

Aproximações entre narrativa, história e ficção na pesquisa em História da Educação Matemática

Heloisa da Silva⁴²

RESUMO

Este texto aborda uma discussão sobre o uso das narrativas na escrita da história da educação matemática, sugerindo uma concepção de história que legitima o uso das narrativas em tal escrita; a partir dessa concepção, discute uma potencial aproximação entre História e Ficção para a escrita da história (da educação matemática). Para tanto, reporta-se, sobretudo, a trabalhos envolvendo o uso de narrativas orais em História Oral e Educação Matemática. Considera-se, a princípio, as narrativas como explanações das intenções humanas e a história escrita a partir de expressões do “real”; esta, portanto, como passível de seleção e tendenciosidade. Argumenta-se que o uso das narrativas para a análise e escrita da história da educação matemática, sobretudo sob a perspectiva da História Oral, manifesta-se em um empenho por parte dos pesquisadores em registrar versões diferenciadas, que deixa de lado o exercício de redução ao interesse comum, abrindo espaço para diferentes posições e significados para aquilo que ocorreu. Reitera que o vínculo entre Ficção, Ciência e Historiografia permite o alcance de um nível de generalidade semelhante ao do pensamento científico, quando a narrativa ficcional possibilita a recriação de acontecimentos históricos, e também que o recurso ficcional trata-se de uma forma de tornar mais explícitas as concepções e ideias defendidas pelo pesquisador (historiador, narrador).

Introdução

O acolhimento de novos protocolos de legitimidade, incluindo a produção e análise de narrativas, pela comunidade de historiadores, iniciado em meados do século XX, marcou um modo contemporâneo de se pensar a história e sua escrita (GOMES, 2009), que influenciou fortemente o campo da História da Educação Matemática brasileira. Livre de uma orientação dada por determinismos, uma consequência desse modo contemporâneo de se pensar e fazer história foi o reconhecimento e uso de novas fontes, sem uma hierarquização em função dos seus suportes (se narrativa escrita, narrativa oral, imagens, documentos oficiais).

O estudo do significado e função da história e das narrativas para e na pesquisa em História da Educação Matemática brasileira acabou delineando princípios

⁴² Professora da Universidade Estadual Paulista, Unesp – Campus de Rio Claro, helodasilva@gmail.com.

norteadores da prática de utilização de narrativas nesse campo, sobretudo no que se refere às narrativas orais mobilizadas nos trabalhos em História Oral. O exercício de um discurso em defesa desses princípios por parte de pesquisadores que se preocuparam em mobilizá-la na Educação Matemática, resultou na constituição de uma fundamentação para tal uso pautada não mais nos pseudoconflitos narrativas/documentos oficiais e memória/história, mas numa concepção contemporânea antiessencialista de história e suas conexões (GARNICA, 2004).

Diferentemente do *discurso científico* caracterizado por enunciados denotativos, o *discurso narrativo* admite uma pluralidade de jogos de linguagem (enunciados denotativos, deônticos, interrogativos, avaliativos, etc.)⁴³, cujas competências encontram-se misturadas umas às outras num tecido cerrado, o do relato, e ordenadas numa perspectiva de conjunto, que caracteriza este gênero de saber (LYOTARD, 1986). A referência dos relatos é sempre contemporânea deste ato, apesar de parecer que pertence ao tempo passado – a marca desta temporalização é o não esquecimento; os relatos definem o que se tem o direito de dizer e fazer na cultura e, como também são uma parte desta, encontram-se, desta forma, legitimados. Sob esse ponto de vista, ambos os tipos de discursos são formados por conjuntos de enunciados que se apresentam como “lances” oferecidos por jogadores no quadro das regras gerais, estas específicas de cada discurso. A diferença é que tais lances são considerados “bons” num e noutro, mas, no entanto, não são da mesma espécie, salvo por acaso.

Se, sob um ponto de vista humanístico, a narrativa está relacionada à explanação das intenções humanas no contexto da ação (BRUNER, 1986)⁴⁴, podemos considerar como narrativas não apenas os discursos (escritos ou orais), como também explanações inscritas em diferentes suportes não restritos ao papel ou à gravação, como, por

⁴³ Para falar sobre os jogos de linguagem, Lyotard (1986) baseia-se em Wittgenstein, que, ao recomendar o estudo da linguagem a partir do zero, centralizando sua atenção sobre os efeitos dos discursos, caracterizou alguns dos diversos tipos de enunciados que ele chamou de “jogos de linguagem”. “*Por este termo quer dizer que cada uma destas diversas categorias de enunciados deve poder ser determinada por regras que especifiquem suas propriedades e o uso que delas se pode fazer*”(p.16). Observa-se que as regras desses jogos não possuem legitimação nelas mesmas, mas constituem objeto de um contrato explícito ou não entre os jogadores (o que não quer dizer que estes a inventam); que na ausência de regras não existe jogo; que uma modificação qualquer de uma regra modifica a natureza do jogo; que um lance que não satisfaça as regras, não pertence ao jogo por elas definido; e que todo enunciado deve ser considerado como um “lance” feito num jogo.

⁴⁴ Sob esta vertente, as narrativas tratam-se de uma forma de saber, uma forma de construir realidade, um modelo de reflexão centrado no significado da experiência e a primeira forma pela qual a experiência humana é feita importante.

exemplo, as obras de arte – daí o surgimento de expressões como narrativas visuais, narrativas imagéticas, narrativas orais e narrativas escritas.

O retorno das *narrativas* para o interior de trabalhos acadêmico-científicos defendido por posições filosóficas pós-estruturalistas veio dar legitimidade para as *narrativas* na pesquisa histórica ao mostrar que, tanto quanto as *metanarrativas*, elas tratam-se de *teorizações*.

Neste texto, juntamente com os outros autores proponentes da mesa redonda *Narrativas e História da educação Matemática*, buscamos explicitar (e ressaltar) as potencialidades do uso dos diversos tipos de narrativa e, em particular, das narrativas orais, para a escrita da história da Educação Matemática, como também analisar as potencialidades da aproximação entre história e ficção quando do tratamento e análise de narrativas nesse campo. Para isso, mobilizamos, aqui, uma discussão sobre uma possível concepção de história que legitima o uso das narrativas para a sua escrita (na Educação Matemática); e de como, a partir dessa concepção, torna-se possível e potencial para a escrita da história (da educação matemática) uma aproximação entre História e Ficção, reportando-nos sobretudo a trabalhos envolvendo o uso de narrativas orais em História Oral e Educação Matemática.

A história vista a partir de expressões do “real”

Porque *narrar* é uma das maneiras de constituir as coisas (os “acontecimentos”, as “experiências”) como elas são é que o trabalho com as narrativas na escrita da história (da educação matemática) acaba sendo uma maneira de tornar explícitas (ou, mais sensíveis) as “aproximações” com as formas como as coisas são constituídas.

Nesse movimento de legitimação do *discurso narrativo* no interior *discurso científico*, tanto as *narrativas* quanto a própria historiografia (*história da história*, segundo Le Goff) são vistas como passíveis de seleção e tendenciosidade. O trabalho com as narrativas (sobretudo, as orais) no interior de nosso grupo de pesquisa – o GHOEM – nos últimos doze anos, nos fez perceber como elas têm possibilitado o aparecimento de uma série de realidades, o conhecimento de razões de decisões relativas à práticas de educação (matemática), como também adentrar nos mundos imaginário e simbólico, os quais, entendemos, criam histórias tanto quanto o universo racional.

Mas, isso não significa que a pesquisa nesse âmbito não reconheça os limites da memória. Como afirma Passerini (1979, apud THONSON, 2000) “*o que realmente importa é que a memória não é um depósito passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados*” (p.53). É por isso que aqueles que se valem das narrativas históricas preocupam-se em interpretar esquecimentos e “deformações”. Essas “*nos introduzem no cerne das representações da realidade que cada um de nós se faz e são evidência de que agimos /.../ em função dessas representações/.../*” (JOUTARD, 2000, p.34).

Sob tal ponto de vista, a história tem uma finalidade social diferente na medida em que, analisando narrativas, desafia as memórias institucionais dos centros de poder. A memória é encarada, portanto, não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento (PORTELLI, 2000).

Podemos dizer que a pesquisa em história da educação matemática que mobiliza as narrativas está preocupada em compreender mais criticamente acontecimentos, na medida em que lança mão da investigação e constituição de diferentes fontes. Como numa genealogia da história, “*olha do alto, mergulhando para apreender as perspectivas, desdobrar as dispersões e as diferenças, deixar a cada coisa sua medida e sua intensidade*” (FOUCAULT, 1999, p. 29). Essa atitude de pesquisa que colabora para que outras histórias venham à tona contribui para com grupos, constituindo-se não em causa, mas em consequência do trabalho com as narrativas.

Tal mobilização tem permitido o conhecimento de vestígios de práticas de educação matemática trazidos à tona a partir de narrativas de professores, ex-professores, dirigentes, funcionários, alunos, pais, enfim, ‘atores’ do meio educacional, constituindo-se em uma pluralidade de aspectos para se compreender certas práticas educativas. A revelação e discussão desses tipos de vestígios oferecem subsídios para um debate acerca de quais elementos permanecem e quais se transformam em processos de educação matemática, como também quais se fizeram importantes em determinada época e lugar.

Nesse trabalho, portanto, as fontes historiográficas constituídas a partir de narrativas pelo pesquisador, terão o papel de possibilitar ao seu olhar e ao olhar de seu leitor “*não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez*” (GARNICA, FERNANDES, SILVA, 2011), além de apresentar um grande comprometimento na relação do narrador com sua história.

Dentro desta perspectiva analítica, destaca-se uma concepção sobre história e os elementos nela agenciados, que não teme um saber perspectivo. Por assim ser, questões sobre parcialidade e objetividade são emergentes na discussão do método em pesquisas que mobilizam as narrativas para escrever sobre história da educação matemática. Elas se manifestam nesse seu empenho de registrar versões diferenciadas, que deixa de lado o exercício de redução ao interesse comum; manifestam-se no esforço de articular diferentes posições, criando significados a partir do respeito ao ponto de vista do outro e, com eles constituindo uma história para aquilo que se investiga.

Narrativas históricas, ficção e suas potencialidades para a pesquisa historiográfica

Para muitos pesquisadores em Educação Matemática, há uma linha muito clara que diferencia a produção do conhecimento científico na área e a produção de um romance ou um conto, por exemplo. Para muitos é possível utilizar partes de algumas histórias de grandes escritores, como fonte de inspiração para iniciar um trabalho; fazer algumas analogias entre as discussões propostas nas dissertações e teses e alguns filmes; utilizar como epígrafe um parágrafo de uma obra de um contista, para direcionar o tom e os objetivos dos textos. No entanto, utilizar a ficção como uma possibilidade de teorização em Educação Matemática, de maneira geral, ainda não cabe nos direcionamentos e *terrenos* das pesquisas acadêmicas. Utilizar a literatura e a ficção como alegoria pode até ser possível, mas como um caminho para teorizar, produzir uma dissertação ou tese, ainda causa estranhamentos (SILVA e SANTOS, 2012).

Como White (1994) sinaliza, para muitos historiadores (e aqui estendemos nossas considerações para alguns educadores matemáticos que produzem pesquisas na área da história da matemática e história da educação matemática) seria uma injúria ventilar alguma suspeita de que o processo de produção do conhecimento histórico tem similitudes com a ficção. A posição epistemológica do conhecimento histórico não tem o mesmo *status* de uma obra literária e, dessa maneira, produzir narrativas históricas se enquadra em processos distintos dos escritores, pois enquanto os historiadores produzem conhecimento científico, balizados por critérios acadêmicos, os escritores produzem qualquer outro tipo de conhecimento, menos o científico. Esses são alguns, dos muitos argumentos, que historiadores utilizam para diferenciar a produção do conhecimento histórico da ficção.

Mas se a narrativa ficcional possibilita a recriação de acontecimentos como se fossem presentes, fornecendo imagens do passado por meio de uma “imaginação projetiva”, concordamos com Nunes (1988) de que o caráter de Ciência conquistado pelo conhecimento histórico não deveria suprimir a base narrativa que mantém sua ligação com o ficcional. Para essa autora, ao se admitir uma vinculação entre Ficção, Ciência e Historiografia – pensando esta última, como investigação ou prática voltada ao registro de acontecimentos sociais das civilizações – recorrendo às leis gerais das ciências, mas fazendo uso da ficção, pode-se alcançar um nível de generalidade semelhante ao do pensamento científico.

Além disso, outros modos de caracterizar as narrativas históricas são apresentadas, por exemplo, por White (1994, p. 98) quando afirma que

/.../ de um modo geral houve uma relutância em considerar as narrativas históricas como aquilo que elas manifestamente são: ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que seus correspondentes nas ciências.

Na perspectiva de White, na produção do conhecimento histórico está plasmada a ideia de que a narrativa histórica utilizará de elementos colocados, inventados, delineados e conduzidos, segundo as intenções, explícitas ou não, de quem as produz. Ao se buscar constituir uma história, as fontes históricas passam por processo em que um enredo é empregado e com nisso, um sentido, um tom para a história é instituído. Segundo White (1994, p. 90),

*/.../ nenhum conjunto dado de acontecimentos históricos casualmente registrados pode por si só constitui uma estória; o máximo que pode oferecer ao historiador são os elementos de estória. Os acontecimentos são *convertidos* em estória pela supressão ou subordinação de alguns deles e pelo realce de outros, por caracterização, repetição do motivo, variação do tom e do ponto de vista, estratégias descritivas alternativas e assim por diante – em suma, por todas as técnicas que normalmente se esperar encontrar na urdidura do enredo de um romance ou de uma peça.*

Ressaltamos o fato de que é o próprio processo de produção das narrativas históricas que se mostra como similar, em diversas características, a produção das narrativas literárias. Se pudéssemos acompanhar o processo de produção de uma narrativa histórica e, ao mesmo tempo, o processo da produção de um romance,

observaríamos que tanto o historiador quanto o romancista, estabelecem um enredo para sua obra, tomam decisões no sentido de explicitar e ocultar alguns elementos, mostram suas intenções em empregar um tom trágico, vitorioso, cômico ou irônico nas narrativas e, se posicionam na direção de realçar ou oprimir heróis, vítimas, vencedores, perdedores... Segundo White (1994, p.102)

O *modo como* uma determinada situação histórica deve ser configurada depende da sutileza com que o historiador harmoniza a estrutura específica de enredo com o conjunto de acontecimentos históricos aos quais deseja conferir um sentido particular. Trata-se essencialmente de operação literária, vale dizer, criadora de ficção. E chamá-la assim não deprecia de forma alguma o *status* das narrativas históricas como fornecedoras de um tipo de conhecimento (p. 102).

Em História Oral há posicionamentos favoráveis a essas argumentações, sendo que de certa forma, essa metodologia de pesquisa se mostra como potencializadora para construção de outros modos de pesquisa, pois cada trabalho realizado exercita possibilidades e regulações, testando seus limites e, com isso, possibilitam outros caminhos para investigar aspectos da complexidade das instâncias da Educação Matemática. Como Garnica (2010) afirma “/.../ cada pesquisa realizada no GHOEM serve – serviu e continua servindo – para uma análise metodológica que dá parâmetros para avaliar os sucessos e as limitações do método” (p. 32).

Ao tomar a ficção como um caminho para produzir narrativas históricas nas pesquisas em história oral, essa categorização (realidade *versus* ficção) torna-se superada, pois os discursos serão reais ou fictícios dependendo dos interlocutores que os autorizam e legitimam como reais ou ficcionais. Nosso mundo real é tão ficcional quanto se queira, da mesma maneira que nosso mundo ficcional é tão real quanto se possa imaginar. O processo de textualização da narrativa oral⁴⁵ nos trabalhos em História Oral se faz precioso não apenas por deixar fluir para o leitor a narrativa “escondida” pelos vícios da oralidade. Praticar a textualização em história oral é um

⁴⁵ A textualização é um processo crucial dos procedimentos metodológicos da História Oral e se dá em dois momentos distintos: a transcrição do oral para o escrito (o qual fixará na forma escrita os dizeres, pausas, entonações, vícios de linguagem e todas as formas características da oralidade) e a textualização, propriamente dita, que é o processo de transformação do discurso em uma narrativa mais corrente (com ou sem a inserção das perguntas do entrevistador) e sem as marcas espontâneas das construções características da fala. Trata-se de um trabalho fortemente marcado pelo estilo, escolhas e questões investigativas do pesquisador, mas que se dá em conjunto com o depoente colaborador, que tem direito a vetar, corrigir, inserir e reformular o texto até que juntos cheguem a um texto final registrado como sendo de sua autoria.

exercício de amalgamar a ficção que o outro é à ficção que somos nós, ou seja, é uma tentativa de nós, pesquisadores, nos aproximarmos dos significados que o depoente produz para as suas experiências.

Vale ressaltar que a discussão que propomos não sugere que toda narrativa histórica seja construída e legitimada, ou ao mesmo tempo, que todo discurso seja válido e autorizado. As culturas “internalizam” algumas legitimidades e outras não, ou seja, alguns modos de produzir significados são legítimos no interior de uma comunidade (cultura), sendo que outros não. Dessa maneira, por exemplo, produzir uma narrativa histórica na qual se tem a intenção de mostrar a angelical proposta de Hitler em construir uma raça mais pura e forte, não se legitima como argumento para o genocídio de milhões de judeus em todos os possíveis espaços comunicativos que se possa constituir. Há possibilidade de se construir espaços comunicativos nos quais esses discursos sejam legítimos, porém não todos.

Apresentaremos e comentaremos, brevemente, dois trabalhos do GHOEM que utilizaram a ficção como recurso para a escrita histórica da Educação Matemática, buscando ressaltar as possibilidades da ficção em cada um deles.

Heloisa da Silva (2007) analisou os processos de constituição de identidades do Centro de Educação Matemática (CEM) como de processos de produção de significados – ou invenções, estas vistas, como o avesso de “origem”, de “expressões do real”. Nesse movimento de teorização e escrita, a autora utilizou-se da ficção à medida que criou personagens fictícios para a realização de suas análises. Silva entrevistou dez membros que participaram do CEM em diversas épocas e construiu quatro identidades a partir de processos de produção de significados por meio de quatro posicionamentos teóricos (cartesianismo; sociológico; comunidades de práticas; pós-crítico) a partir dos quais várias histórias e identidades do CEM aparecem. Nesse trabalho, ressaltamos que:

Assim como a textualização em História Oral não visa somente à fluidez das narrativas, mas uma aproximação (tanto do pesquisador quanto do leitor) mais explícita (ou “sensível”, como assinalou Vianna) das formas como os depoentes produzem significados para as suas *experiências*, o recurso ficcional neste trabalho não pretendeu ser apenas, um artifício literário para atrair o leitor ou para situarmos numa posição menos determinista no que tange as teorizações. A ficção, ao criarmos heterônimos para os fantasmas de nossos *interlocutores*, é tomada, aqui, como uma forma de tornar mais explícito o exercício da diferença envolvido na constituição de identidades (SILVA, 2007, p.430).

Déa Nunes Fernandes (2011), buscando ressaltar a dialogicidade que caracteriza todo o processo investigativo, apresentou um registro histórico em várias vozes sobre a trajetória da formação de professores de Matemática no estado do Maranhão, por meio de correspondências (fictícias) que se constituíram em uma escrita fragmentada da história narrada. A autora traz cartas trocadas entre ela e um historiador fictício, seu interlocutor, um historiador que se abre a pontos de vista alternativos, que se permite um diálogo com concepções distintas das que ele próprio mobiliza, que se faz crer na potencialidade de outras formas narrativas, diferentes das que movimenta em seu cotidiano acadêmico. Segundo Déa, os recursos da ficção permitiram fazer seu interlocutor perguntar exatamente o que pretendia abordar em seu trabalho, envolvendo: o contexto do Maranhão; historiografia; formação de professores de matemática no Maranhão e no Brasil e seus projetos (SUDENE, CADES, PROCAD, dentre outros).

Nossas considerações com esse texto e esses últimos exemplos buscaram, portanto, indicar o papel potencializador do trabalho com as narrativas na escrita da história (da educação matemática), em especial mobilizada pela metodologia da História Oral, em uma aproximação com a Ficção, seja pela compreensão de que toda e qualquer história (considerada real ou ficcional) é uma ficção, seja utilizando os recursos literários como forma estética de escrita da história e de teorizações em história da educação matemática. Nosso objetivo foi assentar tais mobilizações como legítimas nos terrenos acadêmicos de pesquisa e mostrar seu potencial para a explanação das intenções do pesquisador-escritor.

Referências Bibliográficas

BRUNER, J. Life as narrative. *Social Research*, v.54, n.1, p.11– 32, 1986

FERNANDES, D.N. *Sobre a formação de professores de matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível*. Tese (doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Org. e Trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GARNICA, A.V.M. Outras inquisições: apontamentos sobre História Oral e História da Educação Matemática. In: *Zetetiké*, Campinas, v. 18, n. 34, p. 259-304, 2010.

_____. (Re)Traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em história oral e educação matemática. In: BICUDO, M.A.V. & BORBA, M.C. *Educação Matemática: Pesquisa em Movimento*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. *BOLEMA*, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 213-250, 2011.

GOMES, A. C. *A república, a história e o IHGB*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, FERNANDES e ALBERTI (org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In BARBOSA, J. R.L.L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2005.

LYOTARD, J. F. *O Pós-Moderno*. Trad.: Ricardo Correia Barbosa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

NUNES, B. Narrativa Histórica e Narrativa Ficcional. In NUNES, B. et al. *Narrativa: Ficção e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1988. pp. 9-35.

PORTELI, A. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia. In: FERREIRA, FERNANDES e ALBERTI (org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, H.; SANTOS, J.R.V. Sobre teorização, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral. In: ANGELO, C.L.; BARBOSA, E.P.; SANTOS, J.R.V.; DANTAS, S. C.; OLIVEIRA, V.C.A.. (Org.). *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática – 20 anos de história*. Ed. São Paulo: Midiograf, 2012, p. 110-128.

SILVA, H. Centro de Educação Matemática: fragmentos de identidade. *Tese* (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

THONSON, A. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, FERNANDES e ALBERTI (org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

WHITE, H. *Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1994