por mais que eu tenha tentado<sup>40</sup>, não foi possível produzir o artigo...

Com um grande abraço,

**Vicente<sup>41</sup>**

## ***Ceci continue de ne pas être un article: notas de fim para um des-começo<sup>42</sup>***

- 1 Este título, é claro, faz referência à conhecidíssima pintura de Magritte, que se desdobrou em uma série de outras imagens, todas variações da crença de que um objeto jamais tem a mesma função (ou desempenha o mesmo papel) que seu nome ou sua imagem, como defendido pelo próprio Magritte no corpo do movimento surrealista (Foucault, 2014). De uma das obras dessa sequência de variações, vem também o título que dei ao conjunto das notas de fim que complementam este texto (*Ceci continue de ne pas être un article*). Não terão esses dois títulos, entretanto, função tão similar à proposta de Magritte (elas ecoam essa proposta, não a abraçam efetivamente). Tentando defender que uma teorização surge num movimento bastante flexível em que um determinado autor evoca ou mobiliza referências das mais diversas naturezas, origens e formas, não-ser-um-artigo pretende expressar a opção por uma coreografia caótica e sem preconceitos, contrária à natureza normatizada dos artigos acadêmicos. Aliás, preferi também notas de fim às notas de rodapé. Minha impressão é que as notas de fim poluem menos o texto. Algumas delas, inclusive, talvez sejam compreensíveis sem o texto (ou apesar do texto)...
- 2 As Musas, para os gregos, são o princípio de todo canto, em quaisquer das formas que esse canto possa assumir. A figura das musas tem me assombrado desde que li (e lá se vão muitos anos) o estudo de Jaa Torrano para a *Teogonia*, de Hesíodo, na versão brasileira. Me ataçaram – um pouco antes, talvez pelo meu interesse pela Historiografia, talvez pelo interesse nos estudos sobre a linguagem (que é, já disseram, remédio e veneno) – os versos 26-28 da própria *Teogonia*, quando cantam as musas: “Pastores agrestes, vis infâmias e ventres só, / sabemos muitas mentiras dizer símeis aos fatos / e sabemos, se queremos, dar a ouvir revelações” (o sublinhado é meu). A primeira palavra da *Teogonia* é Musas (na tradução para o português: “Pelas Musas heliconíades começemos a cantar”, frase que em grego se inicia por □□□□□□□□, Musas), pois “dentro da perspectiva da experiência arcaica da linguagem, por outra palavra qualquer o canto não poderia começar, não poderia se fazer canto, ter a força de trazer consigo os seres e os âmbitos em que são. /.../ Pois dentro dessa perspectiva arcaica, o nome das Musas são as Musas e as Musas são o Canto em seu encanto”. (Hesíodo, 1991, p. 21). Achei interessante, portanto (ainda que isso tenha acontecido circunstancialmente), que o título deste texto evocasse uma separação entre as palavras e as coisas, e que sua primeira frase evocasse o ponto de vista grego arcaico, na qual as palavras são as coisas. Esses conflitos, segundo penso, não só permitem, mas são inerentes, a processos de teorização que julgo

legítimos. Entretanto, para terem efetivamente uma função no processo de teorização, tais conflitos devem, antes, ser percebidos.

- 3 Essa eu não podia deixar de citar: é parte de um dos poemas do *História do Brasil*, do Murilo Mendes: “Quando o almirante Cabral / Pôs as patas no Brasil / O anjo da guarda dos índios / Estava passeando em Paris. / Quando ele voltou da viagem / O holandês já está aqui. / O anjo respira alegre: / ‘Não faz mal, isto é boa gente, / Vou arejar outra vez.’ / O anjo transpôs a barra, / Diz adeus a Pernambuco, / Faz barulho, vucu-vuco, / Tal e qual o zepelim / Mas deu um vento no anjo, / Ele perdeu a memória.../ E não voltou nunca mais.” (*O Farrista*, em Mendes, 1994, pp. 144-145).
- 4 Veja, eu acho que há elementos que “me sequestram”, me tiram do chão, antes de uma apreciação racional da obra de arte. Mas também acho que, passada essa fase do sequestro – que equivale a uma paixão desinteressada e súbita – a compreensão dos modos de ser e das técnicas da obra podem ampliar o prazer da fruição. Recentemente assisti a um documentário em que o David Hockney analisava as possíveis circunstâncias que levaram os artistas a produzir pinturas esmeradas e quase impossíveis de tão realistas. Ele comparava as pinturas bizantinas às do Renascimento (e posteriores) e chegava à conclusão de que um arsenal de lentes, luzes, pontos de fuga e câmaras escuras havia possibilitado ultrapassar os traços (digamos, rudes) das pinturas anteriores ao século XV por uma forma de representação natural, quase perfeita, da realidade. Interessante notar que também nisso se revela aquela dimensão historiográfica que se volta às manutenções e permanências: passada a ênfase da busca à “representação mais real da realidade” dos grandes clássicos da pintura (entre os exemplos de Hockney estão Giotto, Masolino, Campin, Van Eyck, da Vinci, Caravaggio e Ingres), o documentário termina com uma tela de Van Gogh que, curiosamente, tem traçados muito semelhantes àqueles da pintura bizantina do século XII com a qual se inicia o documentário. Assim, um ponto de inflexão na Arte parece ocorrer por volta do século XV, atinge seu ápice e começa a desmoronar no século XIX, com o surgimento das correntes de vanguarda. Esse, claro, é um resumo muito superficial desse documentário que, felizmente, está também registrado em livro (Hockney, 2001). Ainda assim, Hockney conclui que esse arsenal de estratégias técnicas não garante a genialidade das representações: há algo além dessa habilidade técnica que faz, por exemplo, de um Caravaggio um Caravaggio. Mas é claro que essa habilidade é um ingrediente em nada desprezível para a beleza que nos captura e nos sequestra...
- 5 Não é difícil encontrar referências sobre animais, por exemplo, pintores. Eu mesmo, numa rápida busca na *internet*, encontrei várias “notícias” desse teor, desde uma exposição realizada pelo Museu de Zoologia de Grant, em Londres, com as obras de seus animais pintores (<http://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2012/02/museu-organiza-exposicao-com-obras-de-artes-feitas-por-animais.html>) até o leilão da pintura produzida por Simon, uma galinha, que chegou a uma cifra considerável – ao menos para uma pintura assim (<http://virgula.uol.com.br/inacreditavel/animais/pintura-feita-por-galinha-vai-a-leilao/>). Bem distantes desses passatempos acrílicos, sem intenção ou função além do divertimento ou da exposição gratuita – produtos essenciais a uma contemporaneidade desenraizada, cenário de expressões passageiras –, há obras de arte que retratam animais como pintores, como as Chardin, do século XVIII (*The singe peintre* – o Macaco Pintor, talvez seja uma das mais conhecidas), e as de Colleville, Deschamps, Vollon e Von Max, do século XIX, entre outras (Carlos Vianna problematizou uma dessas pinturas – a de Chardin – no encontro de 10 anos do GHOEM). Ora querendo problematizar a relação entre mestre e aprendiz, ora querendo impor algum ponto de vista em relação ao Darwinismo, à época tão recente quanto assustador, essas são obras intencionais, críticas. São símbolos, na expressão de Ricoeur: veículos com sobreposição de significados, que nos permitem seguir de um sentido aparente a outros sentidos a serem alcançados hermeneuticamente. As telas em que Pollock respinga suas tintas não são de modo algum similares às manchas de tinta de macacos e galinhas. As manchas de Pollock são expressões de uma intenção: a de que a tinta flua de modo livre mesmo quando sobre ela o pintor tenta exercer um controle...
- 6 Minha relação com a tecnologia é marcada, digamos, por um distanciamento respeitoso. Sei das vantagens da tecnologia, mas prefiro abster-me tanto quanto posso da maioria dessas vantagens: não sou dado a esses *gadgets* que vêm dominando – muitas vezes de modo doentio – o mundo contemporâneo.

Minha crítica ao uso de *softwares* que dizem analisar dados qualitativamente, porém, não se deve a essa minha relação com a tecnologia. Entendo que seja possível, vantajoso e, às vezes, até mesmo necessário lançar mão de ferramenta computacional para organizar, armazenar, disponibilizar um certo conjunto de informações. Mas daí a dizer que organizar, armazenar e disponibilizar é realizar análise qualitativa vai uma longa distância. O movimento qualitativo de análise – qualquer que seja ele – exige uma postura qualitativa da qual – até onde eu saiba – nenhum algoritmo dá conta. Armazenados e disponibilizados, dados podem ser organizados e rearranjados em conjuntos, pela similaridade, ou por palavras-chave, ou por alguma referência que o pesquisador – um humano específico, situado – escolhe como sendo a propriedade que a ele interessa e a partir da qual um subconjunto de dados ou recortes de dados será formado: algumas dessas funções um *software* bem poderia realizar, ainda que haja operacionalizações técnicas (como é o caso da transcrição de depoimentos na História Oral – a alteração de suporte das entrevistas, do oral para uma primeira versão escrita, a gravação) que seriam melhor aproveitados no movimento qualitativo de análise se realizadas pelo próprio pesquisador, artesanalmente, sem terceirização seja por um outro humano, seja por estratégias informatizadas; e ainda que se deva exigir que o pesquisador – não a ferramenta – controle esse processo, a partir de opções que ele, não a máquina ou um roteiro pré-programado, impõe. Mesmo considerando, então, que algumas etapas de uma apreciação qualitativa de dados possa ser terceirizada, o trabalho de atribuir significado a esses dados organizados assim ou assado é uma ação humana, essencialmente humana, e vai variar segundo as experiências vivenciais e “teóricas”, segundo a “maturidade” daqueles que o desenvolvem, até porque, em síntese, uma abordagem qualitativa diz mais propriamente desse modo humano de atribuir significado a um conjunto de dados que de arranjos ou organizações prévias para que esses dados possam ser analisados.

- 7 “Lembro-me do quanto se divertiam os dançarinos de butoh vendo os ocidentais tentarem defini-lo. Lembro-me também da resistência que mostraram ao discurso racionalista que eles julgaram castrador da arte que representavam”, registra Masson-Sékiné no prefácio do livro *Butoh: dança veredas d'alma* (Baiocchi, 1995). Tentativa de definir ou não, é bastante claro, para mim, a natureza sombria do butoh, em seu marcado registro da degenerescência e da decrepitude humanas, bem próprio dos que analisavam, cada um ao seu modo, a crise de identidade pela qual passava o Japão no pós-guerra. Tatsumi Hijikata é o precursor dessa arte que teve como grande disseminador Kazuo Ohno (Hijikata morreu prematuramente, aos 57 anos). Dizem que Kazuo Ohno é a alma do butoh, Hijikata seu arquiteto. Nossos olhos mais habituados às formas ocidentais de expressão demoram um pouco a digerir essa dança-criação tão distinta de qualquer outro bailado. A mim, parece uma dança crua, uma série de movimentos não raramente dolorosos. “Intencionalmente”, explica Baiocchi (1995, p. 21), “o butoh evita qualquer forma estilizada de teatro ou de dança. Kazuo Ohno diz que o balé clássico tende ‘a falar demais’ ao contar historinhas. Hijikata dizia que o *Lago dos Cisnes* não combina com o corpo de um japonês. A geração de artistas *avant-garde* de qualquer parte do mundo carregava (e carrega?) consigo uma forte aversão à arte. Eles expressavam a tentativa de destruir toda e qualquer estrutura estética institucionalizada ou intencional. O resultado são obras em geral herméticas, complexas e de múltiplos enredos, conseqüentes da crise de identidade social e da resistência feroz à pasteurização e à uniformidade dos processos criativos e seus resultados.”
- 8 Sabe-se que a vinculação entre obra de arte e outros interesses não é nova, embora assuma diferentes feições ao longo do tempo, desde o mecenato aos dias de hoje, quando o valor de mercado, via de regra, define uma obra de arte. O termo “mecenato”, inclusive, está vinculado a um conselheiro do imperador Augusto que à custa de incentivos financeiros formou e manteve um grupo de intelectuais, poetas e artistas com a função de melhorar a imagem de poderosos ou dar-lhes a identidade que julgavam adequado manter.
- 9 A referência, aqui, é à canção *Pois é*, de Ataulfo Alves, de 1955: “Pois é / Falaram tanto / Que desta vez / A morena foi embora. / Disseram que ela era a maior / E eu é quem não soube aproveitar. / Endeusaram a morena tanto, tanto, / Que ela resolveu me abandonar. / *A maldade nessa gente é uma arte* / Tanto fizeram que houve a separação. / Mulher a gente encontra em toda parte, / Mas não se encontra a mulher que a gente tem no coração.”

- 10 Palavra Plástica é um conceito do linguista alemão Uwe Pörksen que conheci a partir do artigo *Conjunturas de Identidade Coletiva* de Lutz Niethammer (Niethammer, 1997). Trata esse conceito da flexibilização de palavras e expressões que acabam incorporando, culturalmente, camadas de significados não poucas vezes conflitantes, num “intercâmbio entre os meios de comunicação [, o senso comum] e a sociedade de especialistas por meio de um jargão aparentemente científico [ou erudito] que extrai todo o significado e a especificidade da experiência” (Niethammer, 1997, p. 120). Entre colchetes, complementações minhas. A palavra plástica com a qual Niethammer trabalha é “Identidade”.
- 11 *Ecce Homo* (Eis o Homem) foram, segundo as Escrituras, as palavras com que Pilatos apresentou Cristo à multidão, para ser julgado. A expressão, em arte, designa, de modo geral, todas as representações de Cristo em um ou outro momento da Paixão, em estado de sofrimento.
- 12 Impossível não lembrar da peripécia de Cecília Gimenez, a senhora espanhola que no ano de 2012 resolveu restaurar um *Ecce Homo* pintado numa das paredes do Santuário de Nossa Senhora da Misericórdia, em Borja. Dona Cecília defende-se: tinha habilidade suficiente para levar o trabalho a um bom termo, mas foi interrompida por uma viagem e proibida de continuar quando retornou: a “restauração”, então, já havia chegado às redes sociais. O resultado é, ao mesmo tempo, cômico e trágico. (<https://www.youtube.com/watch?v=pk4s8hMF2F4>).
- 13 Refiro-me a João Ricardo Viola dos Santos, que tem pensado teorização de um modo similar ao que defendo aqui. Em texto recente, *Movimentos de Teorizações em Educação Matemática* (Viola dos Santos & Lins, 2015) essas suas ideias são discutidas.
- 14 Em seu doutorado, Luzia Aparecida de Souza (Souza, 2011) estuda as implicações (teóricas, práticas, os sucessos, insucessos, dificuldades, deficiências, potencialidades etc.) de uma proposta de pesquisa que usa a História Oral e que tem como uma de suas intenções a mobilização da comunidade que vive em torno do “objeto” da pesquisa. Para isso tornou-se necessária a realização de duas pesquisas paralelas: (1) a autora conduziu uma investigação específica sobre um Grupo Escolar de uma pequena cidade do interior paulista (para isso formou uma equipe com alunos de iniciação científica que cuidaram de recuperar o arquivo escolar da antiga instituição e devolvê-lo integralmente restaurado ao município; fazer entrevistas com antigos professores; realizar campanhas – via rádio e jornais – de mobilização com a comunidade da cidade acerca de sua história escolar; implementar projetos de trabalho com as crianças da escola de Ensino Fundamental que ocupa, atualmente, o mesmo prédio do antigo Grupo, incorporando os alunos e os professores atuais à proposta de pesquisa etc.) e (2) analisar panoramicamente essa intervenção. Da análise dos materiais criados e recuperados para a primeira pesquisa, resultou uma versão histórica sobre o Grupo Escolar e as práticas pedagógicas que nele tiveram lugar. Da análise panorâmica de todo esse processo investigativo, resultaram compreensões acerca das potencialidades e deficiências de um tal processo. O relatório final da pesquisa agrega as duas investigações e é apresentado em uma série de artigos científicos – uma estrutura *multipaper* – elaborados por autores distintos, que participaram de uma e/ou de outra fase do projeto. A forma do relatório tem não apenas a intenção de apresentar os “resultados” da(s) pesquisa(s), mas também de ressaltar e defender o processo coletivo de construção de conhecimento, contrastando, assim, com a natureza obrigatoriamente individual imposta pela academia às teses de doutorado.
- 15 Ainda quando nosso grupo de pesquisa, o GHOEM (Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática) dava seus passos iniciais, uma série de estratégias foi necessária para aproximarmos os integrantes do Grupo às práticas da História Oral. Tudo era muito novo para nós todos, e embora fizéssemos contato com historiadores e sociólogos (profissionais de áreas nas quais a História Oral já era uma abordagem usual) e tivéssemos algumas ideias de procedimentos e fundamentos, algumas das etapas do trabalho com as narrativas orais ainda nos causavam certa apreensão. A textualização (momento que sucede a gravação das entrevistas, e quando procedemos a alterações textuais mais radicais, eliminando vícios da oralidade, reordenando questões, expondo perguntas e respostas ou tornando a entrevista um texto corrido no qual só o entrevistado aparece etc), por exemplo, gerava muitas discussões (até porque essa prática não é comum a todas as áreas que se valem da História Oral). Pensávamos, então, até que ponto poderíamos interferir nos depoimentos coletados sem que com essas intervenções perdéssemos o

“tom vital” dos depoentes. Uma ideia que nos surgiu foi a de conversarmos com profissionais do campo da Arte para conhecermos as questões e os processos de restauração de obras artísticas pois, com efeito, nossa pergunta era: como manter as cicatrizes do discurso gravado nos textos escritos que gerávamos, sem adular a narrativa mas recuperando-a de modo a criar um texto em co-autoria (entrevistador/entrevistado) no qual o entrevistado se reconhecesse e o entrevistador não se diluísse? Nos pareceu que esse trabalho era similar ao das restaurações das obras de arte, que devem ter seus passados “resgatados”, de algum modo voltando a exibir seu frescor original, sem alterações espúrias, mas ainda mantendo a chama que as ligava ao passado. Essa ideia de aproximar textualização e restauração surgiu de leituras e discussões no grupo e, no meu caso, mais particularmente, intensificou-se a partir de uma viagem que fiz à Espanha. No portal da Catedral Nova de Salamanca há o entalhe de um astronauta, perdido em meio às volutas e representações religiosas. Se a Catedral Nova foi construída entre os séculos XVI e XVIII, como isso era possível? Explicou-nos o guia, professor de arte, que era marca de um dos restauros do antigo portal. Mantendo o estilo gótico dos entalhes em pedra, o astronauta apenas denunciava a intervenção ocorrida... De todo modo, essa mobilização da Arte (particularmente relativa aos processos de restauro), resultou num convite à professora Carmen Aranha, do MAC, Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, que durante um dia inteiro conversou conosco sobre restaurações e História da Arte: uma sensibilização. Resultou também em uma viagem ao MASP, Museu de Arte de São Paulo, para uma visita ao acervo permanente e uma aula sobre apreciação artística que teve como foco o *Jovem com barba nascente* (ou *Retrato de Jovem com corrente de ouro*), de Rembrandt, durante um dos recrudescimentos da polêmica sobre sua autenticidade.

As questões sobre restauração voltaram ainda à nossa pauta quando, mais recentemente, cuidando da tradução, do estudo e da divulgação do livro *Ensaio sobre o ensino em geral e o de Matemática em particular*, de Silvestre Lacroix (Lacroix, 2013), nos deparamos com a afirmação do autor francês já em sua introdução: “A filosofia escolástica, engendrada em um século semibárbaro, por homens ignorantes e supersticiosos que levavam à cultura das letras o mau gosto que podemos perceber nos monumentos que nos deixaram, retardou por muito tempo a influência positiva que o estudo dos poetas, historiadores e filósofos da Antiguidade deveria exercer sobre a razão”. (Lacroix, 2013, p. 19). No seu ímpeto de criar um discurso que ressaltasse a importância da Luzes, Lacroix tenta destruir, em sua argumentação, de forma bastante radical, toda a contribuição da religião que, até então, havia dominado a instrução francesa, herança do Antigo Regime, no que sobram farpas para a Arquitetura do Medievo. Ora, não era Lacroix um autor letrado, ilustrado? Como poderia desdenhar a cultura do passado manifestada de forma tão contundente nas construções? Uma busca a textos sobre História da Arte e, mais especificamente, no livro de Boito, sobre restauro de obras de arte e a história dessas práticas, vamos perceber que o cuidado com os bens materiais do passado, com a cultura pretérita e seus monumentos, é uma postura que se torna padrão apenas no século XIX (o livro de Lacroix é publicado em 1805, tendo sido, portanto, elaborado ainda no final do século XVIII). Até então, os prédios antigos eram reformados segundo um critério pragmático, que visava ao conforto e adequação e às adaptações que necessariamente teriam que ocorrer para isso. As práticas de restauração – mais: a ideia de preservação da cultura material – torna-se prática corrente “em trajetória”, o que justifica o estudo dessas práticas como sensibilização para a Historiografia, esse campo que cuida das manutenções e alterações do mundo no correr do tempo.

Essas são, eu penso, algumas possibilidades da Arte para os trabalhos que temos feito no que diz respeito à formação de professores e pesquisadores e ao desenvolvimento de uma sensibilidade para a Historiografia. A esses exemplos poderiam ser agregados os que envolvem, por exemplo, a alteração dos objetos (como ferros de passar e barbeadores) e de práticas (como vestir-se, comer, viajar, estudar) através dos tempos. Antigas revistas de moda, facilmente resgatadas em sebos, causariam, por certo, algum impacto com estudantes dos mais diversos níveis de escolaridade, bem como visitas guiadas a prédios antigos, museus, e mesmo passeios de campo pela cidade ou pela escola, se realizados a partir de um roteiro cautelosamente preparado, de modo a evitar o espontaneísmo que pode comprometer o resultado dessas estratégias.



- 16 A obra de Ana Mae Barbosa eu conheci, inicialmente, por alguma leitura da qual recortei essa citação que preguei em minha sala de estudos: “Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas mensagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com essas imagens”. Não sei de onde vem a citação, mas foi ela que me levou à Ana Mae...
- 17 Para essa comparação entre autores usei, principalmente, os trabalhos de Ana Mae Barbosa que eu já conhecia (e que estão listados nas referências) e a dissertação de Lucimar Donizete Gusmão (Gusmão, 2013), defendida na UFPR.
- 18 (Barbosa, 2012)
- 19 Infelizmente, no Brasil, essa possibilidade de ligar escola a museu enfrenta uma realidade árida. Quantos museus de História Natural, por exemplo, conhecemos (mesmo nas cidades grandes, nas regiões “centrais” do país)? Quais cidades contam com um museu mínimo (que seja, por exemplo, um museu de reproduções artísticas ou um museu de práticas e objetos cotidianos)? Quando estudei nos Estados Unidos, percebi quão usuais são os Museus de História Natural, mesmo nas pequenas cidades; e quão criativa é a estratégia de criar museus abertos emulando comunidades do passado, nas quais atores representam, diariamente, personagens de uma aglomeração “urbana” antiga, exercendo suas atividades cotidianas (como fazer queijo, lavar roupas, ir à escola etc) e se deixam entrevistar pelos visitantes, aos quais dão uma visão de um tempo, por exemplo, sem eletricidade, e em que os transportes eram outros e as “distâncias eram bem maiores” que as de hoje...
- 20 Certamente não se trata apenas de comodismo: outras variáveis intervêm nesse quadro. Mas certamente o comodismo de manter-se numa zona de segurança caracteriza, em boa parte, essa tendência conservadora.
- 21 Experiência, aqui, é usada segundo Larrosa. Para ele, há na experiência um componente de transformação, de atravessamento: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.” (Larrosa, 2002, p. 21)
- 22 Eu mesmo já tentei abordar, em outro texto (Garnica, 2010b), alguns aspectos de uma análise iconográfica para estudos em Educação Matemática. Trata-se, porém, de uma abordagem clássica, sem ineditismo algum, de análise de imagens.
- 23 Refiro-me aqui à Cláudia Regina Flores e, mais particularmente, à sua conferência (Pesquisa com imagem na história da Matemática: alguns apontamentos) no XI Seminário Nacional de História da Matemática, realizado em Natal (RN), no ano de 2015.
- 24 A referência, aqui, é ao artigo *Uma proposta para relacionar arte e educação matemática* (Zago & Flores, 2010).
- 25 Mas não só à Historiografia, é claro. Acho que tudo o que tenho pensado em relação ao poder da Arte para criar sensibilidades para o educador matemático envolvido com Historiografia serviria para qualquer pesquisador, qualquer pesquisa e qualquer campo da Educação Matemática. É claro que fico mais à vontade para falar das minhas cercanias e, por isso, sempre volto à questão da História.
- 26 (Mendes, 2014, p. 11)
- 27 (Bruner, 2014, p. 18)
- 28 Acho que essas ideias do Jolles merecem um pouquinho mais de atenção e detalhamento. No livro *Formas Simples* ele afirma, objetiva e categoricamente, à página 46: “Sempre que uma disposição mental leva a multiplicidade e a diversidade do ser e dos acontecimentos a cristalizarem para assumir uma certa configuração; sempre que tal diversidade, apreendida pela linguagem em seus elementos primordiais e indivisíveis e convertida em produção linguística, possa ao mesmo tempo querer dizer e significar o ser e o acontecimento, diremos que se deu o nascimento de uma Forma Simples”. É nessa “disposição mental”

que vejo já uma narrativa, ainda que essa seja uma apropriação minha do que o Jolles disse ou quis dizer (mas o que são os autores e seus textos se não invenção de seus leitores?). Um exemplo, eu acho, vem a calhar para tentarmos apreender essa série de conceitos.

A Legenda é uma Forma Simples, segundo Jolles. Legenda, aqui, já é um termo que exige explicação. Sensatamente – eu penso – o tradutor preferiu Legenda ao invés de Lenda, posto que Lenda tem, por força das tradições e dos usos, um vínculo muito estreito com o fantasioso, o mítico. Legenda, pois, tem o mesmo sentido que tem no *Legenda Áurea* (a obra de Jacopo de Varazze, na belíssima tradução de Hilário Franco Júnior publicada pela Companhia das Letras e estudada também por Le Goff, em um de seus últimos textos – talvez o último publicado no Brasil), e é uma vida de santo que Jolles nos dá como exemplo da Forma Simples Legenda. De uma disposição mental – a *imitatio* – a necessidade de produzir modelos a serem imitados, “os fatos vividos cristalizam-se em gestos verbais, estando estes dispostos de modo a que possamos seguí-los, penetrar neles e ser neles acolhidos. Em seu conjunto, eles são orientados de tal sorte que, ao vincular-se a uma personalidade, tornam-se presentes ou atuais. Pouco importa, nesse respeito, que queiram designar um indivíduo específico que realmente viveu ou que criem um determinado indivíduo. O certo é que o indivíduo daí resultante quer designar e significa todos os homens que conheceram a mesma situação; esse indivíduo paradigmático dá-lhes a possibilidade de o seguirem, pois é imitável” (Jolles, 1976, p. 48).

Da disposição mental *imitatio*, portanto, surge uma Forma Simples, a Legenda, da qual a Vida de São Jorge é um exemplo, uma atualização (que Jolles chama de Forma Simples atualizada). A vida de São Jorge, então, ganhando as paredes das igrejas, em grandes pinturas; ocupando páginas de hagiografias; sendo objeto de poemas da fé torna-se, por fim, Forma Artística, ou seja, a Forma Simples transformada pelo labor do artista. Na Forma Artística da Legenda ficam mais claras as alterações narrativas e as estratégias criadas para que aquela intenção da *imitatio* continue imperando, já que a Legenda significa, em resumo, “coisas a dizer” e evoca “uma atividade quase ritual, pois as Vidas de santos são lidas pública e solenemente em ocasiões determinadas ou ainda consideradas, de modo muito geral, como literatura de edificação pessoal – e sabemos, agora, como essa leitura se orienta no sentido da imitação” (Jolles, 1976, p. 60). Nas formas artísticas da Legenda – ou, mais especificamente, na Vida de São Jorge – a virtude torna-se mensurável, e podem ser detectadas alterações nas feições do sagrado, tanto mais drásticas quanto forem mais necessários para o convencimento dos povos. Em São Jorge, soldado cristão e cristão armado, as duas noções – o guerreiro e o cristão – ou os dois deveres – a coragem e a fé – se manifestam juntas. “Ao guerreiro que se oferecia passivamente ao carrasco, desde que se tratasse de dar testemunho da fé, sucede [entre o final do primeiro milênio e o começo do segundo] o paladino, defensor da fé, que ataca ativamente os inimigos e os vence. São Jorge já não é mártir; torna-se matador de dragões e libertador da virgem” (Jolles, 1976, p. 49). Assim, eu acho, na própria mobilização do termo NARRATIVAS, para a composição das nossas pesquisas, um certo vetor historiográfico se manifesta, posto que pensada como disposição mental, Forma Simples ou Artística, a narrativa servirá, sempre, para detectar as manutenções e as permanências de certas estruturas, conceitos, ações etc., no tempo; ainda que a História, também uma dessas Formas de Jolles, se comporte, quando mirada de um ponto de vista positivista, como inimiga de algumas Formas. Jolles, inclusive, afirma claramente isso quando considera a Forma Simples Saga: “/.../ a Forma por nós provisoriamente denominada ‘História’ comporta-se como inimiga da Saga, ameaça-a, persegue-a, calunia-a e falseia-lhe antecipadamente os conceitos. Se partirmos de uma certa disposição mental, tudo o que era positivo numa na outra torna-se negativo; toda verdade converte-se em mentira. A tirania da História chega ao ponto de afirmar que a Saga não possui existência real e constitui apenas uma espécie de tímido prelúdio à própria História. Assim, vemos o sentido da palavra Saga enfraquecer pouco a pouco, até que seu uso se confunde com o de Mito e Conto, aos quais o ponto de vista ‘histórico’ também atribui o sentido de não-História” (Jolles, 1976, p. 62).

E já que me referi, ainda que brevemente, à Forma Artística da Legenda chamando à cena as pinturas religiosas, me veio à mente a possibilidade de estudarmos a arte românica (mais especificamente as pinturas murais da arte românica) como vetor para, por exemplo, entendermos o papel das imagens

em Educação Matemática. Há vários estudos sobre isso mas, até onde me lembro, nenhum deles tem como referência essa intenção pedagógica da pintura mural religiosa que suplanta até mesmo a função estética das representações, sejam as mais antigas (como a da espetacular Colegiata de San Gimignano, na Toscana, que supera – do meu ponto de vista – até obras mais conhecidas e elaboradas como a Capela Sistina ou o Duomo de Siena, nessa sua disposição de levar à fé àqueles que, distantes da leitura, aprendem a Deus, aos Santos e às virtudes por eles promovidas nas escrituras pintadas em antigas paredes de estuque), sejam as posteriores, da época da Contra-Reforma (que nem arte românica são mais, ainda que desempenhem função similar).

- 29 Penso que é importante notar que também narrativa tem sido um termo tomado de forma reducionista, pensado sempre como narrativa oral e/ou narrativa escrita. Não falamos, por exemplo, de narrativas pictóricas, dizemos que uma pintura possibilita narrativas mas que não é, em si, uma narrativa. Esse assunto, segundo minha perspectiva, também é um tema latente, que deveria ser pautado nas agendas dos grupos e pesquisadores que têm pensado as narrativas como estratégias para a pesquisa.
- 30 (Bruner, 2014, p. 24)
- 31 As informações sobre a proposta modernista e, principalmente, uma visada panorâmica ao *História do Brasil*, de Murilo Mendes, pode ser encontrada em Pasche (2015), artigo publicado na *Revista de História da Biblioteca Nacional* que, do meu ponto de vista, é o melhor periódico de divulgação científica de Historiografia do país.
- 32 “Eu sou o supremo herói. / Choquei a revolução.../ Há mais de cem anos guardo / No meu ventre generoso / Uma turma de poetas / Que vivem o dia inteirinho / Tangendo as cordas da lira, / Em vez de atirarem bombas / No marquês de Barbacena / E no rei de Portugal. / Quem dorme mais é Dirceu. / No meu corpo cabe tudo. / Cabe passado e presente, / Mais do que tudo o futuro. / Senadores, deputados, / Se arrancham na minha sombra, / E outros, dentro de mim. / Se eu não tivesse sofrido, / – Por iniciativa própria – / Eles nunca poderiam / Viver nessa pagodeira. / Sou o cavalo troiano, / Aqui dentro cabe o mundo, / O avô da farra sou eu.” A estátua do alferes em *História do Brasil* (Mendes, 1994, p. 158).
- 33 Disso trata o excelente livro de Grammont (2008), resenhado por mim para o *BOLEMA* (Garnica, 2009). Em síntese, o livro trata da criação do mito do Aleijadinho como parte do projeto de criar uma identidade nacional que vai desde a descrição do Brasil pelos “viajantes”, passando pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) até chegar ao Modernismo.
- 34 É claro que formas diferenciadas de composição acadêmica trazem a possibilidade de tornar o texto mais agradável, mais criativo e mais belo; mas isso, no caso, eu penso ser um efeito colateral, muito bem vindo, mas secundário face à possibilidade de dizer coisas que um estilo tradicional não conseguiria dizer. No caso da pesquisa em Educação Matemática, em que muita coisa já foi dita, é preciso tentar dizer coisas novas. É por isso que tenho usualmente citado uma frase recolhida pelo Guimarães Rosa, um ditado capiau, para apoiar essa minha perspectiva: “O sapo não pula por boniteza, mas porém por percisão”.
- 35 Em sua coletânea de contos de 1975, *Música para Camaleões* – um exercício de estilo literário mais maduro, em que sua estratégia de romance não ficcional se mostra mais plenamente – Capote registra impressões e antecedentes do *A sangue frio*, talvez seu livro mais conhecido: “Já fazia vários anos que eu me sentia cada vez mais atraído pelo jornalismo como forma de arte em si. E tinha dois motivos. Primeiro, me parecia que nada de verdadeiramente inovador tivesse acontecido na literatura em prosa, ou na literatura em geral, desde os anos 20; segundo, o aspecto artístico do jornalismo era quase inexplorado, pela simples razão de que muito poucos artistas literários se dedicavam ao jornalismo narrativo; quando o faziam, era na forma de ensaios de viagem ou autobiografias. A partir de *The muses are heard* [um trabalho de Capote publicado, como muitos dos seus escritos, na revista *The New Yorker*], comecei a pensar ‘em linhas’ muito diferentes: eu queria produzir um romance jornalístico, uma obra de grande porte que tivesse a credibilidade do fato, a instantaneidade do cinema, a profundidade e a liberdade da prosa, e a precisão da poesia. Mas foi só em 1959 que algum instinto misterioso me conduziu para o meu tema – um obscuro caso de homicídio numa região isolada do Kansas –, e foi apenas em 1966 que pude publicar o resultado, *A sangue frio*. [...] Os escritores, pelo menos os que assumem riscos autênticos, os

que se dispõem a aguentar o tranco e a caminhar na prancha, têm muito em comum com outra estirpe de homens solitários – os sujeitos que ganham a vida nos salões de bilhar e nas mesas de carteados. Muita gente achou que fosse loucura minha passar seis anos vagando pelas planícies do Kansas; outros rejeitaram integralmente meu conceito de ‘romance de não ficção’, proclamando que era indigno de um escritor ‘sério’. Norman Mailer descreveu isso como um ‘fracasso de imaginação’ – queria dizer, suponho, que um romancista deveria escrever apenas sobre algo imaginário, e não sobre coisas reais. [...] Minhas intenções eram opostas: remover os disfarces, e não fabricá-los”. (Capote, 2006, pp. 12-15). É deste mesmo prefácio uma conhecida frase de Capote: “Então, num belo dia, comecei a escrever, sem saber que me acorrentava para o resto da vida a um amo nobre mas impiedoso. Deus, quando nos dá um talento, também nos entrega um chicote, a ser usado especialmente na autoflagelação. [...] Por enquanto, eis-me aqui, nas trevas da minha loucura, totalmente a sós com meu baralho – e, claro, com o chicote que Deus me deu”. Uma análise da obra *A sangue frio*, feita paralelamente à análise do *O Crime do Restaurante Chinês*, de Boris Fausto, e uma vinculação de ambas aos estudos historiográficos (visando à História da Educação Matemática) foi publicada por mim na revista *Vidya* (Garnica, 2010a).

- 36 Essa é referência ao *Ferrageiro de Carmona*, de João Cabral de Melo Neto, cujas últimas estrofes são: “Conhece a Giralda, em Sevilha? / De certo subiu lá em cima. / Reparou nas flores de ferro dos quatro jarros das esquinas? // Pois aquilo é ferro forjado. / Flores criadas numa outra língua. // Nada têm das flores de forma, / moldadas pelas das campinas. // Dou-lhe aqui humilde receita, / Ao senhor que dizem ser poeta: / O ferro não deve fundir-se / nem deve a voz ter diarreia. // Forjar: domar o ferro à força, / Não até uma flor já sabida, / Mas ao que pode até ser flor / Se flor parece a quem o diga”.
- 37 Sobre isso tenho duas referências que, para mim, são fundamentais: (a) *La cité des enfants perdus* (no Brasil, *Ladrão de Sonhos*), filme de 1993 (lançado em DVD em 1995) dirigido por Jean Pierre-Jonet e Marc Caro, e (b) *A Legião estrangeira*, conto de Clarice Lispector que dá título ao livro de 1964. Nos dois casos há, ou pelo menos penso haver, a possibilidade de problematizar o movimento de causa-efeito tão significativa para a arquitetura matemática formal.
- 38 (Rolnik, 1989, pp. 68-69)
- 39 Sistematizado, sintético... é tudo o que não consegui ser neste texto. E já que não consegui, não evitarei uma última citação: certa vez Sérgio Buarque de Holanda recebeu de Raul Bopp um telegrama com apenas três palavras – “Istambulíssimo inegiptível atenizarei” – que foram decifradas pelo destinatário como “Istambul é uma delícia. Desgraçadamente não será possível ir até o Egito, conforme era meu propósito. Sigo entrementes para Atenas”. Se para uma decifração dessas eu precisaria de séculos, anos-luz me distanciam daquela síntese de Bopp... Há mesmo muito o que aprender com a literatura.
- 40 E não foram poucas as tentativas... A prova disso é que só para elaborar essa minha mensagem a vocês revisei muitos textos. Essas referências eu deixo aqui para que elas, talvez, possam ser retomadas por mim (ou por alguém) numa outra oportunidade:

Baiocchi, M. (1995). *Butoh: Dança Veredas d’Alma*. São Paulo: Palas Athena.

Barbosa, A. M. (2012). *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva.

Barbosa, A.M. (2010). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.

Bruner, J. (2014). *Fabricando Histórias: Direito, Literatura, Vida*. São Paulo: Letra e Voz.

Capote, T. (2006). *Música para Camaleões*. São Paulo: Cia das Letras.

Eco, U. (2007). *História da Feiúra*. Rio de Janeiro: Record.

Foucault, M. (2014). *Isto não é um cachimbo*. São Paulo: Paz e Terra.

Garnica, A.V.M. (2009). Da Historiografia: mitos, campos, biografias. *BOLEMA*, 22(34), 283-294.

Garnica, A.V.M. (2010a). Um microfone às formigas: crimes, narrativas e história. *VIDYA*, 29(1), 35-47.

Garnica, A.V.M. (2010b). Analisando Imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. *BOLEMA*, 23(35), 75-100.

- Grammont, G. (2008). *Aleijadinho e o aeroplano: o paraíso barroco e a construção do herói nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gusmão, L. D. (2013). *Educação Matemática pela Arte: uma defesa da Educação da Sensibilidade no campo da Matemática*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Curitiba: UFPR.
- Hesíodo. (1991). *Teogonia: a origem dos deuses*. São Paulo: Iluminuras.
- Hockney, D. (2001). *O conhecimento secreto*. São Paulo: Cosac Naify.
- Jolles, A. (1976). *Formas Simples*. São Paulo: Cultrix.
- Lacroix, S. F. (2013). *Ensaio sobre o ensino em geral e o de Matemática em Particular*. São Paulo: UNESP.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19(1), 20-28.
- Le Goff, J. (2014). *Em busca do tempo sagrado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Meireles, C. (1987). *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Aguilar.
- Mendes, M. (1994). *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aquilar.
- Mendes, M. (2014). *A Idade do Serrote*. São Paulo: Cosac Naify.
- Niethammer, L. (1997). Conjunturas de Identidade Coletiva. *Projeto História*, 15, 119-144.
- Pasche, M. (2015). Em versos, (re)versões. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. 10(114), 66-69.
- Rolnik, S. (1989). *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Souza, L.A. (2011). *Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar*. Tese. Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro: UNESP.
- Varazze, J. (2003). *Legenda Áurea – Vidas de Santos*. São Paulo: Cia das Letras.
- Viola dos Santos, J.R. & LINS, R.C. (2015). *Movimentos de Teorizações em Educação Matemática*. UFMS-Campo Grande/UNESP-Rio Claro. Mimeo.
- Zago, H. S. & FLORES, C.R. (2010). Uma proposta para relacionar Arte e Educação Matemática. *RELIME*, 13(3), Acesso em 25/05/2015. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362010000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362010000300005&script=sci_arttext).
- 41 **Antonio Vicente Marafioti Garnica**. Professor do Departamento de Matemática da UNESP de Bauru e dos Programas de Pósgraduação em Educação Matemática (UNESP-Rio Claro) e Educação para a Ciência (UNESP-Bauru). [vgarnica@fc.unesp.br](mailto:vgarnica@fc.unesp.br)
- 42 E já que nessas notas de fim há referências mais ao gosto acadêmico e até mesmo uma lista de obras, não custa nada acrescentar um resumo:

O texto é um arrazoado de ideias sobre a necessidade de cuidar de uma sensibilização para a pesquisa em Educação Matemática e, mais especificamente, para a pesquisa em História da Educação Matemática, na qual a Arte sirva de referência. Pretende, ainda, defender a ideia de que uma teorização é um movimento humano no qual interação, como motores, leituras, experiências, citações, visualizações, impressões, recursos formais ou informais etc, e cujo objetivo é, sem preconceitos de fontes, gerar sentidos.

Um abstract:

This text is a collection of ideas about the necessity of a previous sensibility to develop our research practices in Mathematics Education and, more specifically, research practices in which researchers deal with historiography. Art seems to be one of the main references in creating this sensibility. This text also defends that theorization is a process, a human movement performed by readings, perceptions, visualizations, citations, experiences, formal and informal resources that have the creation of senses as its main goal.

E um título em inglês: Ceci n'est pas un article: fragmentary impressions on Art and Mathematics Education

E algumas palavrinhas-chave, em português (Arte; Educação Matemática; Práticas de Pesquisa; Sensibilização), inglês (Art; Mathematics Education; Research Practices; Create sensibilities), como pedem as atuais normas da *Zetetiké*.

Submetido em: 14/06/2015

Aprovado em: 13/08/2015