



---

## Manchas de Tinta no Papel: a Literatura como Fonte Histórica

---

### Ink Stains on Paper: Literature as a Historical Source

Rafael Montoito<sup>1</sup>

Diogo Franco Rios<sup>2</sup>

#### Resumo

Este artigo discute o uso da literatura como fonte para as pesquisas em História da Educação Matemática. Em um primeiro momento, trazendo brevemente referenciais teóricos que incorporam a literatura à historiografia, o texto advoga acerca do uso deste tipo de fonte, discutindo suas potencialidades e limitações; em seguida, faz considerações sobre a narrativa ficcional e apresenta dezesseis categorias de análise que podem ser utilizadas pelo pesquisador para interrogar a fonte literária no fazer da pesquisa historiográfica. Por fim, lançando mão de duas dessas categorias, apresentamos um exercício interpretativo a partir do livro “Planolândia”, de Edwin A. Abbott, cuja história tem, como personagens, entes geométricos. Tomada como fonte histórica, tal obra permite compreender ainda melhor várias tensões da sociedade vitoriana e, dentre essas, nosso estudo foca no modo como Abbott ressignifica os entes geométricos para representar a mulher da sociedade inglesa.

**Palavras-chave:** História da Educação Matemática; Fontes históricas; Literatura; Planolândia.

#### Abstract

This paper discusses the use of Literature as a research source in the History of Mathematics Education. At first, it promotes the use of this kind of source by discussing its potentialities and limitations, based on the theoretical framework that incorporates literature into historiography; following, it comments on fictional narrative and proposes sixteen different analysis categories which the researcher can rely on to question literary sources upon doing the historiographical research. Ultimately, by making use of two of these categories, an interpretation exercise from Edwin A. Abbott’s book “Flatland”, whose story involves characters such as geometrical beings, is presented. As a historical source, this work allows to know even better several conflicts in Victorian society, among which the way Abbott redesigns geometrical beings to represent the woman in British society at the time.

**Keywords:** History of Mathematical Education; Historical sources; Literature; Flatland.

*Os livros dizem por vezes algo diferente daquilo que se propunham dizer, (...) em todo livro há uma parte que é do autor e uma parte que é obra anônima e coletiva.  
(Calvino, 2006, p. 346)*

---

**Submetido em:** 27/02/2019 – **Aceito em:** 21/11/2019 – **Publicado em:** 21/11/2019

<sup>1</sup> Doutor em Educação para a Ciência (UNESP, Bauru), professor no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (IFSUL, Pelotas) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (UFPel, Pelotas). Brasil. E-mail: xmontoito@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências (Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana); professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (UFPel, Pelotas). Brasil. E-mail: riosdf@hotmail.com

## Como Manchas no Papel

A História da Educação Matemática tem, nos últimos anos, contemplado uma ampla variedade de fontes e objetos de interesse, em parte como resultado de uma aproximação de diversos pesquisadores com perspectivas da História Cultural que consideram que os vestígios do passado possibilitam acesso a certas representações do homem no tempo.

Entre as produções da área, há aquelas que já têm considerado o uso da literatura como fonte para a produção científica (Montoito & Garnica, 2015; Oliveira, 2015), das quais destacamos o trabalho de Brito e Ribeiro (2013) que faz uma interessante discussão sobre a aproximação da literatura à produção historiográfica, a qual não pode nem pretende confundir o status epistemológico desses discursos:

[...] mesmo ocorrendo proximidades entre a narrativa historiográfica e a da ficção, para nós, elas não são igualáveis no que se refere aos limites epistemológicos, até porque ambas possuem modos de elaboração e de validação diferentes entre si, mesmo sendo tais modos historicamente viáveis. Entretanto, uma pode servir de inspiração ou de fonte para a outra, como por exemplo, nos romances de época, nos quais a história serve de pano de fundo para a literatura (Brito & Ribeiro, 2013, p. 102).

Importa-nos aqui indicar que estamos tomando a literatura como um texto de referência de determinada cultura, isto é, elaborado num espaço-tempo determinado, no qual vive seu autor, e impregnado por elementos de sua época. Isto quer dizer que, em síntese, não há obra que seja vazia, que não estabeleça alguma relação com o mundo e que dele nada diga, uma vez que a relação entre sociedade e texto literário é uma expressão do autor como sujeito histórico e de sua versão sobre o tempo vivido (Neves, 2004). Além disso, como sugere a epígrafe deste texto, a literatura pode ser pensada como uma obra influenciada por vários autores, já que as vivências do coletivo respingam, em maior ou menor intensidade, nas páginas escritas.

Tal pensamento nos instiga a interrogar a literatura na busca de elementos que, embora não tão explícitos no texto, propiciem ao pesquisador um aproximar-se da época e do assunto estudado, como outra via de acesso que, representativa de determinada cultura, compõe, ao entrelaçar-se com outras fontes, um panorama a ser interpretado. Esta é a ideia que Eco nos traz ao dizer que “o mundo ficcional se apoia parasitariamente no mundo real, que toma por seu pano de fundo” (Eco, 2017, p. 99), citação que problematiza a existência de uma relação de parcial equivalência – mas também de complementaridade – entre ambos.

Dos tantos elementos possíveis que o pesquisador pode depreender de uma pesquisa com fontes literárias, neste trabalho discorreremos acerca daqueles que trazem informações sobre o ensino de Matemática.

Pautar uma discussão a respeito do uso da literatura como fonte histórica se estabelece como razoável em se considerando movimentos de aproximação e distanciamentos entre essas duas modalidades de produção, decorrentes da renovação significativa e dinâmica experimentada pela historiografia durante todo o século XX, a partir da Escola dos Annales,

cuja influência na historiografia brasileira é reconhecida (Barros, 2012, p. 40).

Entre as modificações produzidas no bojo dessa renovação, destacamos a problematização da hierarquização das tipologias de fonte para produção historiográfica:

[...] seria preciso afirmar com convicção cada vez mais fortalecida que não mais deveriam interessar aos historiadores **apenas** as fontes de arquivo e as crônicas que dizem respeito à História Política tradicional. Qualquer vestígio ou qualquer evidência – dos objetos da cultura material às obras literárias, das séries de dados estatísticos às imagens iconográficas, das canções aos testamentos, dos diários de pessoas anônimas aos jornais – podia ser agora legitimamente utilizado pelos historiadores (Barros, 2012, 140-141 grifo do autor).

Considerando tal dinamização quanto à ampliação do uso de diversos tipos de fonte, nas últimas décadas, o potencial da literatura tem sido considerado especialmente pela possibilidade de oferecer ao historiador, para seu exercício de compreensão do passado, representações de valores sociais e experiências vividas pelo homem em diversos contextos sociais ao longo do tempo (Ferreira, 2017).

Sem pretendermos adentrar no debate das relações tensas colocadas entre perspectivas historiográficas realistas e antirrealistas, o fato é que, a partir da virada linguística, houve um abandono da ideia de fonte histórica “[...] ancorada na analogia da água que brota da pedra ou da terra, inodora, insípida, incolor, transparente, cristalina e límpida para saciar a sede de informações históricas do historiador” (Dias, 2012, p. 303), o que relativizou o status de “verdade” atribuído a certos vestígios tradicionalmente utilizados e validou novas e diferentes modalidades de vestígios, considerando a historicidade e modos narrativos que carregam; isto, de certo modo, redefiniu a compreensão sobre a atuação do historiador ao abordar os diversos tipos de vestígio do passado, no âmbito da qual “[...] importam as perguntas que o historiador faz, decorrentes dos problemas que formula, e as interpretações e explicações que constrói com base nas evidências disponíveis e nas respostas que elabora para estas perguntas” (Dias, 2012, p. 303-304).

Neste trabalho nos aliamos ao entendimento que considera a literatura, ou o discurso ficcional, não como o avesso do real, mas uma via de acesso a ele. Cabe ressaltar que, na escrita literária, os limites de criação e fantasia são mais amplos do que aqueles permitidos a um historiador (Pesavento, 1995). E, nesse sentido, o historiador poderia fazer uso dessas narrativas como fonte à medida que entendesse que o que há para ler nela é a representação que ela comporta. Ou seja, a leitura da literatura pela história não se faz de maneira literal, e “[...] o que nela se resgata é a re-apresentação do mundo que comporta a forma narrativa” (Pesavento, 1995, p. 117).

O fato de um livro existir é, por si só, testemunho do tempo e de seu autor e, tal como qualquer outra obra de arte, a interpretação que possibilita a quem com ele faz contato “[...] se desenvolve por meio dessas incontáveis camadas de leitura, e cada leitor desnuda essas camadas para descobrir a obra em seus próprios termos” (Manguel, 2009, p. 62). É sobre esta busca que este artigo trata: de como identificar, nestas camadas, vestígios demarcados temporal e socialmente na literatura que permitam ao pesquisador construir interpretações

plausíveis sobre o passado, a partir da mediação deles. Isto passa por compreender que a literatura, em certos casos, tem o potencial de disparar, em cruzamento com outras fontes, a construção de novas interpretações sobre o passado; e de que é possível identificar na literatura traços e hábitos sociais que haviam sido previamente notados em outras fontes, os quais são sublinhados pelo texto literário na composição de cenários, diálogos, atitudes das personagens etc.

Com isso não queremos dizer que haja uma relação sempre em um sentido que parte da análise da fonte literária para a produção de explicações sociais ou historiográficas. Entendemos que se trata de um movimento como que pendular, que faz o pesquisador oscilar da obra literária para a sociedade e dessa de volta a ela, tantas vezes quanto queira, à medida que busca delinear melhor as complementaridades e dissonâncias entre o texto escrito e o contexto social em que foi produzido. Se há, para este processo, uma vantagem que uma obra literária entrega a quem a pesquisa, esta vantagem é sua finitude, pois o livro pode ser tomado como um microcosmo da sociedade, conforme bem nos diz Eco (2017).

Num ensaio publicado há muito tempo, escrevi que conhecemos Julien Sorel (principal personagem de *O vermelho e o negro*, de Stendhal) melhor que a nosso pai. Muitos aspectos de nosso pai sempre nos escaparam (pensamentos que ele guardou para si, ações aparentemente inexplicadas, afetos balizados, segredos, lembranças e fatos de sua infância), ao passo que sabemos tudo a respeito de Julien. Quando escrevi aquele ensaio, meu pai ainda era vivo. Depois percebi que gostaria de saber muito mais sobre ele, e só me resta tirar fracas conclusões de vagas lembranças. Stendhal, no entanto, me diz **tudo o que preciso saber sobre Julien Sorel e sua geração. O que não me diz** (por exemplo, se Julien gostava de seu primeiro brinquedo, ou – como Proust – se ficava se agitando e revirando na cama enquanto esperava que sua mãe fosse lhe dar um beijo de boa-noite) **não tem importância** (Eco, 2017, p. 91-92, grifos nossos).

Para além da provocação trazida por Eco quanto aos valores que importam para uma sociedade – ou sobre o fato de alguns deles precisarem ser ditos, já que outros tantos não necessitam, seja por sua “falta de importância” ou por obviedade –, a citação remete à possibilidade que discutiremos aqui: uma vez que “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado” (Chartier, 1999, p. 11), o texto literário tem muito a dizer sobre a sociedade que o legitima e sobre aquelas que o fazem circular.

Para problematizar essas discussões, principalmente no que tange às possibilidades e limitações deste tipo de fonte, entrelaçaremos referenciais teóricos da História, da Literatura e do campo das análises literárias, valendo-nos da metáfora das manchas de tinta no papel, uma analogia a quando os escritores escreviam com pena e tinta e, muitas vezes, derramavam-na sobre os originais. Algumas manchas secavam ou eram escondidas pelo mata-borrão antes da versão final de uma obra. Aqui interessa-nos, pois, identificar estas manchas que, na versão final, foram eliminadas do texto, mas que falam muito sobre seu processo; manchas que não são marcas visíveis a olhos nus no livro analisado, todavia trazem indícios do momento histórico de sua produção e da sociedade que o possibilita: a intenção do autor, a sociedade da época em que o livro foi escrito, as relações que o texto estabelece com o mundo à volta etc.

A fim de que consigamos discutir tais questões, o texto se divide em dois momentos: a apresentação de dezesseis categorias – as manchas no papel – que propõem olhares interrogativos à literatura, as quais o pesquisador poderá se valer para se aproximar de uma obra literária enquanto fonte histórica; e um exercício analítico a partir do livro “Planolândia”.

Como dissemos, este texto pretende oferecer aos pesquisadores em História da Educação Matemática reflexões quanto ao uso da literatura como fonte histórica, reconhecendo seu potencial explicativo ao indicar, por exemplo, representações de um microcosmo social, como no caso que abordaremos aqui. Claro está para nós que não se trata de apresentarmos um modelo fechado de uso dessa fonte, uma vez que a construção do exercício historiográfico depende, em maior ou menor grau, do exercício hermenêutico realizado pelo historiador frente aos vestígios com os quais trabalha.

### **Algumas Manchas Interpretativas**

Parafraseando a célebre frase de Heráclito, Manguel (2009, p. 97) diz que “nunca entramos duas vezes no mesmo livro”. Utilizar uma obra literária como fonte de pesquisa historiográfica requer, de saída, esta postura do pesquisador: disposição a revisita-la, várias e várias vezes, como um pêndulo que vai e volta, para que seu olhar se acure e depreenda do texto todas as informações possíveis.

Variados são os questionamentos que podem ser dirigidos à obra literária escolhida: o uso da linguagem de determinada época e seu vocabulário, o papel que a obra ocupa no conjunto de produções do autor, o posicionamento desse com relação aos costumes de sua época, a produção e circulação do livro, críticas que a obra recebeu, interfaces que a narrativa estabelece com outras temáticas e obras, ilustrações e modelos de capa etc. Alguns destes temas, analisados à linha temporal, podem fazer parte de historiografias específicas (como, por exemplo, uma História das Ilustrações) e são mais comuns em estudos literários nos quais, por definição, a Literatura é a fonte mais rica.

Pensando em questionamentos que saiam do âmbito dos estudos literários, outras aproximações têm que ser moldadas. Não que seja completamente inadequado utilizar métodos e teorias da Linguística, da Semiótica ou da Hermenêutica, mas

é preciso argumentar que, na maioria das vezes tais recursos são artificiais numa pesquisa histórica. Embora não se deva ignorá-los, o fato é que eles pouco acrescentam à investigação, a não ser quando indispensáveis para responder questões pontuais [...]. O método será sempre construído pelo pesquisador no contato com seu objeto (Ferreira, 2017, p. 81).

Por, além dos aspectos objetivos já descritos, se propor a conectar também a subjetividade do escritor com a do leitor – neste caso no papel de pesquisador –, a interpretação dos textos literários exige algo além dos métodos: um quê particular de sensibilidade que só quem gosta de ler este tipo de escritos consegue desenvolver (Ferreira, 2017). Este tipo de leitor, chamado por Manguel (2009) de “leitor ideal”, é aquele que subverte o texto e que, dissecando-o, busca ir além das palavras do escritor; o esforço

empregado na sua compreensão são tão mais intensos e múltiplos quanto maior é o valor que o leitor atribui, a ele, para sua pesquisa (Ávila, 1996).

“Compreender uma obra literária não é uma espécie de conhecimento científico que foge da existência para o mundo dos conceitos; é um encontro histórico que apela para a experiência pessoal de quem está no mundo” (Palmer, 1969, p. 21), mediado pelo entrecruzamento de diversas fontes. Partindo então das nossas experiências prévias como leitores e pesquisadores – ou seja, como agentes no mundo – construímos o esquema que será comentado a seguir, o qual fica como uma proposta de categorias que interrogam uma obra literária, quando tomada como fonte histórica.

É importante ressaltar que esta sistematização não se apresenta como um método de análise fechado, menos ainda como uma verdade absoluta. As categorias nasceram quando pensamos de que modo poderíamos “cercar” uma obra literária, extraíndo dela a maior quantidade de elementos significativos que nos ajudassem a identificar as possíveis manchas diluídas na versão final da obra. Há duas categorias principais: uma referente ao autor e, outra, à obra; em cada uma delas, oito subcategorias<sup>3</sup> podem ajudar o pesquisador a estabelecer interlocuções com a narrativa.



Figura 1 – Subcategorias para a análise da categoria “Autor”

Fonte: elaborada pelos autores



Figura 2 – Subcategorias para a análise da categoria “Obra”

Fonte: elaborada pelos autores

<sup>3</sup> Cada uma destas subcategorias merece uma descrição à parte, comentando suas potencialidades e limitações. Contudo, este estudo fugiria um pouco do escopo deste artigo que é o de mostrá-las, conjuntamente, como vias de acesso à leitura interpretativa historiográfica de uma obra. Tal reflexão pormenorizada das subcategorias será apresentada num artigo posterior.

DOI: 10.20396/zet.v27i0.8654788

As subcategorias não são, sempre, necessariamente disjuntas. Cada uma está aí posta para que o pesquisador lhe dirija um olhar atento, uma vez que pensamos que elas são manchas importantes que dão pistas sobre a fonte, o que não quer dizer que não se sobreponham. Por exemplo: analisando subcategorias da mesma categoria, podemos encontrar, anotadas no “diário” do autor, “convicções pessoais” representativas do “círculo social” no qual ele se insere; e “diferentes edições” podem conter distintos “paratextos”. Também é possível descobrir inter-relações entre subcategorias das duas categorias principais, como o caso de “estudiosos de suas obras” comentarem as “citações” e “fontes” utilizadas na elaboração da narrativa.

Visto deste modo, as combinações podem ser inúmeras, o que alargaria em muito esta discussão. Entretanto, sobrepostas ou não, parece-nos imperativo entender que as categorias, mesmo com subcategorias, impregnam uma à outra, simbioticamente. Ao mesmo tempo em que o autor produz a obra, moldando-a a sua vontade, essa absorve nuances do seu criador que, nem sempre, se dá conta de que as pôs ali e, por isso, pensar a obra literária dissociada de seu autor seria um erro crasso na análise deste tipo de fonte histórica.



Figura 3 – Impregnação mútua entre “Autor” e “Obra”

Fonte: elaborada pelos autores

Na sequência, mostraremos como produzimos, a partir da obra “Planolândia – um Romance de Muitas Dimensões”, novas interpretações acerca do ensino de geometria na Inglaterra vitoriana<sup>4</sup>, mesmo utilizando apenas duas das subcategorias apresentadas. A (im)possibilidade de manipular todas as subcategorias dependerá, como no caso que apresentamos, da obra que se tem em mãos e quais outras fontes estão disponíveis para dialogarem com ela, o que não se constitui um problema propriamente, mas um avanço historiográfico mais ou menos limitado com o uso dessa fonte.

## **Retas, Recatadas e do Lar: a Geometria como Metáfora para a Representação da Mulher na Sociedade Vitoriana**

Nesta parte discutiremos o último dos pontos anteriormente anunciados: o modo como a linguagem matemática serve, na obra analisada, como elemento figurativo que reproduz – por conseguinte, destaca – aspectos da sociedade à época em que foi escrita e que, portanto, permite que sua análise identifique manchas interpretativas dessa temporalidade. As análises aqui feitas versam sobre o livro “Planolândia” e suscitam discussões acerca de um período da História da Educação Matemática, à medida que trazem elementos referentes à Matemática escolar da Inglaterra Vitoriana, período em que a obra foi escrita.

<sup>4</sup> A expressão “Inglaterra Vitoriana” diz respeito ao período histórico de reinado da rainha Vitória (1837-1901).

De autoria de Edwin A. Abbott, então professor da Universidade de Cambridge, a obra foi publicada em 1884 e utiliza a linguagem matemática como elemento figurativo que reproduz aspectos da sociedade à época em que foi escrita. A história se passa em Planolândia, um universo plano onde todos os seres existentes são figuras bidimensionais – menos as mulheres, que são retas. Sem comentar detalhes da história para não estragar a leitura de quem ainda não a conhece, é suficiente dizermos que o narrador é um Quadrado que, em suas aventuras, sai de Planolândia e conhece outros mundos, tais como Linhalândia e EspaçoLândia.

Temos poucas referências biográficas sobre Abbott, o que limita as análises relativas à categoria “autor”. Mesmo assim, os poucos elementos presentes naquelas disponíveis online (O’Connor & Robertson, 2005) revelam-nos pontos que clarificam algumas manchas de “Planolândia”.

Abbott foi um estudante exemplar, cuja trajetória acadêmica foi laureada, em 1861, com o primeiro lugar no “Prêmio Smith”, da Universidade de Cambridge<sup>5</sup>, e cujo conhecimento abriu-lhe portas no meio educacional. Entre 1863 e 1865, lecionou em grandes instituições: no King Edward’s School, em Birmingham, e posteriormente no Clifton College. Esta era uma escola independente de Bristol há pouco fundada – em 1862 – que rapidamente se notabilizou por ser uma das poucas escolas públicas da época<sup>6</sup> a ter seu enfoque em ciências e não nos estudos clássicos, bem como por sua postura liberal frente a alguns elitismos sociais (judeus podiam se matricular nela, por exemplo).

A diferença entre os conteúdos estudados no Clifton College e outras escolas públicas pode ser notada a partir do relatório elaborado pela comissão supervisionada pelo Duque de Newcastle<sup>7</sup>, em 1858 – quatro anos antes da fundação do Clifton College –, o qual constatou que, das 1824 escolas públicas semanais, apenas 69,3% ensinavam aritmética, 0,6% ensinavam mecânica, 0,8% ensinavam álgebra e 0,8% ensinavam a geometria euclidiana, tendo como livro-texto “Os Elementos” de Euclides (Howson, 2010).

Dado este cenário e as modificações sugeridas por Abbott e adotadas pelo Clifton College, é plausível que ele seja descrito conforme se lê a seguir:

Sua grandeza como educador derivou em parte da sua organização de novos métodos de instrução, em parte por inserir muitas inovações no currículo escolar e, em parte, pelo que simplesmente pode ser chamado de genialidade para ensinar. Possuindo uma reverência pelas ciências físicas que não era frequentemente encontrada entre os acadêmicos clássicos de sua época, Abbott criou um curso de química elementar

<sup>5</sup> Prêmio em memória do matemático Robert Smith, dispensado a estudantes com notável desempenho em Física e/ou Matemática. Para ressaltar a envergadura do Prêmio Smith, convém mencionar que George Gabriel Stokes, James Clerk Maxwell e Joseph John Thomson também foram com ele agraciados.

<sup>6</sup> Apesar de as escolas públicas terem sido criadas com provisões destinadas ao ensino dos estudantes pobres, logo passaram a ser quase totalmente ocupadas por estudantes das classes mais abastadas (Howson, 2010).

<sup>7</sup> O intuito do relatório era averiguar que medidas poderiam ser tomadas para que se estendesse a escolarização elementar a todas as classes, de um modo barato.

compulsório em toda a escola superior<sup>8</sup> (O'Connor & Robertson, 2005, tradução nossa).

Estas indicações nos possibilitam pensar um pouco acerca das convicções pessoais de Abbott como educador, transpostas para “Planolândia”. Dentre os conteúdos que estudou nas escolas pelas quais passou (City of London School e St. John’s College, Cambridge), certamente estava a geometria euclidiana, pois ela era tópico relevante na formação dos homens da elite inglesa.

O fato de O'Connor e Robertson não mencionarem alterações propostas por Abbott para o ensino de geometria pode ser explicado em virtude de Euclides ser considerado um dos pilares do ensino clássico e a melhor síntese da Matemática grega desde a Antiguidade (Bicudo, 2009; Gasca, 2007; Levi, 2008). Vale ressaltar que, embora à época estivesse em discussão a manutenção de “Os Elementos” de Euclides como livro-texto para o ensino de geometria na Inglaterra vitoriana, esta querela se arrastaria por anos e, mesmo depois da criação da AIGT<sup>9</sup>, o manual grego não foi abandonado (Montoito, 2013).

Embora Price (1994) ressalte que a maioria dos alunos não passava do primeiro e segundo livros de “Os Elementos”, cujos conteúdos eram requeridos para se matricular em Oxford, ele também comenta que, de maneira incontroversa, creditava-se à resolução dos problemas lá disponíveis muitíssimos benefícios mentais e espirituais. Portanto, o fato de a geometria euclidiana não ser estranha, pelo menos para os estudantes das classes abastadas, pode ter norteado a escolha de Abbott em escrever um livro que manipula os enunciados e entes geométricos numa linguagem literária.

O livro, relativamente conhecido pelos pesquisadores e professores de Matemática, já virou animação e está disponível online<sup>10</sup>. É possível acharmos alguns trabalhos que o utilizam para o ensino de geometria, discutindo elementos dos polígonos (Bharath, 2004; Brito, 2015; Julio, 2007; Valdés & Escudero, 2002), porém vemos estas apropriações como “didáticas” e não como questionamentos de cunho historiográfico feitos à fonte.

As indagações principais, pensando nesta obra enquanto um documento histórico do final do século XIX, seriam “O que ‘Planolândia’, um romance da época vitoriana, fala sobre sua sociedade e sobre o papel da mulher naqueles dias?” e “De que maneira conteúdos e linguagem matemática são manipulados pelo autor na construção de uma representação da sociedade vitoriana?”. Respostas a estas questões serão delineadas a partir da análise das subcategorias “temporalidade” (da categoria principal “autor”) e “personagens (nomes e atitudes)” (da categoria principal “obra”), estudadas tanto separadamente quanto inter-relacionadas. A escrita subsequente traz, em sua forma, o movimento pendular obra-sociedade-obra, ou seja, oscila entre os dois lados para construir as respostas às questões propostas. Isto se dá porque entendemos que uma não é o ponto de partida e a outra o ponto de chegada; há, sim, um exercício repetido de cotejamento que coloca lado a lado, no

<sup>8</sup> A escola superior inglesa (upper school) trata do ensino secundário, para adolescentes a partir de catorze anos.

<sup>9</sup> Em 1871 foi criada a Association for the Improvement of Geometrical Teaching com o objetivo de elaborar e publicar um novo livro-texto para o ensino da geometria (Price, 1994).

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=gcGa79PclpU>

processo hermenêutico de compreensão do tempo passado, a fonte literária e a sociedade junto à qual foi produzida.

As discussões sobre certa representação da mulher vitoriana a partir dessa obra não ignoram outras análises que, apesar de não serem aqui aprofundadas, são trazidas à tona para a discussão da época em questão<sup>11</sup>. Tomaremos, como ponto de partida para este estudo, o modo como Abbott apresenta, ao leitor, a sociedade planolandesas<sup>12</sup>:

Nossas mulheres são linhas retas.

Nossos soldados e as classes mais baixas de trabalhadores são triângulos com dois lados iguais, de uns 28 centímetros de extensão, e uma base ou terceiro lado tão curto (frequentemente não excede um centímetro e meio) que eles formam nos vértices um ângulo muito agudo e perigoso. Na verdade, quando suas bases são do tipo mais degradado (não passando de alguns milímetros de tamanho), eles mal podem ser distinguidos das linhas retas, ou mulheres, de tão pontudos que são seus vértices. Entre nós, como entre vocês, esses triângulos são diferenciados dos outros por serem chamados de isósceles, e por esse nome eu irei me referir a eles daqui para a frente.

Nossa classe média consiste de triângulos equiláteros, ou de lados iguais.

Nossos profissionais e cavalheiros são quadrados (a cuja classe eu pertença) e figuras de cinco lados, ou pentágonos.

Acima deles, temos a nobreza, que possui vários graus, começando como figuras de seis lados, ou hexágonos, e daí em diante aumentando o número de lados até que recebem o título honorífico de polígono, ou figuras de muitos lados. Finalmente, quando o número de lados fica tão grande, e os próprios lados tão pequenos, que a figura não pode ser distinguida de um círculo, ela é incluída na ordem circular, ou sacerdotal, e essa é a classe mais alta de todas (Abbott, 2002, p. 25-26).

O que se percebe facilmente da sociedade planolandesas é que ela distingue as mulheres dos homens quanto à dimensão das figuras que os representam. Além disso, dentre os homens há uma hierarquia social intransponível, uma vez que quem “nasce” determinado polígono é-o por toda a vida e, nos casos “mais degradados”, mal podem ser distinguidos das mulheres. O fato de polígonos com a maior quantidade de lados estarem mais ao alto da pirâmide social pode ser explicado de duas maneiras distintas que inter-relacionam a sociedade inglesa com a linguagem matemática:

(1) Geometricamente: no Livro I de “Os Elementos”, o primeiro problema dado<sup>13</sup> – e, portanto, considerado o mais fácil – é “construir um triângulo equilátero sobre a reta limitada dada” (Euclides, 2009, p. 99). Além disso, dos 47 problemas do Livro I, a construção de algum tipo de triângulo é necessária para se chegar à solução em 36 deles. Percebe-se,

<sup>11</sup> Estas e outras análises, comentadas aqui brevemente, são resultados do projeto de pesquisa “Inter-relações entre Matemática e Literatura: um estudo Crítico, Social e Conteudista da Obra “Planolândia”, de Edwin A. Abbott”, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Campus Pelotas) no biênio 2017-2018, com bolsa da CAPES para iniciação científica.

<sup>12</sup> A sociedade planolandesas carrega certo paralelismo com a sociedade descrita por Platão (2000). Em “A república” o filósofo divide os habitantes da polis grega em três grupos de acordo com os trabalhos que seriam capazes de executar, o que estaria ligado às suas virtudes interiores.

<sup>13</sup> “Os Elementos” é dividido em XIII livros (como se cada um fosse um capítulo). Desconsiderando os enunciados que são definições, postulados e noções comuns, os demais são problemas (ou teoremas) a serem resolvidos.

portanto, que dominar a construção dos triângulos é indispensável para se avançar nos estudos do livro I. Além disso, o triângulo é a figura geométrica mais rudimentar, com relação à quantidade de lados, e tal rudimentaridade também é um traço da sociedade planolandeses, uma vez que os triângulos são os responsáveis pelos trabalhos subalternos (soldados e classes mais baixas), isto é, são indispensáveis para o bom funcionamento da sociedade.

O cume da estratificação social em Planolândia é ocupado pelos círculos (sacerdotes), uma vez que esses podem ser interpretados como um polígono de infinitos lados. Não fogem a esta interpretação as associações espirituais e religiosas associadas à forma circular desde a Antiguidade (Goldstein, 1996) e o papel de importância que os sacerdotes anglicanos ocupavam na Inglaterra – Abbott, inclusive, chegou a ser ordenado diácono anglicano (O'Connor & Robertson, 2005). Um exemplo emblemático dessa relação é que, tal qual permitido na igreja anglicana, os sacerdotes planolandeses podem se casar. Em Planolândia, “sabe-se do caso de um círculo que deliberadamente tomou por esposa uma mulher” (Abbott, 2002, p. 69).

(2) Socialmente: a educação pública inglesa demorou bastante para ser amplamente implementada na sociedade vitoriana porque, receosos dos desenrolares sociais posteriores à Revolução Francesa, os ingleses consideravam completamente desnecessário as classes inferiores adquirirem conhecimentos formais que pudessem “dar-lhes ideias acima da sua condição” (Howson, 2010). Enquanto isso, as famílias abastadas e com títulos nobres mandavam seus filhos estudar nas melhores universidades inglesas, sobretudo Oxford e Cambridge, apontadas por Chastenet (s/d) como “duas universidades em que um *gentleman* podia inscrever-se”. Há, por conseguinte, uma perceptível equivalência entre o “título honorífico” conferido a um polígono e os títulos acadêmicos conferidos aos *gentlemen*: em ambos casos os títulos reforçam uma superioridade social definida por uma condição de nascença já privilegiada.

Comentados estes pontos, podemos voltar-nos ao elemento que queremos melhor discutir a partir dessa fonte histórica: o papel da mulher na sociedade vitoriana. Considerando a subcategoria “temporalidade” em diálogo com certa historiografia que aborda os hábitos da Inglaterra vitoriana (Chastenet, s/d; Flores & Vasconcelos, 2000; Gay, 1993; Morais, 2004), notamos marcas de apreensão da elite inglesa acerca dos pensamentos reformistas disseminados pela Revolução Francesa, a qual temia que essa mudança de paradigma destruísse a sociedade como a conhecia. As incertezas dos ingleses quanto ao futuro se agravavam também no campo espiritual, uma vez que

a visão cristã do universo estava sendo questionada pela visão científica de um vasto mecanismo de causa e efeito, agindo através de leis físicas que governavam inclusive o próprio homem. Enquanto os racionalistas concebiam esta última visão com crescente otimismo utópico, a maior parte dos vitorianos sentiam-se horivelmente chocados (Morais, 2004, p. 43).

Além do materialismo de Comte, que afirmava a precedência da matéria sobre o espírito ou a mente, a teoria evolucionista de Darwin também punha em xeque-mate os

dogmas religiosos: Morais (2004) aponta que, numa época em que a Bíblia era lida nos serões familiares e passagens como as do Gênese eram interpretadas literalmente, a publicação de “A origem das espécies” “provocou mais conflitos e tensões íntimas, a letra da Escritura Sagrada dizia uma coisa e a autoridade científica dizia outra” (Morais, 2004, p. 44).

Em reação a essas forças desestabilizantes, o imaginário inglês passou a reforçar os valores identitários nacionais: intensificou-se a reverência e o sentimentalismo em relação à família, fazendo do lar um núcleo de segurança a tais ideias “avançadas”. “Os vitorianos construíram, em todas as partes, um muro entre as esferas público e privada” (Gay, 1993, p. 293), o que acarretou em uma visão comportamental idealizada que “levou à separação da vida cotidiana em duas esferas distintas de atuação: uma, regida pelo homem e o trabalho fora de casa, outra, completamente diferente, em que atuava a mulher com seus deveres de esposa e dona de casa” (Morais, 2004, p. 28). Até mesmo a Revolução Industrial, com novas profissões, complicou a vida das mulheres.

Paradoxalmente, tudo isso empurrou as mulheres burguesas para longe das atividades econômicas visíveis. Os anos vitorianos assistiram a um apreciável abandono dos postos avançados que as mulheres haviam começado a conquistar nos tempos do Iluminismo. A espetacular difusão da prosperidade e do tempo ocioso entre as classes médias que acompanhou esses explosivos levantes permitiram que um número cada vez maior de maridos mantivessem suas esposas em casa (Gay, 1993, p. 293).

Mulheres “longe das atividades econômicas visíveis” não pertencem a nenhuma classe trabalhadora, o que justificaria, possivelmente, serem representadas em “Planolândia” como retas: qualquer polígono tem alguma atividade laboral na sociedade planolandesas, exceto as mulheres – as retas –, que não têm ocupação pública reconhecida. As mulheres são socialmente educadas para serem do lar.

Há uma relação expressa de inferioridade intelectual, no que tange às mulheres, em Planolândia, sociedade em que elas são tidas como “totalmente desprovidas de capacidade mental, e não têm ponderação, discernimento nem premeditação e quase nenhuma memória” (Abbott, 2002, p. 32). O autor segue detalhando a condição feminina e replicando sua forçosa interdição aos espaços educacionais:

cerca de 300 anos atrás, foi decretado pelo Círculo Cardeal que, devido à deficiência de razão e à fartura de emoção das mulheres, elas não deveriam mais ser tratadas como racionais, nem receber uma educação intelectual. A consequência foi que não as ensinaram mais a ler, nem a dominar a Aritmética o suficiente para que pudessem contar os ângulos de seus maridos e filhos, e por isso a capacidade intelectual delas diminuiu sensivelmente a cada geração. Esse sistema de não educar as fêmeas, ou quietismo, ainda está em vigor (Abbott, 2002, p. 69).

O sistema educacional planolandês anda em paralelo com o da Inglaterra vitoriana, o qual impunha resistência a um papel mais efetivo das mulheres nas discussões da época, resultado da argumentação de que os assuntos intelectuais e os problemas políticos eram complicados demais para serem entendidos pela mente feminina. Muito embora já aparecesse, durante o século XIX, nomes femininos assinando obras literárias e ensaios filosóficos (Morais, 2004), pairava quase hegemonicamente a ideia de que à mulher cabia

DOI: 10.20396/zet.v27i0.8654788

apenas a incumbência de cuidar das questões afetivas e familiares, afirmação que escamoteava uma corriqueira tese aceita pelos homens: a de que “os sexos diferem tão radicalmente em **mentalidade** como em **corpo**” (Gay 1993, p. 294, grifos nossos).

Sobre as mentalidades, a divisão entre os espaços públicos e privados

implicou necessariamente a inferiorização da mulher, já que à sua personagem era praticamente negado o acesso à vida pública, ao estudo, à participação nos assuntos da comunidade de modo geral. Associava-se a moralidade à mulher e o intelecto ao homem (Morais, 2004, p. 28).

Da afirmação anterior de Gay, pensamos ser interessante discorrer um pouco sobre a acreditada diferença de mentalidades entre os sexos, condição idêntica à que Morais afirma quando usa o substantivo “intelecto”. Às mulheres cabia, portanto, um tipo de instrução que visava a torná-las boas esposas ou governantas, de modo que o que aprendiam ressaltava seu “caráter frágil”, como bordados e atividades para a organização do lar. Em termos de instrução, pensava-se que a mulher não era capaz de, ou não precisava, aprender as mesmas coisas que os homens, o que as colocava numa posição intelectual inferior. A mudança deste cenário ocorre tão paulatinamente que apenas na virada do século, em 1910, é que serão contadas cerca de “1000 mulheres ocupando as carteiras universitárias de Oxford e Cambridge, não lhes sendo, contudo, permitida a atribuição de nenhum título” (Morais, 2004, p. 66).

Para refletir sobre as diferenças entre os corpos masculinos e femininos, também apontadas por Gay, nos aprofundaremos na subcategoria “personagem (nomes e atitudes)”, com o intuito de tentar depreender dela traços que espelham em Planolândia a mulher inglesa. Trazemos, para auxiliar nesta interpretação, algumas menções ao movimento sufragista.

Em 1865, John Stuart Mill fez uma campanha para o parlamento com uma plataforma que defendia o voto feminino, mas as mulheres inglesas só tiveram direito ao voto em 1918<sup>14</sup> (Abreu, 2002). Nesse ínterim, o grupo de mulheres que lutava por direito ao voto – que ficaram conhecidas como sufragistas – cresceu em organização e ações: impressão de folhetos, campanhas, greves de fome e até mesmo depredações foram táticas adotadas por mulheres insatisfeitas com seu papel social, as quais frequentemente eram chamadas de loucas e baderneiras. Algumas sufragistas chegaram a ser presas e, num caso extremo, “em 1913, na famosa corrida de cavalo em Derby, a feminista Emily Davison jogou-se à frente do cavalo do Rei da Inglaterra, vindo a falecer” (Monteiro & Grubba, 2017, p. 268).

Difundida à época pelos meios de comunicação, como o jornal “The Daily Mail” (Monteiro & Grubba, 2017), a visão de mulheres enlouquecidas e barulhentas que perturbavam a ordem da sociedade inglesa é a mesma oferecida ao leitor acerca das mulheres planolandesas, paralelo que se estabelece pela descrição de Abbott.

A começar, por serem retas, seus corpos são “frágeis e propensos a serem

---

<sup>14</sup> Em 1918, apenas puderam votar mulheres com mais de 30 anos que eram donas de alguma propriedade. Somente a partir de 1928 é que o voto foi estendido a todas as mulheres e lhes foi concedido o direito de concorrerem a uma cadeira no parlamento inglês.

DOI: 10.20396/zet.v27i0.8654788

estilhaçados” (Abbott, 2002, p. 31). Mesmo sendo possuidoras de corpos mais frágeis que os dos homens, são consideradas extremamente perigosas, pois têm “o poder de ficar praticamente invisíveis a qualquer hora” (Abbott, 2002, p. 29), quando olhadas a prumo, e por isso podem “furar” um polígono e levá-lo à morte – há casos registrados em Planolândia. Receosos de que as mulheres planolandesas pudessem insurgir-se contra os homens e subverterem a sociedade,

em alguns estados há uma lei adicional que proíbe as mulheres, sob pena de morte, de caminhar ou permanecer em qualquer local público sem ficar movendo suas costas constantemente da direita para a esquerda para indicar sua presença àqueles que estão atrás delas. Outras obrigam a mulher, quando em viagem, a ser seguida por um de seus filhos ou criados, ou por seu marido. Outras confinam a mulher permanentemente em casa, exceto durante as festas religiosas (Abbott, 2002, p. 30-31).

Enquanto retas, ou seja, comprimentos sem largura, as mulheres não podem mudar de orientação – uma metáfora para pensamentos e ações –, uma vez que não apresentam ângulos (Abbott, 2002) e, por não os possuir, são inferiores, inclusive, aos triângulos isósceles. Se lembrarmos que os isósceles estão na base da pirâmide social por serem os planolandeses menos inteligentes e mais aptos aos trabalhos braçais, percebemos o quanto, no livro, às mulheres é atribuída uma posição de completa inferioridade intelectual, além de uma submissão ao lar e ao marido. Em Planolândia, como uma “esposa não tem absolutamente nada a dizer e absolutamente nenhuma inteligência” (Abbott, 2002, p. 33), se espera que ela não se meta nos assuntos dos maridos, tal qual se esperava que as mulheres inglesas mantivessem uma postura de recato e de submissão às decisões masculinas.

Quando indispensável à mulher se deslocar por Planolândia, deve fazê-lo balançando-se e cantando alto uma canção. Isto serve para avisar aos homens que está passando, a tempo de eles desviarem do seu caminho: os homens não querem ser furados, ou seja, não querem que a mulher penetre no seu mundo e o desconfigure. O tartamudeio que canta ao se deslocar a faz ser vista como louca que ofende a ordem social, ecos das manifestações sufragistas no território planolandês.

A historiografia da Inglaterra vitoriana, escrita por Gay (1993) e a literatura criada por Abbott (2002), sobrepostas, revelam zonas comuns no que tange à discussão dos papéis do homem e da mulher na sociedade inglesa: eram vistos como seres sociais bastante distintos, tanto em mentalidade quanto à constituição e modos de seus corpos.

## **Outros olhares sobre Planolândia**

O que podemos avultar das manchas que as subcategorias discutidas trouxeram à tona é que Abbott criou, em “Planolândia”, um microcosmo que, de certo modo, pode ser lido como uma representação da sociedade vitoriana no que tange às diferentes classes sociais e ao papel da mulher.

Tomada “Planolândia” como uma fonte histórica que possibilita identificar vestígios da Inglaterra vitoriana, percebemos paralelismo entre as duas sociedades que as subcategorias

de análise ajudaram a evidenciar. O que as manchas deixam entrever sobre o livro de Abbott vai além de uma possível apropriação didática deste material, como já mencionamos: mostra que a sociedade planolandesas não é uma sociedade qualquer, mas uma sociedade fictícia de personagens geométricos que espelha tensões da sociedade vitoriana que ali podem ser lidas. Agregada a outras fontes, esta obra literária permite que o pesquisador amplie ainda mais a construção de um quadro representativo e interpretativo da Inglaterra Vitoriana.

A escolha narrativa de Abbott em escrever seu livro utilizando conceitos e entes geométricos parece estar pautada no fato de que a geometria euclidiana era um assunto estudado e conhecido pelo leitor escolarizado da época. Sendo assim, o autor aproveita-se disso para abordar as tensões da sociedade inglesa de uma maneira metafórica, porém facilmente compreensível, uma vez que dimensões, número de lados, ângulos etc não seriam, de todo, estranhos ao público que o lesse. Abbott se apropria da linguagem matemática para representar a sociedade vitoriana, o que permite entender este livro como um microcosmo (literário) de tal época.

Ainda que “Planolândia” descreva uma sociedade hierarquizada e patriarcal, alguns trechos sugerem que Abbott estivesse usando de ironia para contestar o sistema educacional inglês. Ao reconhecer que “um comerciante comum [planolandês] não pode arcar com as despesas de manter seu filho durante um terço de sua vida em estudos abstratos” (Abbott, 2002, p. 44), estaria defendendo uma educação que abarcasse as classes populares.

Tomando como razoável a interpretação de que Abbot é o próprio narrador de “Planolândia”<sup>15</sup> e que à época a Inglaterra discutia a expansão da instrução pública de uma maneira que equilibrasse o gasto empreendido com o resultado esperado dos alunos<sup>16</sup>, entendemos que o autor reverbera na educação planolandesas outro componente das discussões educacionais inglesas:

embora eu saiba que em muitos Conselhos de Educação eleitos pelo povo haja uma reação a favor do ‘sistema barato’, como é conhecido –, eu mesmo estou disposto a pensar que esse é um dos muitos casos no qual gastar é a maior economia que pode ser feita (Abbott, 2002, p. 39).

As questões elencadas aqui, que não esgotam possíveis interpretações da obra de Abbott, são indicadores do modo como a literatura pode ser visitada enquanto fonte para a produção de interpretações historiográficas. Este exercício, em seu movimento pendular, possibilitou identificar representações da sociedade vitoriana em Planolândia, bem como entendê-la melhor a partir de elementos que a obra traz e que não são encontrados corriqueiramente em outras fontes, tais como humor, ironia, metáforas etc. Por fim,

<sup>15</sup> Alessandro Grego, autor do prefácio da edição em língua portuguesa, comenta que a primeira publicação de “Planolândia” foi assinada pelo pseudônimo A. Square. “A”, que significaria a abreviação do nome do autor, é um artigo indefinido da língua inglesa e, por isso, o autor (A. Square – em português, Um Quadrado) seria o mesmo narrador do livro, que é o personagem Quadrado. Como é possível estabelecer esta ligação entre autor e personagem, Grego acena para a possibilidade de as questões defendidas pelo Quadrado, na história, serem as mesmas que Abbott defenderia.

<sup>16</sup> “Se não é barato, tem que ser eficiente; se não é eficiente, tem que ser barato” (Howson, 2010, p. 23) é a frase que bem resumia a visão do Parlamento com relação à expansão da escolarização inglesa.

considerando que, no cenário educacional, “Os Elementos” era basilar para a formação dos estudantes, inferimos que o uso da linguagem matemática é uma opção estilística do autor para colocar em diálogo algumas questões de sua época com uma certa parcela do público: o inglês escolarizado.

## Referências

- Abbott, E. A. (2002). *Planolândia: um romance de muitas dimensões*. São Paulo: Conrad.
- Abreu, Z. (2002). Luta das mulheres pelo direito de voto: movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. *Aquipélago*, 6, 443-469.
- Ávila, M. (1996). *Rima e solução: a poesia nonsense de Lewis Carroll e Edward Lear*. São Paulo: Annablume.
- Barros, J. D’A. (2012) *Teoria da História: a Escola dos Annales e a Nova História* (Vol. 5). Petrópolis: Vozes.
- Bharath, S. (2004). Mathematics and Literature (the sequel): imagination as a pathway to advanced mathematical ideas and philosophy. *Australian Mathematics Teacher*, 60(1), 17-23.
- Bicudo, I. (2009). Introdução. In Euclides, *Os elementos* (pp. 15-94). São Paulo: Editora UNESP.
- Brito, A. de J., & Ribeiro, M. A. (2013). História da educação e literatura: possibilidades de relações. *Bolema*, 27(45), 97-116.
- Brito, R. B. de. (2015). *Um elo possível entre matemática e literatura: alguns conteúdos de geometria do ensino fundamental presentes no livro Planolândia*. Trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Matemática. Caicó: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Calvino, I. (2006). *Assunto encerrado: discursos sobre literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Chartier, R. (1999). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: EdUNB.
- Chastenet, J. (s/d). *A vida quotidiana em Inglaterra no começo da era vitoriana (1837-1851)*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Dias, A. L. M. (2012). Tendências e Perspectivas Historiográficas e Novos Desafios na História da Matemática e da Educação Matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, 14(3), 301-321.
- Eco, U. (2017). *Seis ensaios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Euclides. (2009). *Os Elementos*. São Paulo: UNESP.
- Ferreira, A. C. (2017). A fonte fecunda. In C. B. Pinsky, T. R. de Luca (Orgs), *O historiador e suas fontes* (pp. 61-91). São Paulo: Contexto.
- Flores, E. C., & Vasconcelos, I. H. G. de. (2000). *A era vitoriana: a duração de um reinado*. São Paulo: FTD.
- Gasca, A. M. (2007). *Euclides: la fuerza del razonamiento matemático*. Madri: Nivola.

- Gay, P. (1993). *A experiência burguesa da rainha Victoria a Freud: o cultivo do ódio*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Goldstein, C. (1996). Um é o outro: para uma história do círculo. In M. Serres (Org), *Elementos para uma História das Ciências* (Vol. 1, pp. 155-182). Lisboa: Terramar, 1996.
- Howson, G. (2010). Mathematics, Society, and Curricula in Nineteenth-Century England. *The International Journal for the History of Mathematics Education*. 5(1), pp. 97-116.
- Julio, R. S. (2007). *Uma leitura da produção de significados matemáticos e não-matemáticos para “dimensão”*. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista. Retirado em 24 de julho, 2018, de: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91006/julio\\_rs\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91006/julio_rs_me_rcla.pdf?sequence=1)
- Levi, B. (2008). *Lendo Euclides: a matemática e a geometria sob um olhar renovador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Manguel, A. (2009). *À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Morais, F. C. (2004). *Literatura vitoriana e educação moralizante*. Campinas: Alínea.
- Monteiro, K. F., & Grubba, L. S. (2017). A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de *suffragettes* às sufragistas. *Direito e desenvolvimento*, 8(2), 261-278.
- Montoito, R. (2013). *“Euclid and his modern rivals” (1879), de Lewis Carroll: tradução e crítica*. Tese de doutorado em Educação para a Ciência. Bauru: Universidade Estadual Paulista. Retirado em 20 de agosto, 2018, de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102058>
- Montoito, R., & Garnica, A. V. M. (2015). Lewis Carroll, a educação e o ensino de geometria na Inglaterra vitoriana. *História da Educação*, 19(45), 9-27.
- Neves, M. S. (2004). Literatura: prelúdio e fuga do real. *Tempo*, 17, 79-104.
- O'Connor, J. J. & Robertson, E. F. (2005). *Edwin Abbott Abbott*. Retirado em 10 de novembro, 2018, de: <http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Biographies/Abbott.html>.
- Oliveira, A. G. (2015). *Memórias das aritméticas da Emília: o ensino de aritmética entre 1920 e 1940*. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista. Retirado em 18 de maio de 2018, de: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123717/000831944.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palmer, R. E. (1969). *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70.
- Pesavento, S. J. (1995). Relação entre História e Literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (século XIX e XX). *Revista Anos 90*, 4, 115-127.
- Platão. (2000). *A república*. São Paulo: Martin Claret.
- Price, M. H. (1994). *Mathematics for multitude? A History of the Mathematical Association*. Leicester: The Mathematical Association.

DOI: 10.20396/zet.v27i0.8654788

Valdés, J. N., & Escudero, M. P. (2002). Una visita a Planilandia. *Suma*, 41, 103-112.  
Disponível em: <https://revistasuma.es/IMG/pdf/41/103-112.pdf>