

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEXANDRE PEREIRA DE FARIA

**PERCEPÇÕES MITOPOÉTICAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
(Fantasia e Pesquisa para Voz e Corneta)**

Curitiba

2007

ALEXANDRE PEREIRA DE FARIA

**PERCEPÇÕES MITOPOÉTICAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
(Fantasia e Pesquisa para Voz e Corneta)**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação do Programa de Mestrado em Educação, linha de pesquisa: Educação Matemática, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna

CURITIBA

2007

RESUMO

Não tem resumo. Tem o que era para ter sido: uma dissertação sobre matemática e poesia que virou uma dissertação sobre o processo de pesquisa, e principalmente, sobre a formação do autor como pesquisador. Virou e revirou: da poesia ao poético, da matemática à educação matemática. Desvairou na arte. Enveredou-se por muitos caminhos procurando delinear uma questão. Revoltou-se na metodologia... A reviravolta desses caminhos, segundo uma ótica muito particular, é o que o leitor tem em mãos. Assim, respeitável público...

Palavras-chave: Experiência. Narratividade. Transgressão. Educação Matemática

RESUMO

Finalmente, o RESUMO! Esse texto trata de uma pesquisa sobre educação matemática e arte. No princípio, afirmando o "Ut mathematica poesis", projetava uma investigação acerca do uso didático da metáfora e do pensamento analógico como um meio para a expressão de idéias e percepções matemáticas através da linguagem poética. Posteriormente, olhando a relação entre educação matemática e arte do ponto de vista das ações de significação de um sujeito histórico-social, procurava superar a incoerência na adoção concomitante de um discurso crítico em educação e um discurso da "educação estética". Nessa mudança de percurso estava implícita a compreensão de que "conhecer é descrever para re-conhecer" e, no que diz respeito à educação crítica e à arte contemporânea, esse reconhecimento implicava, primeiro, um ato deliberado de resistência às "forças opressoras" e, segundo, uma subversão das formas reprodutoras das subjetividades. Porém, de repente, a possibilidade de não-subversão atravessou-nos o caminho e eclodiu numa contradição implicando um questionamento daquele discurso "alternativo" que começava a brotar. Isso nos aproximou ainda mais de um limite para o qual o discurso de então poderia chegar: a questão do sujeito em educação. Forjar um outro discurso no âmbito da educação matemática exigiu renunciarmos uma idéia de "uso conciliador" da arte em educação matemática para eleger uma possibilidade de expressão poética nascida dentro dos conflitos, das contradições, oposições, colisões que o contato entre as duas disciplinas, matemática e arte, podem sugerir. No esboço de uma discussão sobre o lugar da narrativa nas poéticas contemporâneas enveredamos pelos labirintos da pesquisa em educação e somos ciceroneados por minotauros pós-estruturalistas; re-elaborando e, talvez agora, fazendo derivar à "função crítico-pedagógica" a necessidade de se postularem novas formas de subjetivação concluímos que qualquer idéia de emancipação envolve a produção de uma narrativa. Decorre que essa dissertação se constitui numa forma de pensar a educação matemática que aponta para outras expressões deste pensar. Em suma, deve ser possível perceber deslocamentos da poesia para o poético, da matemática para a educação matemática, de um autor que descreve para o autor que se mostra ao descrever. Trilhamos imbricadas veredas. Todas provisórias, derivadas umas das outras, em parte ou totalmente, reformuladas ou abandonadas. A reviravolta desses horizontes, segundo uma ótica muito particular, é o que o digno leitor tem em mãos. Assim, respeitável público...

Palavras-chave: Experiência. Narratividade. Transgressão. Educação Matemática

ABSTRACT

The ABSTRACT, at last! This text deals with a research about mathematics education and art. Initially, stating the “*Ut mathematica poesis*”, I projected an investigation on the didactic use of the metaphor and the analogical thought as a way for expressing the mathematical ideas and perceptions by the poetical language. In a latter moment, looking to the relation between mathematics education and art, in the point of view of a social-historic subject’s actions of means, I try to overcome the incoherence in adopting simultaneously a critical discourse in education and a discourse about the “aesthetic education”. In this change of way was implicit the comprehension that “knowing is to describe to re-know” and, in what respects the critical education and the contemporary art, this re-knowing implied, first, a deliberate act of resistance to the “oppressor powers” and, second, a subversion of the subjectivities reproducers forms. However, suddenly, the non-subversion possibility crossed our way and raised in a contradiction implying in questioning that “alternative” discourse which was beginning to born. It took us further and further of an edge which that discourse may come: the question of the subject in education. To forge another discourse in the mathematics education’s area demanded us to give up on the idea of a “conciliator use” of art in mathematics education to elect the possibility of a poetic expression born inside of the controversies, contradictions, oppositions and collisions which the contact between these two disciplines: Mathematics and Art, may suggest. In the sketch of a discussion about the place of the narrative in the contemporary poetics we walked through the educational research’s maze and were guided by post-structuralist minotaurs; re-elaborating and, maybe now, making derivate to the “critical-pedagogic function” the necessity of to create new modes of “subjectification” we concluded that any idea of emancipation evolves the production of a narrative. This master’s thesis constitutes itself in a way of thinking the mathematical education that points to other expressions of this thinking. In short, it may be possible to realize some movement from poetry to poetic, from mathematics to mathematics education, from the author that describes to the author that shows himself in describing. We passed by crooked ways. All temporary, coming out one from the others, in part or totally, reformulated or abandoned. The turns round of these horizons, in a very peculiar point of view, is what the worthy reader has in your hands. Thus, Ladies and Gentlemen...

Key words: Experience. Narrativity. Transgression. Mathematics Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES*

Figura 1 - Auto-retrato em jogo (montagem sobre foto 3X4).....	5
Figura 2 - Imersão (montagem sobre ilustração de Gustave Doré para "Canto XXXII do Inferno", de Dante).....	7
Figura 3 - "Aberturas" (montagem sobre auto-retrato).....	9
Figura 4 - Mergulhai (montagem sobre ilustração de Gustave Doré para "Canto XXXII do Inferno", de Dante).....	16
Figura 5 - O caminho de Santome (montagem sobre ilustração de Gustave Doré para "Canto VI do Purgatório", de Dante).....	19
Figura 6 - EUHAI (montagem sobre ilustração de Gustave Doré para o livro Ezequiel em "The Doré Gallery of Bible Illustrations").....	22
Figura 7 - Amós (montagem sobre ilustração de Gustave Doré para o livro Amós em "The Doré Gallery of Bible Illustrations").....	26
Figura 8 - Fenda (montagem sobre ilustração de Gustave Doré para "Canto XXXIV do Inferno", de Dante).....	34
Figura 9 - No meio da vida (montagem sobre ilustração de Gustave Doré para "Canto I do Inferno", de Dante).....	39
Figura 10 - Emersão (montagem sobre ilustração de Gustave Doré para "Canto XXXII do Inferno", de Dante).....	40
Figura 11 - Fortuna Rota (gravura retirada da capa da partitura da obra "Carmina Burana: cantiones profanae" de Carl Orff editado por Schott).....	45
Figura 12 - Death Deep Le(a)p's Devotion (montagem sobre auto retrato).....	60

* Todas as imagens de Gustave Doré foram obtidas no site www.gutenberg.net.



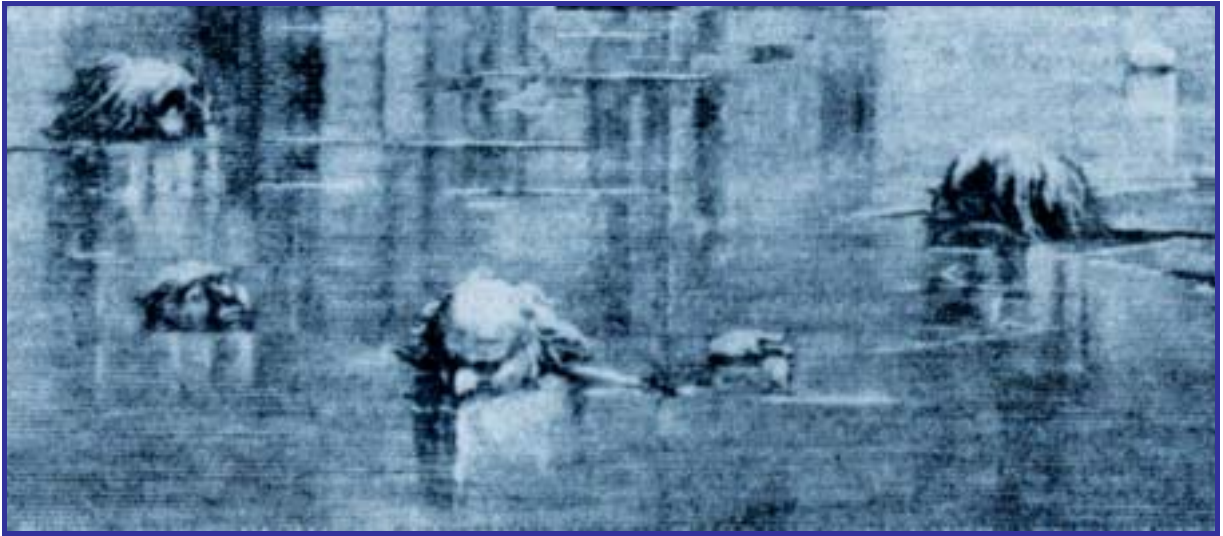
"Eles estão jogando o jogo deles.
Eles estão jogando de não jogar um jogo.
Se eu lhes mostrar que os vejo tal qual eles estão,
quebrarei as regras do seu jogo
e receberei a sua punição.
O que devo, pois, é jogar o jogo deles,
o jogo de não ver o jogo que eles jogam."

(In Laços, R.D. Laing)

SUMÁRIO

1 IMERSÃO	7
2 "ABERTURAS"	9
2.1 ADVERTÊNCIA	10
2.2 EM BUSCA DO AUTOR	10
2.3 À OBRA, ENTÃO	13
2.4 A ENTREVISTA: QUESTÕES METODOLÓGICAS	14
2.4.1 Vesperais	17
2.4.1.1 O sonho (primeira e única estação)	17
2.4.2 Idílio Primo	20
2.4.3 Idílio Secundo	23
2.4.4 Idílio Tertio	27
2.4.5 Idílio Ultimo	32
3 EMERSÃO	40
3.1 PRINCÍPIO	46
3.2 MEIO	55
3.3 FIM	60
4 CONEXOS	61
REFERÊNCIAS	135

1 IMERSÃO



Imersão s.f. Movimento de um corpo que é entranhado em um fluído. /
Entrada de um astro na sombra de um outro.

Nesta seção cumprio o desafio de fornecer alguns axiomas para deduzir algo deste/neste trabalho. Inicialmente suponha que outrora a escrita científica lograra um discurso pretérito, porém, agora, diferentemente, o esforço é no sentido de alcançar um discurso "gerúndio". Logo, não há "fato/feito", mas "fazendo". Algures, benigno leitor, não encontrarás consolo, ou alívio, no fim da empreitada. *Lasciate ogne speranza, voi ch'intrate!* Eis o não-caminho, o urgente. Mas, tampouco, vou dissuadi-lo de seguir adiante. Aqui não há nada. *Nämlich, die Wahrheit ist (da, da) draussen.*

Eu mesmo sou o único interessado neste texto — Isto é mentira! — Certo, admito que se o convido para a leitura, então, por vaidade, espero seduzi-lo. Nunca te vi, sempre te amei. Assim, ainda que não pareça, esse texto tem algum sentido, embora você possa se eximir de dar-lhe algum. Se isso for possível. Pode ser que aconteça com alguém. Mas... Sobre quais circunstâncias?! Parafraseando Clarice Lispector, autora fundamental para este que lhe escreve: se perca como eu me perdi; desista de entender, como eu também desisti. Esqueça, como eu esqueci.

Finalmente, esta dissertação segue, indiretamente, um princípio cuja enunciação impossível reverbera o Monólogo de Friedrich von Hardenberg, o Novalis, (1772-1801):

O que se passa com o falar e escrever é propriamente uma coisa maluca; o verdadeiro diálogo é um mero jogo de palavras. Só é de admirar o ridículo erro: que as pessoas julguem falar em intenção das coisas. Exatamente o específico da linguagem, que ela se aflige consigo mesma, ninguém sabe. Por isso, ela é um mistério tão prodigioso e fecundo - de que quando alguém fala apenas por falar pronuncia exatamente as verdades mais esplêndidas, mais originais. Mas se quiser falar de algo determinado, a linguagem caprichosa o faz dizer o que há de mais ridículo e arrevesado. Daí nasce também o ódio que tem tanta gente séria contra a linguagem. Notam sua petulância, mas não notam que o desprezível tagarelar é o lado infinitamente sério da linguagem. Se apenas se pudesse tornar compreensível às pessoas que com a linguagem se dá o mesmo que com as fórmulas matemáticas - Elas constituem um mundo por si - jogam apenas consigo mesmas, nada exprimem a não ser sua prodigiosa natureza, e justamente por isso são tão expressivas - justamente por isso espelha-se nelas o estranho jogo de proporção das coisas. Somente por sua liberdade são membros da natureza e somente em seus livres movimentos a alma cósmica se exterioriza e faz delas um delicado metro e compêndio das coisas. Assim também com a linguagem - quem tem um fino tacto para seu dedilhado, sua cadência, seu espírito musical, quem percebe em si mesmo o delicado atuar de sua natureza interna, e move de acordo com ele sua língua ou sua mão, esse será um profeta; em contrapartida, quem sabe bem disso, mas não tem ouvido ou sentido bastante para ela, escreverá verdades como estas, mas será feito de palhaço pela própria linguagem e escarnecidos pelos homens, como Cassandra pelos troianos. Se com isso acredito ter indicado com a máxima clareza a essência e a função da poesia, sei, no entanto, que nenhum ser humano é capaz de entendê-lo e disse algo totalmente palerma, porque quis dizê-lo, e assim nenhuma poesia resulta. Mas, e se eu fosse obrigado a falar? E esse impulso a falar fosse o sinal de instigação da linguagem, da eficácia da linguagem em mim? E minha vontade só quisesse também tudo a que eu fosse obrigado, então isto, no fim, sem meu querer e crer, poderia sim ser poesia e tornar inteligível um mistério da linguagem? E então seria eu um escritor por vocação, pois um escritor é bem, somente, um arrebatado da linguagem? —. (NOVALIS, 1988, p. 195-196).

2 "ABERTURAS"



2.1 ADVERTÊNCIA

Um pesquisador , eu? Oh! Não use essa palavra! —
 Sou somente *pesado* — de muitos quilos!
 Eu caio, caio sem parar. E, enfim,
 chego ao fundo!
 (Nietzsche)

O que segue se constitui numa pesquisa sobre a obra, por mim *nomeada*, Percepções Mitopoéticas e Educação Matemática. Esta obra trata da relação entre Educação Matemática e Arte e, por isso mesmo, permanece integralmente inacabada. Destarte, logra-se inutilmente descrevê-la e até conclua, quem sabe, que devesse ser esquecida. Contudo o saber desta quasi-existência, ou existência pragmática, não cerceada pelo princípio de não-contradição, deixa-me perplexo. Que esse quasi-existir engendre uma igual perplexidade no debate em torno da relação entre educação matemática e arte, isso me satisfaz.

Ao mesmo tempo em que se registra esse clássico paradoxo, existe e não-existe, a questão autoral desta obra já nos faz adivinhar a concepção de um autor-leitor segundo a qual *quis scribit bis legit*. Leve ao paroxismo esta concepção tal que obra-autor se realize enquanto uma escritura-leitura de si mesmo. Deste modo, que exista ao menos um quasi-autor, ou autor pragmático, é possível inferir a quasi-existência de uma obra. É lógico que baseado nesta perspectiva é possível dar início às buscas por vestígios autorais. Ainda que efêmeros. Ainda que apenas no sentido de afirmar as ilusões persecutórias quanto aos desejos, pensamentos impensáveis, que os mesmos pudessem existir — vestígios, autor, obra,... E o escambau.

2.2 EM BUSCA DO AUTOR

Há alguns candidatos, todos suspeitos. Já me consola imaginar, por abdução, quem seria o infeliz Ganimedes, quando, de tempos em tempos e de forma pouco original, passo a "receber" uma série de textos apócrifos. ¶: ¶ Minha angústia aumenta a cada dia. Um "outro" já adivinha meus propósitos. Pressinto o ardil! *Basta de comédias em minh'alma!* Covarde! Apresente-se! Se lhe tenho a frente... *En garde!* Não terei piedade. Daquele que transgride regras e leis: **a lex andro** ¶.:¶

Del Segno al Segno deve ser dito com apropriada e oscilante intensidade dramática. Então, *ritornelo* desde "Minha angústia" até explodir em "**a lex andro**", e daí continua no parágrafo seguinte.

Um nome conveniente. Doravante Alexandre F., 35 anos, replicado, repetido. Preciso saber mais. Numa rápida incursão cibernética encontro vários Alexandre F's. Dentre eles... Ahá! Um professor de matemática. Já tenho os dados. Rápido, muito rápido. Fiz-lhe o mapa astral. Rebentou no meio do Planalto Central na décima terceira hora do quinto dia do primeiro mês do milésimo nongentésimo septuagésimo segundo ano da graça de Nosso Senhor, Amém. Na aurora de sua vida o Sol apontou no horizonte na constelação de Capricórnio e na hora cuspidal do encarne errava pela constelação de Áries. O corpo estranho, anfractuoso, extraído a fórceps do ventre materno, veio ao mundo natimorto. Não desceu a Mansão dos Mortos, but — shivery — he saw death people. Aos doze anos — retorno de Júpiter — descobre o teatro e a dança clássica. Ars Cênico, Heron Santiago e Antonin Artaud. Até aos dezoito, na vida artística, habita exclusivamente o Teatro Nacional, o Gran CircoLar, a Escola Parque. Findo este tempo inicia seus estudos superiores em História.

O bom estudante revela-se péssimo aluno, horroriza seus professores com seus trabalhos escolares. Consta dos anais da academia que numa ocasião convocaram-no para que explicasse aquele trabalho sobre Plotino. Segundo um amigo filósofo, o Mário Louco, o trabalho invertia a argumentação escolástica e coisa e tal. Sem nota. Mas a pior humilhação foi com um professor que respondia pela alcunha de Homem do Pé Duro. Ele não entendeu aquela "história dos cromossomos" e, depois, como golpe de misericórdia, ainda lhe desejou feliz natal enquanto fazia jus ao apelido. O estigma da mediocridade feriu-o profundamente e tornou-se sua chancela. Volta-se a ciências psicodélicas e experimentações não acadêmicas atuando no circuito alternativo das artes. De Nô a Clown, de Rimbaud a Burroughs, de Jethro a Zappa: abandona a universidade. Aos 24 — segundo retorno de Júpiter —, conhece T***, poeta e artista plástica, com quem compartilha a filosofia, a literatura e as atividades artesanais. Subitamente, durante o retorno de Saturno, decide-se pelo estudo da Matemática: antípoda da História e das Artes. Hei-lo.

Tudo isso eu apuro durante dois meses com reiteradas viagens imaginárias entre os locais de nascimento e de estudos do suposto autor. Nestas investigações, alcanço lugares fantásticos. Estou no seu encalço. No meio do caminho fico a deriva na selva selvagem. Tudo é treva. Um estranho se aproxima na escuridão. *Fiat lux*. Que encontro! Que surpresa! Assombrosa semelhança. Instintivamente, identifico-me: Alexandre F.. A homonímia nos encanta. Estamos no lugar, por ele denominado, Ronco das Almas, vale do rio Etigy. Um *sanctum sanctorum*. Por um velado acordo de intenções essa situação torna-se recorrente. Perco-me, e ele me encontra. São encontros campestres e nos divertimos com essa possibilidade de que nós, dois desconhecidos, pudéssemos nos encontrar, nos confundir. Que delícias! Quase esqueço de meus mesquinhos interesses científicos. É um quasi-esquecer!

Assim, não resisto muito. E a ciência, às vezes, nos obriga a atos ímpios, inescrupulosos e imperdoáveis. Certa feita, encarnado Maldoror: *...vous m'aparrûtes, une nuit de mai, aux rayons de la lune, sur une prairie verdoyante, aux bords d'un ruisseau limpide, toutes les trois égales en grâce et en pudeur, toutes le trois pleine de majesté comme des reines. Vous fîtes quelques pas vers moi, avec votre longue robe, flottante comme une vapeur, et vous m'attirâtes vers vos fières mamelles, comme un fils béni. Alors, j'accourus avec empressement, mes mains crispées sur votre blanche gorge. Je me suis nourri, avec reconnaissance, de votre manne féconde, et j'ai senti que l'humanité grandissait en moi, et devenait meilleure. [...]* *Arithmétique ! Algèbre ! Géométrie!* Esta era a senha. Sub-repticiamente ligo o gravador.

Entretanto, sendo displicente, o sonho acabou. Ele desapareceu. E, no mesmo instante em que pronuncio estas palavras, Ronco das Almas não existe mais. Fecham-se as eclusas. Volto a lhe procurar. Juro jamais revelar o acontecido. Desisto, a busca é inútil. Volto pra casa abatido, atordado. Ninguém sabe. O silêncio é terrível. Não se deve calar o que pode ser dito. Se quebro um juramento, revelando aquelas gravações, faço-o, ou pelo compromisso científico que o sobrepôs desde os primórdios dessa jornada, ou para que esses fatos, caros leitores, não se sobreponham a vossas interpretações. Ora, o dilema é construtivo. E afinal: *Multi pertransibunt et augebitur scientia...*

2.3 À OBRA, ENTÃO.

Devido às circunstâncias citadas, e dado o autor ser meu conhecido — não há nenhuma leviandade em dizer isso —, organizo esta dissertação em seu nome. Se um material incompleto vem a público, e podeis, vossas senhorias, exortar-me sobre a presunção de sua cientificidade, *data vênia* este cabedal é por demais inconsistente para ser completo. Ademais, a incompletude do trabalho, que cientificamente é um fato menor, não altera o propósito explícito com o qual ele está sendo esboçado — o que ficará evidente durante a leitura —, tornando-se, portanto, legítima sua publicação.

Para tanto incluo nesta seção, denominada "Aberturas", a "entrevista" — chamemos assim o conteúdo gravado — que foi por mim "conduzida" nos encontros mencionados. A partir dessa entrevista faço as considerações necessárias para que alguma abertura desta obra seja exequível. Tais considerações procuraram desvendar pontos obscuros desse nosso herói-autor os quais denotam tão somente a mais profunda superfície onde seus pensamentos são gerados. Finalmente, publicando em anexo o material que recebi, e que, supostamente, até onde pude apurar, são de sua autoria, considero este trabalho concluído, não antes, é claro, de extensa bibliografia.

Um último alerta: sem o autor presente para revisar tanto a transcrição quanto a "*recreation*" da entrevista — esclareço a seguir o que isso vem a ser —, bem como a organização de todo material publicado, assumo toda culpa por qualquer deturpação do seu pensamento, expressões mal colocadas, injúrias e ofensas a mim mesmo ou a terceiros, pessoas físicas ou jurídicas, e toda ordem de coisas derivadas de uma empresa que, distante no tempo, não pode asseverar mais nada sobre sua própria matéria e permanência. Dito isto, resta-me apenas render meu tributo àquele que é o verdadeiro merecedor dos créditos deste trabalho: Alexandre F., amigo mio, onde estiveres, colhei os louros de tua consagração.

2.4 A ENTREVISTA: QUESTÕES METODOLÓGICAS

O texto adiante é resultado da técnica de composição chamada *recreation*. Baseada nos conceitos de "*bricolage*" e "*mitopoiesis*", a *recreation* me foi apresentada de forma muito incipiente pelo próprio autor. O que importa é que tal técnica congrega aspectos caóticos, ou aleatórios, da criação artística, ou científica, e uma ilusão de racionalidade para a consecução de um texto escrito que, neste caso, será identificado como um processo retificador da experiência criadora. Embora, aqui, não seja o lugar para aprofundarmos os aspectos teóricos alienígenas desta técnica, aparentemente, segundo suas próprias indicações, existe uma inspiração destas idéias no contato com certas obras dadaístas ou as "*cutups*" de William Burroughs; ou, ainda, as discussões de Levi-Strauss sobre a bricolagem e a constituição do pensamento selvagem; ou as referências a essas discussões feitas por Gillio Dorfles na caracterização do mitopoético como técnica do design contemporâneo; ou, semelhante a esse último, ao caráter contra-ideológico do mitopoema preconizado por Alfredo Bosi; ou, em relação ao preconceito sobre a escritura, as críticas ferinas de Jacques Derrida dirigidas ao famoso etnólogo francês; ou deste filósofo à pena de Linda Hutcheon e sua exploração da narrativa pós-moderna; ou, em Michel Foucault, nos processos de subjetivação e suas relações com a narrativa; ou a arte "in FLUXUS"; ou o "faça você mesmo", ou sei lá... Vai saber! O que importa, eis a base de tudo o que se anuncia, é que através da *recreation* pretende-se pensar/construir um discurso/ação pautado no brinquedo, no irônico, no burlesco, na mentira. Um discurso tal como ele gosta de repetir: "cum grano salis".

Querer, em última instância, justificar aquilo que me parece mais significativo daqueles momentos, a farsa, é o que convém. Explico: parece que toda experiência artística do autor leva-o a se expressar abusivamente ou através de figuras de linguagem, ou de pantomimas. Sua fala ao se distanciar da fala coloquial dá-nos a impressão de se tratar de um texto dramático. Seus gestos são tão poucos naturais quanto podem ser de um amador de teatro. De fato, basta uma palavra — ou não-palavra —, basta um movimento — ou não-movimento —, e a "cena" está posta. Toda enunciação remete a algum autor e mapear essas citações e expressões latinas, reconheço, é uma atividade indigesta. E, a respeito disso, o sacana sempre

sorri e lembra Goethe falando dos modernos: *"tem de escrever latim quando precisa fazer 'algo' de um 'nada'"*. Com ele é assim. E, nesse sentido, não fosse a riqueza de detalhes e a convicção teórica com que foram relatados aqueles depoimentos diria que seriam inventados... O que, obviamente, não é o caso.

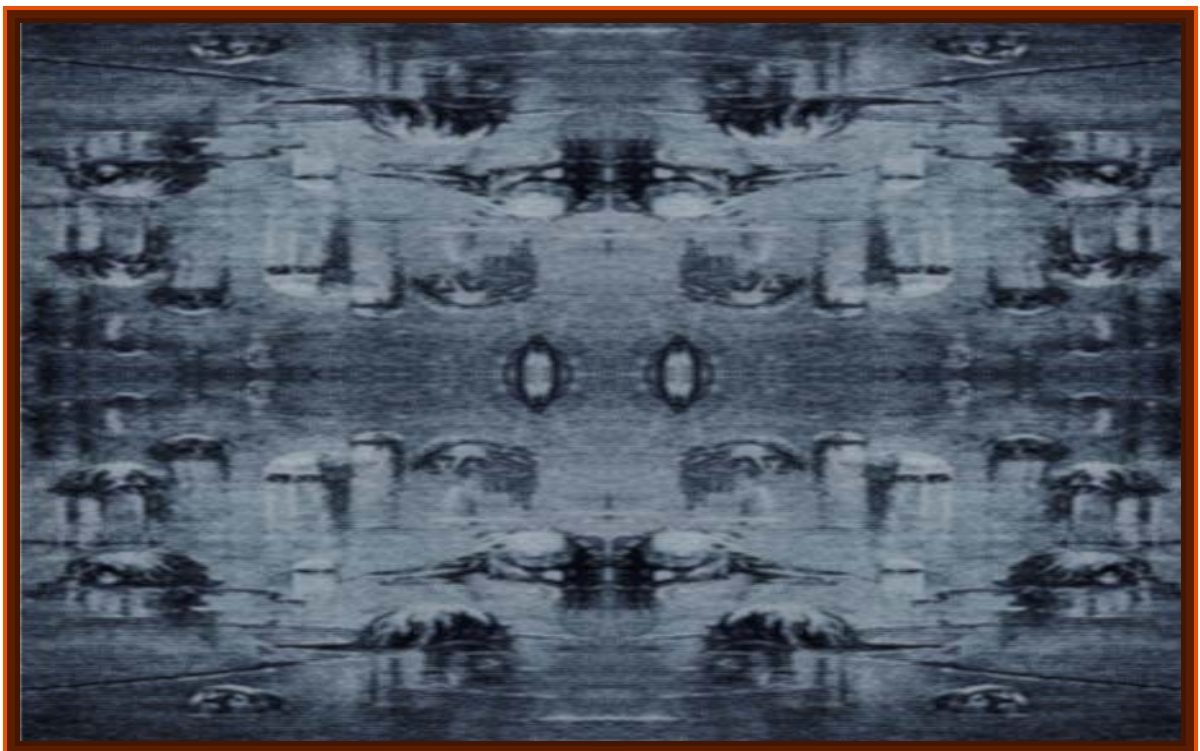
Assim, procurando manter-me fiel a experiência e aos princípios do autor, organizei essa *recreation* como um **mistério**. O **mistério** é um ritual de iniciação de caráter voluntário, pessoal e secreto que visam a uma transformação através da experiência fluída. Porém, não há mudança irrevogável e o **mistério** pode se repetir. Dois adjetivos, que aparecem ligados ao **mistério**, *aporretha* ("proibido") e *arretha* ("indizível") insinuam um problema básico inerente ao "segredo" do **mistério**: não se deve trair um **mistério**. Revelá-lo por um esclarecimento é fazê-lo sem sentido, por isso o cenário noturno, sombrio, mal iluminado é imprescindível. Dessa forma, aquele que pensa passar pelo **mistério**, o *teloumenes*, deve não aprendê-lo (*mathein*), mas nele "ser afetado", "sofrer", ou "vivenciar" (*pathein*).

Embora nos distanciemos de uma idéia de aprendizado e transmissão, a fala, *logos*, desempenha um papel importante, mas não como uma justificação do que se está fazendo no **mistério**, não como dogma, não como organização que controla o próprio *logos*. Assim, aqueles que falam no **mistério** e sobre o **mistério**, os *logoi*, se desenvolvem em três níveis diversos: o mito, a alegoria e a metafísica. Nessa ordem falamos no primeiro nível de verbalização do **mistério** que é o mito. O mito é um relato sobre ações que guarda a proximidade com a tradição oral de contar histórias. No **mistério** há uma ressonância arcaica do mito na fundação de privilégios pela genealogia. Ou seja, constitui-se uma história de geração que o iniciado veio a "conhecer", mas atente-se, nesse sentido, que a utilização do mito no **mistério** pode ser vaga e jocosa. Sem precisar ser coerente, mas tendo gosto pelos detalhes, o mito transmite a experiência viva, permanecendo sempre experimental, alusivo e episódico.

Quanto ao segundo nível de verbalização, a alegoria de natureza, pontua-se apenas que se trata de uma imposição da *physis* ao **mistério**. Para que um "espírito mais esclarecido" possa considerar mais aceitáveis os bizarros detalhes dos mitos e a curiosa experiência de assombro e tremor nos rituais, é bom que se chegue a "realidades naturais". E finalmente, cito a metafísica, como aquele nível onde uma doutrina antropológica e essencialista evocando experimentos supostamente

*vivididos, e prevendo experimentos futuros, apresenta sua pretensão de verdade no sentido mais direto, em contraposição à experimentação descomprometida que sempre se patenteia na interpretação do mito, em suma, neste nível apresentar-se-ia apenas o logos. Dito isto, passamos ao **mistério** pelo mito — o que, sem muito esforço, facultará a um incrédulo habilidoso o recurso a citações alegóricas e, aos ortodoxos simpáticos, um exercício laborioso de justificações metafísicas —, pois o fosso entre a pura observação e a experiência é intransponível. Cauteloso, de que aqui se trata um relato, espero oferecer um estímulo à imaginação para uma percepção do possível significado do **mistério**.*

O **mistério**, apresentado a seguir, é levado a cabo por cinco personas: Dídimo, Mr. Some, Havi Yatla, um mestre zen e o enigmático Ipako. Ele foi dividido em idílios, para os quais pensei dar um nome pomposo — como viagem, episódio, cena, interlúdio, suíte, duelo, composição, colóquio, vernissage, paisagem, conversa, espólio, enterprise —, porém um mero adorno lingüístico em nada contribuiria para lhe dar a importância desejada e revelaria uma tremenda falta de imaginação. Por isso me refiro a cada um dos idílios apenas como aquilo que eles realmente são: idílios. Os idílios, designados como Idílio Primo, Idílio Secundo, Idílio Tertio e Idílio Ultimo, são precedidos pela Vesperais. Mergulhai em águas turvas...



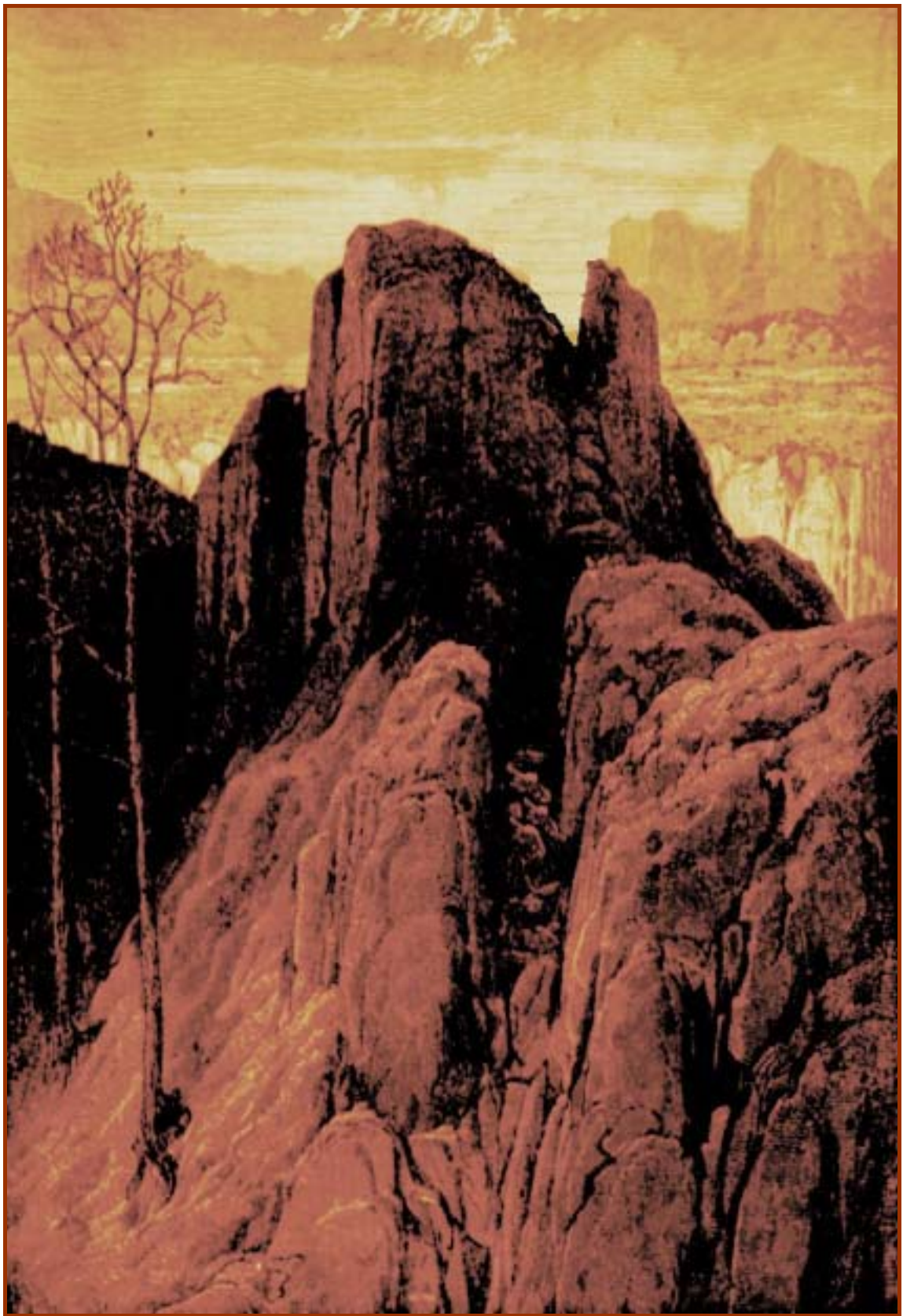
2.4.1 Vesperais

"Alcancemos às vesperais das decepções. Embora alguns infortúnios venham asfixiar os ventos da aurora. Talhemos nossos destinos sem assim descobrir seu manto telúrico. Enquanto perco os sentidos, é tarde para inovações patéticas e clamores guturais. Mas os nervos sobem até onde o olhar é o limite da própria íris lamacenta. Enquanto me agarro a estas visões, o tempo espetacular é sombra de vida". — Basta!!! Implorou e fechou novamente a porta. Há duas horas partira. A viagem duraria mais treze dias. Contudo, relato o percurso apenas do décimo terceiro sem deter-me em descrições pormenorizadas. Confiante, espero que as palavras sejam docemente colocadas para que nenhum mal-estar possam causar.

2.4.1.1 O Sonho (primeira e única estação)

Como é comum nesses casos tudo começa com um sonho. Possível senão numa cela e do qual se acorda com o corpo encharcado. Alteado numa encosta sobre o mar, o seminário não tinha muros. Constituído de um prédio principal, uma capela e outras edificações menores, o conjunto arquitetônico de meados do século passado era duro, anguloso e frio, resquícios de um projeto destinado a um sanatório. A rotina era a mesma, instruídos por algum deão, o grupo se reunia para as celebrações da liturgia. Prantos, confissões, juramentos, ceias fraternais. Todo tipo de prática que nos elevassem aos ideais ascéticos, tão caros à produção da verdade, tão caros ao nosso desenvolvimento, pelo compromisso com a humildade e a honestidade, a observação das regras e, o pior, a falsa modéstia que mal escondia nosso obeso egocentrismo. Os eleitos. Mas não estávamos sozinhos. Sabia-se da existência de outros grupos, alguns já estavam ali antes de nós e outros chegaram depois, mas, por uma regra da casa, os grupos estavam proibidos de se encontrar. Curioso, não tendo percebido a chegada de ninguém naquele lugar, depois dissessem que tinham sido vistas umas pessoas diferentes. Uma vez, foi a primeira, um descuido, nosso grupo foi encaminhado para uma sala onde um outro grupo estava instalado. Houve um certo constrangimento, pois era tácita a infração de uma regra e isso nunca mais aconteceu enquanto permaneci ali. Foram quarenta e cinco

velas que me iluminaram. Eram longos tempos a espera entre um pensamento e outro. Em meio às procissões. Subitamente, o impulso destruidor. Que arrebenta as amarras. Que me evadisse daquelas paragens. Miragens, destas que nos tomam as idéias quando, à distância, desejamos um pouso regalado. O bálsamo, a mirra e o incenso. Atingir um lugar, onde me acolhessem depois de estar perdido numa selva, só podia realizar-se pela operação de um milagre. Segui um curso, passei por corredeiras e cascatas até desembocar no recôncavo onde me encontrava. Na verdade, uma baía podre e empestada, uma armadilha. Cabas. Estavam à espreita. Queriam-me cativo. Promessas. Um futuro brilhante. *Carregas a semente. Contigo, por ti e em ti nascerás em nova vida. O fil...* Não ousou terminar. Desejo partir... E inventava tantas desculpas que não me preocupava mais com a verossimilhança do que dizia. Mas criavam todo tipo de adversidade. Admoestavam contra as intempéries que dominariam meu caminho. *É temerário! Blasfêmia*, diziam. Seres terríveis. *Serás arremessado ao fundo lodoso das incertezas e ninguém irá à tua defesa*. Defenderei-me sozinho, pensava. Naquela semana o céu desabou tornando turva a água dos rios. O mar se elevou e a terra, inundada, desapareceu. O estrondo do temporal era a única coisa que se ouvia. Aprendi, então, um canto atormentado. Não posso precisar o lugar, o momento, decerto estavam distraídos: soltei-me no ar. Os olhares atônitos com uma coisa daquelas. *Herege. Maldito*. Mas, longe, já contornara o cabo e vencera a tempestade. Os pensamentos singravam a superfície. Profundezas, que nada. Elas não existiam! Deslizando o olhar pelas costas de Eronidas, reconheci o polimorfo Ipako. Híbrido, negro, gigante. Estava diferente. Às vezes, acenava. *Pkjsfn*, grunhia. Ao que torci a cabeça. *Pn'kjvs kn slgnzsd*. O que?, gritava. *Jlksl kjpkf sk psf'kn*, disse de outro modo. Eu fazia assim com as mãos. Aos poucos aceitei sua linguagem. *Blshd nk plfjk'd jnbz*, dizia solene. *Q'dgnl*, respondia fingindo entender. E ríamos convulsivamente. Que absurdos devíamos dizer! De vez em quando tirava uma espécie de corneta e, dançando, apitava desgraçadamente aquele instrumento, parando somente quando roxo e sem ar tombava para trás revirando os olhos. Eu tapava inutilmente os ouvidos e entoava aquele cântico estrondoso. Em bilhões de anos, provavelmente, tornaríamos músicos eminentes. O maroto do Ipako. Onde andas, além-mar? Agora caminhando solitário, devaneio. A sombra caminha ao lado. E prosseguimos a viagem...



2.4.2 Idílio Primo: O caminho de Santome

... num corcel negro. Íamos numa caravana de sete pela trilha de Fernandias até o pouso de Tricardio. Deste lugar, tomamos a direção do nascente por quatro horas. Na região montanhosa a fadiga venceu-nos e paramos num alto para descanso. O sol se punha. Espetáculo. Era todo mundo que dali se via. Mas, eu não queria ver, buscava a verdade anterior. Já noite apeamos nas terras dos escribas. Uma cefaléia terrível me afligia. Segundo me falaram, isso era normal. No dia seguinte visitaríamos o oráculo de Dídimos. O *telestes* tem vozes ancestrais. As audiências eram públicas, mas individuais. Pede-se que se traga algo escrito com idade de quatro ciclos lunares. O texto deve ser composto em pergaminhos especiais segundo complicadas normas, que mudam a cada nova efemérides, e que, por isso, são chamadas de códigos abênticos. Ainda do lado de fora, pequenos hermórgenes apareciam ruidosos, recolhiam os rolos e, sob um chamado, sumiam por uma fenda do *telestérion*. Fui o último, anoitecia. Esperava ansioso o pronunciamento. Entrei. Na câmara escura, num lusco-fusco, uma figura alta envolta em um albornoz verde. Naquela atmosfera, tela sem fundo, das trevas nasciam coisas. Dídimos lê seu texto de forma duplicada. Faz-se em dois e cada um, simultaneamente, faz uma leitura. Agora eu seria imolado. A voz calma, não esqueço: *Para ti nada escrevo*. Como? Estremeci. Um arrepio correu-me. Continuou: *Tomai e comei todos nós*. Apareceu-me uma maçã. Hesitei alguns segundos em comê-la. Imediatamente lembrei de George Samsa... De Páris... Depois de Adão... O fruto... O conhecimento... É uma "fagia"... Cravar-lhe os dentes. Sim! A maçã, o escuro e... *Em que consiste o processo ou estado de querer comer uma maçã?* E, enquanto mastigava o pomo, apontou-me quatro cartas dizendo: *Trucaí*. Nada sei de truques. Virei uma carta: sete de ouros! Sete vermelho. O que dizer? Virei outra: sete de espadas. Sete negro. Outra: sete de copas. Copas. Que regra seguir? Alice, a maçã... Não. Sete... Os anões... Branca... A maçã... Outra: sete de paus. Estou envenenado! O sete é o meio. Droga, não! O sete está no meio. O princípio e fim de ambas as metades do naipe. O princípio, o meio e o fim. Um enigma. Saquei da algibeira o compasso e a régua: Da arte que inventa o impossível heptágono regular. *Chega, feche os olhos*. Mas está escuro. *Mais luz! Agora, feche os olhos*. E vaticinou: *Fora, abantesma! É um outro que divisa teu olhar, quando também te procura*. Os teus desejos são os

desejos de um outro. Do complemento à oposição. Da oposição à diferença. Faça-o teu êmulo. Para o escritor, o leitor. Para o artista, o público. Para o investigador...

Repetia essas coisas enquanto eu procurava me apoiar. Então aconteceu. Procurei-o. Estava prostrado na minha frente. Outros vieram. Imobilizaram minha cabeça com uma espécie de pinça ou tenaz. Olhei com uma cara de espanto. Dídimos avançou. Os indicadores esvaziaram-me as órbitas oculares. Reviraram-me os olhos. Pulei para trás. Fui tomado por uma náusea violenta. A audiência ria aos borbotões. Escapei. Percebendo uma passagem iluminada um pouco mais atrás e, ouvindo rumores de vozes, tentei correr para ela. Fez-se um silêncio momentâneo e só se ouvia meus passos apressados. Ao passar pelo vestibulo minha vista ficou ofuscada pela claridade. Não via mais nada. Nada havia para ser visto, embora tudo que houvera eu tivesse visto. Parei e fiquei acuado. Tateava meu corpo e quase não o sentia. Depois o soube: não é que não o sentisse, mas que o sentia demasiadamente, hipersensível. As vozes, caladas com minha entrada, aos poucos deram curso a alguma conversa que não podia entender, pois era ensurdecador o que diziam. Não tinha coragem de falar com ninguém com medo que percebessem que não enxergava. Se eles me viam? Não podia saber. Sem perceber comecei implorar à assistência, um lamento, era como se gritasse. Tive a sensação que se aproximavam de mim. Sentia seus passos vibrarem sob meu corpo. Não pude esboçar reação. Parados ao meu redor, agitavam o chão com a força dos pés. Si-Fu-CHI-Pa. Si-Fu-CHI-Pa. Si-Fu-CHI-Pa. Si-Fu-CHI-Pa. Si-Fu-CHI-Pa. Si-Fu-CHI... Tudo tremia e, a cada solavanco, meu corpo do chão era alçado às alturas. Num desses saltos, por entre urros e salvas de canhão, fui agarrado e levado ao altar. Embora anestesiado sentia que era virado de um lado para o outro. Tiraram minha roupa e meu corpo foi friccionado até que ficasse em carne viva. Cantos se ouviam. Davam-me umas beberagens, um visco azedo que grudava na boca, saía pelo nariz, ouvidos, pênis, ânus, por entre as unhas e, por baixo da pele, bolhas no pescoço, sob as axilas e na virilha, abrolhavam em fétidos humores. Depois de lavado fui envolto num sudário. Quando isso acabou puseram-me em pé. Rígido. Dentro do cilindro de luz, uma chuva de cravos caía. Vi-me. Expirei? Quem continua vendo... Ao último toque, também uma última claridade se extinguiu. [...] Logo! Logo! Logo!... E da boca inflamada explodiu: **EUHAI**. Aplausos, brados e timbales irromperam os ares. Instintivamente, curvei-me. Ovationado, as rosas aos pés. Tudo se repetiu...



2.4.3 Idílio Secundo: "Hellowing" Mr. Some.

...e após realizar meu ofício se apresentou um sujeito de terno, gravata e, inexplicavelmente, de capacete. O homem estendeu-me um cartão no qual, antecedido por uma heráldica, se lia o seguinte: "Liar or Sciencific Devices Bureau", abaixo, o nome Dr. Mr. Some Body e, mais em baixo, em caracteres miúdos: "Out Sider, Off Road and Easy Ride Manager". Fiquei impassível diante do cartão. Era um doutor. Começou explicando que o responsável pela comissão relativa aqueles assuntos estava de licença e que embora estivesse ali contra vontade faria o máximo no sentido de ser o menos inoportuno e pedia, por isso, minha colaboração. Afinal, vinha como amigo. Dizia nada entender daquilo que eu fazia, que não era do ramo, mas que nisso se deveria ver uma vantagem: somente o que parecia ser é o que seria levado em consideração. Muito bem. Abriu uma pasta, do tipo 007, e retirou um calhamaço de papel. Tive um mau pressentimento. Apanhou o primeiro papel e começou: **Instruções. Item um: Deposite este maço de papéis a sua esquerda. Item dois: Leia com calma este parágrafo, pois o sucesso da inquisição depende que o entrevistado entenda-o bem.** Meu senhor, os contribuintes não querem ser enganados, e isso inclui o senhor próprio. Eu estou aqui para protegê-los de embusteiros. O senhor com essa sua prática da ambigüidade nos deixa em dúvida e por isso deve ser inquirido. O senhor está pronto? **Espere a resposta. Se for negativa repita o parágrafo anterior até que ela seja afirmativa e, então, continue.** Fiz que sim, mas que tinha uma pergunta. **Em tom professoral.** Ao final, se me for conveniente, o senhor poderá fazer todas as perguntas, mas por enquanto deve permanecer calado e só responder o que lhe for perguntado tendo a certeza de que o que lhe é perguntado é realmente uma pergunta, o que em caso de dúvida deve me perguntar se é uma pergunta. Fui claro? Isso é uma pergunta? Sim, é. Então foi claro. **Item três: Tendo certificado-se do entendimento do parágrafo anterior, reserve esta folha a sua frente e pegue a segunda folha. A folha dois como as demais serão depositadas a sua direita.** Pegou o segundo papel e continuou: **Faça a seguinte constatação e passe a terceira folha:** Isso que o senhor nos apresenta tem uma complexidade supérflua. Apanhou um terceiro papel. **Primeira pergunta:** O senhor não explica porque as coisas que vai fazer são importantes para aquilo que quer fazer e nem ao final

explica o que fez. Por acaso quer instaurar a loucura nas pessoas a quem o senhor se dirige? Ou será o senhor um desvairado fugido do sanatório? Isso é uma pergunta? Naturalmente, meu senhor. Pareço-lhe louco? Com todo respeito, devo-lhe lembrar que não existe consenso acerca do que se quer dizer com "louco" e que, além disso, em diferentes épocas um "lugar natural" do louco não era o sanatório?

Com certa impaciência. *Senhor, senhor, lembre-se: perguntas ao final.* Mas é o senhor, Mr. Some, que não está... Ainda que isso tudo fosse loucura, não seria antes uma benção ungida sobre nossos corpos reais do que uma moléstia lançada sobre nossos obscuros espíritos? **Agora sem paciência, ele passou dos limites.**

Por favor, cidadão, não criemos animosidades infrutíferas, as regras para o relatório são claras. Fale como se houvesse reticências no final da oração. Dessa vez vou relevar essa sua observação, mas lembre-se... Pegou o quarto papel. **Recobrando a calma. Segunda pergunta:** *O senhor faz severa crítica ao obscurantismo da ciência. Mas, com aquela sua atitude já citada, toda sua performance não é fruto do mesmo obscurantismo? Um pouco mais áspero.* E assim, não é verdade que quer apenas construir teu trabalho em detrimento do trabalho de um outro? **Mais áspero.**

Logo, em não tendo nada a apresentar, o teu discurso tão somente não visa a enganar teu público com frases de efeito? Completamente rugoso, categoricamente corpo-espinho. CONFESSA. Não! Mas o que é isso? disse com o suor frio escorrendo pelas têmporas. **Em alto e bom tom.** Outra pergunta fora de hora. Pegou mais um papel. **Recomponha a viseira do capacete que desceu sobre o rosto em "CONFESSA". Terceira pergunta:** *Apesar do teu discurso crítico e exaltado, enaltece certas figuras sem a menor crítica. Senhor, isso não é prova cabal de tua culpa? Absolutamente... Responda: sim ou não? Abaixar o papel, olhos nos olhos, quero ver o que você diz.* Não. Meu coração estava disparado, tive medo. Mas não podia deixar transparecer meu nervosismo. Sexto papel. **Quarta pergunta:** *Há relatos de que, inadvertidamente, casais utilizaram este teu trabalho para fins não previstos. Há, de sua parte, uma intenção em veicular subliminarmente algum conteúdo não declarado? Não. As pessoas podem fazer... Não havia como me defender. Aquele homem tinha razão em tudo que dissera. Mas neguei, se for condenado cabe-lhe o ônus da prova: Não, definitivamente.* Sétimo papel. **Quinta pergunta:** *Caro senhor, seria capaz de admitir de bom grado que isso que nos apresenta em público se destina a um círculo privado de pessoas de sua laia? Logo*

não deveria informar àqueles a quem se dirige que nem todos entenderiam seus propósitos? Ou que ao menos deveria fazer concessões em nome daqueles a quem o senhor pretende se dirigir? Não acha que assim o senhor se tornaria mais coerente? Não. Sim. Sim. Talvez. **Se a resposta for "sim", ele está em suas mãos, vá para a oitava folha, faça-o feder; caso contrário, contenha-se em voltar a primeira folha que está depositada a sua frente, no item quatro.** Ele me olhou tão profundamente que quase desabei. Mas me contive, pisquei os dois olhos simultaneamente e bem devagar sem desviar-lhe o olhar. Ele sorriu. Voltou ao primeiro papel. **Item quatro: Não havendo mais perguntas, passa-se ao procedimento final de agradecimento, declarações suplementares e despedida. As declarações do entrevistados devem ser registradas em formulário descartável próprio para esse fim. Num tom ameno, mas sério. Em primeiro lugar: Muito obrigado, senhor, pela excelência de suas respostas. Vê-se que é pessoa preparada para aquilo a que se propõe. Ficamos lisonjeados por ter escolhido nossa comunidade para nela compartilhar suas experiências. Temos certeza que nós também poderemos lhe oferecer algo, ainda que não seja nada tão magnânimo quanto isso que nos oferece. Mais uma vez obrigado. Assim, se não tem nada a declarar damos por encerrada essa pesquisa. Aperte a mão do entrevistado e, com um grande sorriso e apertando os olhos, deseje-lhe felicidades.** Felicidades. Antes que ele acabasse, tive um "ataque" de risos. Entre lágrimas lhe disse: Desculpe, Mr. Some, tenho apenas uma coisa a declarar, por favor. Claro, está no seu direito e não me oponho. Deixe-me ver esse papel. E ri ainda mais. O que está acontecendo, senhor? Bravo, bravíssimo. Que palhaçada é essa? Explique-se, eu... Eu exijo. Sou agente público e estou amparado pela lei federal CC38986/94857-1 de 1979. Posso interpretar este ato como desacato, uma agressão moral a autoridade constituída. A pena é de dois anos de reclusão, sem direito a defesa, e multa de 6.917, 85 Arton. É minha vez de jogar os dados: o senhor leu as rubricas. O que? Olha aqui, o que está em negrito não precisa falar. Só o que está em itálico. Como é? Ele corou, franziu os sobrolhos e seus lábios tremiam de raiva. Eu vou registrar isso na guia de ocorrências. E revirou uma pilha de blocos coloridos. Você faz pilheria comigo. Você sabe que eu te ajudei... Eu posso... Não precisa... Fim do expediente. Que tal sentarmos no gramado e pensar em algo. Aquela nuvem parece... Não vejo nada disso... Tire o capacete. Uma vez...



2.4.4 Idílio Tertio: "Instinto entrópico"

...atravessava o deserto e, por um problema de visão, procurei um médico. Não foi nada fácil achar um. Estava nas proximidades de um povoado, e por indicação de um local, fui dar na casa de Havi Yatla, na verdade, um ótico. Dirigi-me ao lugar indicado. Era uma casa assobradada. A placa com seu nome indicava uma escada na parede externa da casa. Subi e encontrei-o à porta, já de saída, o ancião disse-me, por gestos, que esperasse no interior da residência e que logo estaria de volta. Apenas um grande cômodo, sem luxo, decorado com um papel de parede que lembrava um grande quebra-cabeça que faltasse algumas peças. Num canto separado por um biombo via-se o mosqueteiro que pendia do teto e, supus, caía sobre a cama. A sua frente um divã cuja cabeceira terminava num corno retorcido. À esquerda, junto à parede, de um baú aberto, um casaco deixava a mostra um braço. Acima do baú, da janela alta e estreita deitava através da cortina uma luz difusa tornando o ambiente afável e convidando-nos para uma boa preguiça. Sobre uma mesa estavam abertos vários números antigos de revistas de turismo e revistas masculinas. Por certo nem aqueles lugares e tampouco aquelas mulheres existiam mais. Curioso! Lugares onde nunca poderíamos estar... Uma estante abarrotada de livros denunciava a erudição do médico. Encontravam-se ali livros de todos os tamanhos e cores. Puxei a cadeira almofadada e, sem querer, sentei no pequeno volume rubro do "A Budget of Paradox" de Bolzano. Eu, que era versado nas matemáticas, logo me interessei. Abri o livro a esmo e enquanto lia relembrei de um curioso paradoxo. Na verdade, um falso paradoxo baseado na série de Fibonacci e que tratava sobre o esvaecimento da área de certas formas geométricas mediante conveniente reconfigurações. Isso era algo que me preocupava, pois tudo que via estava a ponto de desaparecer. Sob esse meu esforço de ver, essas transmutações, quanto mais poderia resistir? Qual seria a quantidade de desestruturação que poderia suportar? Num sobressalto levantei e dirigi-me à porta que ficara aberta. Mas sou impedido de sair por um homem que subira a escada equilibrando uma pilha de cubos brancos e seguido por um monte de crianças. Por favor... *Com sua licença, estranho, eu não tenho muito tempo. O que quer? Quem o deixou entrar? Não interessa. Venham crianças.* Acompanhei-o com o olhar. *Saia ou entre, mas encoste a porta. Precisamos ficar no escuro. Aliás, preciso de você. Venha aqui.*

Vocês sentem por aí. Nisso colocou aquela pilha de cubos num prato. Ao lado do prato colocou uma espécie de balancim. As crianças se acomodaram. Olhou para mim dizendo para que me aproximasse enquanto depositava um cubo debaixo do balancim. Eu me aproximava quando então ele baixou a alavanca com um soco seco e uma luz azul banhou o quarto. Fiquei imóvel. As crianças, eufóricas, aplaudiram. Ele tomou outro cubo e o fenômeno se repetiu. Um após outro, os cubos eram esmigalhados e dos seus interiores surgia uma luz fantasmagórica. O que é isso? Sorrindo pegou um cubo e o massou dizendo: *TriebLuminescência*. E a luz escapava-lhe da boca. Era diabólico. O que? *Diga você mesmo*. Estendeu-me um cubo e apontou a boca. Eu disse que não. Ele insistiu. Estava gelado. Levei-o a boca e era doce. Fez-me uma careta como que me incitando a aferrar com os dentes. Deu-me um espelho e pude ver a mesma luz agora em mim. Em poucos minutos, o alvoroço era geral, ninguém se continha, ora na boca, ora nas paredes, ora no chão sobre os sapatos, todos os cubos se esvaíram em luz. Eu me protegia em vão. Alteradas, algumas crianças gritavam e dançavam, outras riam paralisadas, uma ou duas choravam. Aquele estado de coisas não era normal, aquela experiência alucinada... Enfim, o que era aquilo... *TriebLuminescência*. Sim! Mas o que... *TriebLuminescência*. Mais alguns minutos e, pronto, um gemido extasiado. Acabou. Enquanto as crianças amolecidas saíam, à porta, o homem arfando se despedia. Voltou-se para mim, que aparecia vindo de trás do biombo. *O que o traz à minha casa, estranho?* Não, é que... Havi Yatla pediu que o esperasse. *Eu pedi? Hakan devia me esperar. Não você.* É que eu pensei... Esperava o velho... Disse apontando para a porta. *Hakan! Ele não retornará hoje. Amanhã...* Mas é a ti que procuro... Indicaram-me... Meus olhos... *Precisa de lentes novas?* Não. Doem-me os olhos. *Deixe-me ver.* E tirei os óculos. Ele se aproximou, mas imediatamente recuou murmurando algo. *Quem lhe fez isso?* Um acidente. *Quanto tempo?* Não sei precisar. *Como pode enxergar? Não está cego?* Não, apenas me dói a vista. *Tem uma receita?* Não. *Desculpe, não posso te ajudar. Sou ótico, faço lentes. Meus óculos não lhe adiantariam.* Ah! Achei que era médico. Indicaram-me... Não conhece algum médico? *Não existem médicos nesta região, mas sei de alguém que pode te ajudar. Um eremita, um mestre zen, que vive além das escarpas...* Não, não. Muito obrigado, mas daqui eu pretendo seguir meu curso e no menor tempo possível... *Mas este teu problema, eu já vi isso. Há alguns anos, eu acompanhei um processo*

semelhante... Se lhe descobrem, mandam outros para te perseguir... De quem você fala? Ainda não, mas no futuro... Eu lhe digo que se chegou até aqui e com essa tua visão... Você não tem como prosseguir, não pode continuar no mesmo caminho reto de antes... Em se tratando do tempo, nem sempre o caminho reto é o mais curto. Hoje você fica aqui e descansa. Amanhã partimos. Hakan irá conosco. Seu caso é curioso, o mestre irá te ajudar... Eu conheço a história e ele chegará a prescrever a quinta, e mesmo indesejável, rogatória. Mas eu... Fique. Certo, ficarei, pois preciso descansar... Quero que me conte sobre... Quase ninguém vem por aqui. Gosto de saber notícias de outros lugares. Eu tenho muitas revistas, conheço todo o mundo... Pelas revistas? Conhece... Sim. Eu conheço tudo pelas revistas. Recorto e recordo. Faço álbuns. Vou te mostrar. Trouxe-me um pesado álbum porta folhas com textos entremeados com recortes de jornais, revistas, anúncios publicitários, fotografias, embalagens, rótulos, flores secas, besouros, asas de borboletas, minúsculos esqueletos de anfíbios, répteis, aves e até um primata... É interessante... Mas, assim, conhece apenas um mundo recortado, lugares de papel, mulheres de papel! Verdade! Mas o que podemos conhecer... Deixa para lá. Não vou explicar. Há algo além. Venha aqui, venha aqui... Olhe essa fotografia. Conhece? Vanessa. É linda! Mas é de papel, diria. Enquanto apreciava a imagem, Yatla passou ao outro lado da mesa tirou de uma gaveta um pequeno estojo de madeira e deste um embrulho. Baixei a revista e o vi estender-me uma espécie de luneta. Pegue isso aqui, amigo, e olhe de novo. Segurei a revista com uma mão e, com a outra, levei a luneta ao rosto e... e daí? Aumentou a fotografia! Pois não. Agora, gire-o. Então... Como pode? Tirei a luneta e olhei a revista. Nada. Coloquei a luneta e girei. Inacreditável. Parece... Isso mesmo! Fui eu quem o inventou. Chamo-o de kinendoscópio. Mas isso é maravilhoso... Você tem mais desses... Me venda... Não tenho e não posso fazer outro. Eu não lembro como esse foi feito. Na verdade recebi uma encomenda. Me foram dadas as lentes... Nunca vieram buscar... Mas veja isso aqui, veja esse vulcão... Não é possível... É mágico! Não tem nada de mágico. Você vê o que você vê, e pronto. Ou melhor, o que você me diz daquilo que vê. É simples. Aliás, me conte o que você vê. Passei a narrar-lhe tudo que via com o tal do kinendoscópio enquanto ele ia trocando as revistas de minhas mãos. Vamos ver os álbuns... Senhor Yatla, se já viu todas essas coisas, por que... Cada um vê diferente do outro. O que eu vi, você não pode ver. Cada um vê o que o outro não vê. Depende de cada

um, cada um é diferente. Não é só o que se vê, mas o que você me diz do que vê. Parei por um instante de olhar. Aquele homem dizia coisas... Aquilo que fazíamos ali... É isso, é isso! Conheço por aquilo que posso dizer, do que posso dizer de mim? O que existe, o mundo... Claro! Mas, calma, qual é o limite? Não interpõe já a questão do solipsismo. Do que? Do... Posso ver que lia meu Bolzano. Gosta de paradoxos? Veja este triângulo... Vou fazer assim, assim, mais esta reta, com esse gancho. Pronto. Eu conheço este triângulo... Veja-o com isso. Conte para mim o que vê. Está sumindo. Só isso? Não lhe parece impressionante? O que está sumindo? O consumir? O consumível? O "dizer isso" não lhe parece exigir uma fantasia que vá além dessa sua constatação lacônica: está sumindo. Matematicamente, não. Para entender esse fato, tudo que preciso é dizer... mostrar que a relação da área e do perímetro... Ora, ora... Quem está falando matematicamente? Mas então é preciso dizer e você fala em mostrar... Mostrar e dizer... Por acaso, daquilo que pode ser mostrado, você não se referiria a própria dissolução do paradoxo por meio desse seu dizer ostensivo? Não sei... Mas, talvez, eles poderiam ser propriamente gerados... Certo! Mas, repara, as teorias não podem preencher toda lacuna... As lacunas são necessárias ao entendimento... Em alguma teoria... Podemos ficar pulando de teoria em teoria seja para resolver ou seja para engendrar nossos conflitos... Mas que esses conflitos nascidos justamente nesta domesticação, sujeição a uma justificativa, não pereçam por isso mesmo... E o aniquile... Eu não entendo. Qual é o teu problema com as teorias? São apenas... O que interessam essas teorias cristalizadas senão para serem pulverizadas... Senão por sua... *TriebLuminescência*? Mas nem todas cintilariam. Ainda assim, entre os dentes, seriam reduzidas a migalhas. Ademais, quem disse que todos cubos brancos cintilam? E sou em quem vou dizê-lo? Se não for você... Bom, se você quiser, ali naquela estante tem dezenas de autores que podem dizer isso para você. Caso não possa dizê-lo por si próprio. Espere um momento... Os paradoxos... A *TriebLuminescência*... Ou qualquer coisa. É preciso... Quer dizer, sempre há uma teoria para que essas coisas tenham sentido. Sim e não. Mas outra coisa me irrita, não nas teorias, mas quando as pessoas falam nelas, delas, dentro delas... Não, amigo, quanto ao sentido é preciso apenas que as coisas nos transfixem. E mais do que isso, que nos tornemos indóceis. Isso não é muito incerto? Nisto, na incerteza, é que o sentido tem sua probabilidade não nula. Assim nos constituímos... Bom, então

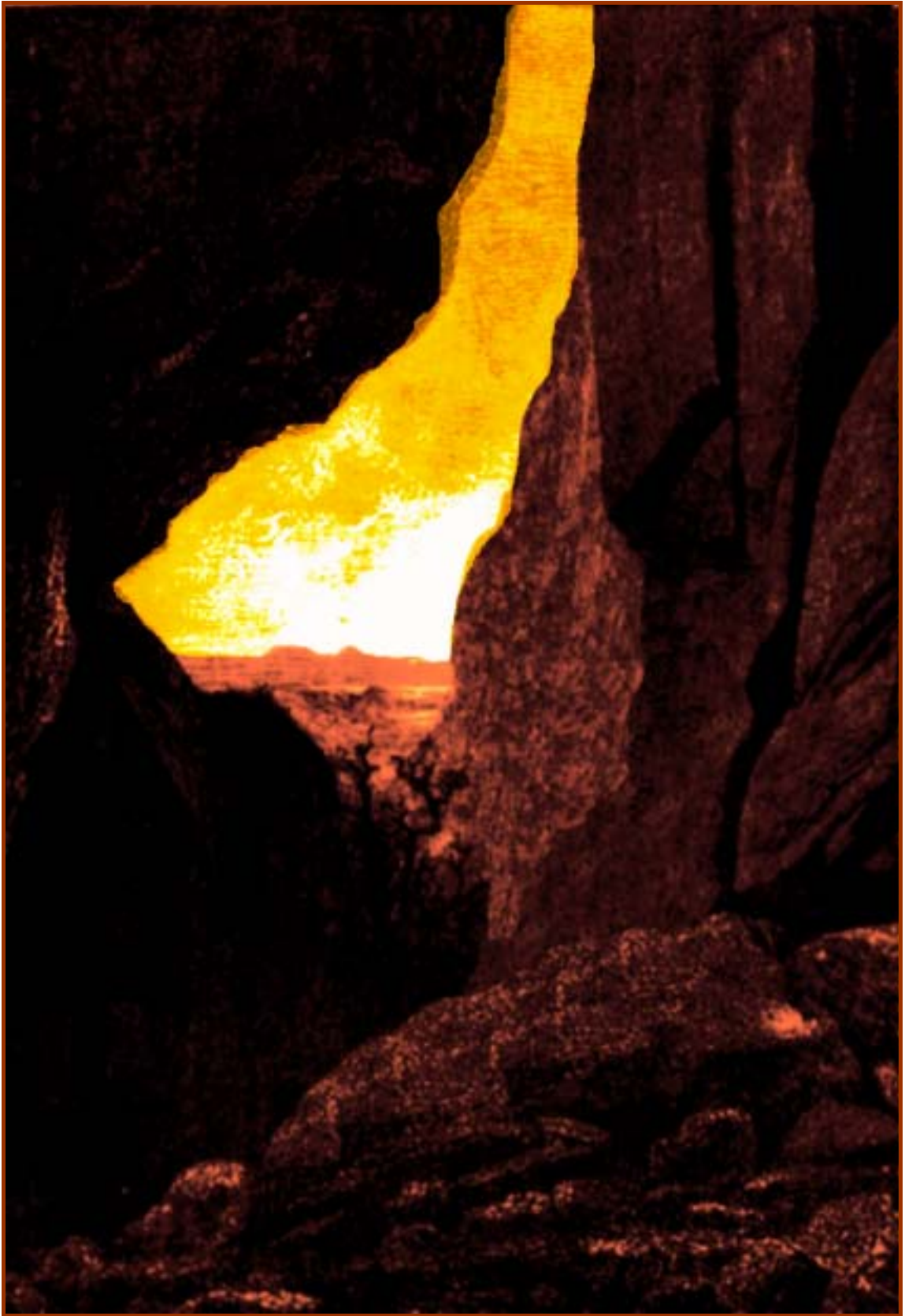
veja se não há sentido nisso que não é incerto: sobre a luz azul dos cubos doces e gelados, vou formular a seguinte teoria: a natureza granular da eletricidade é responsável pela cintilação que presenciamos. Quando os cristais de açúcar dos cubos brancos se rompem, uma parte de cada cristal rompida possui elétrons em excesso, ao passo que outra parte possui excesso de íons positivos. Quase imediatamente, elétrons e íons saltam através do espaço aberto pela ruptura para neutralizarem os dois lados. Durante os saltos, os elétrons e os íons positivos se colidem com moléculas de nitrogênio do ar que está passando neste instante pela abertura. Então as colisões fazem com que o nitrogênio emita luz ultravioleta, que não pode ser vista, mas também uma luz azul. Algum outro elemento nos cubos absorve a luz ultravioleta e emite luz azul com a intensidade que presenciamos. Perceba! Não há dúvida. Não dependemos aqui de interpretações contingentes. *Excelente! Genial essa tua explicação sobre a TriebLuminescência. De fato, até prescindimos dela, da TriebLuminescência. Apenas por essa tua explicação... Na sua teoria... Sua não, de onde você a repete? Não dependemos de contingências? E quanto ao fenômeno...* Eu entendi, Yatla. Desculpe, desculpe-me. Não se impaciente comigo. Eu me empolguei, o que falei... Eu me referia a... Era um modelo da... *Mas é isso! Copiei DA, DA... É o modelo DA, DA... Quer saber: esqueça... Eu sou apenas um ótico, faço lentes. Precisa de lentes, no entanto, elas nada lhe adiantariam.* Eu sei, Yatla. Eu sei... *Estou cansado... Agora tratemos de descansar, pois já avança a noite e, amanhã, saímos cedo. Se acomode no divã e tenha uma boa noite. Hokan virá nos acordar.* Boa noite, Yatla. Ele sumiu atrás do biombo e em minutos ouvia seu ressonar. Impressão ou não, minha vista não ajudava, mas a cada ronco uma pequena luminosidade fugia pela treliça do biombo. Ou seria um vaga-lume sincronizado com... Eu não conseguia dormir. Com aquela discussão tola, fiquei nervoso e minha vista doía ainda mais. Procurava recordar tudo que falamos. Não! Antes disso... Olhei para o chão completamente emporcalhado e deparei com o kinendoscópio, esquecido, devia ter rolado até ali. Como pode ficar jogado? Alcancei-o com a mão e examinei-o por uns instantes. Levando-o a vista, nada vi, pois estava escuro. Engraçado! As trevas não se movem? Ou se movem? Fiquei olhando, procurando alguma parte iluminada... Nas paredes, sob a *TriebLuminescência* de Yatla, milhões de figuras ganhavam vida. Uma realidade outra que podia ser vista senão quando iluminada a cada flash de...

2.4.5 Idílio Ultimo: "Conspiração"

...*Havi Yatla, Havi, Havi.*

Sou sacudido com os gritos subindo as escadas e escancarando a porta da casa de Yatla. Era o velho e agitado Hokan. Viu-me, parou, e retrocedeu até a entrada. De costas, em frente à janela, Yatla assentava um casaco sobre os ombros. Virou sorrindo e foi ter com o velho. Passando por mim, fez com a mão que me levantasse. Dei um longo bocejo e me espreguicei até estalar todos os ossos. Girei os quadris sobre o divã e sentei. Enquanto calçava as botas, vi Yatla e Hokan iluminados pelo dia. Hokan explicava algo. Parecia falar um dialeto... Era incompreensível... Yatla lhe falava, se referia a mim. Talvez comunicasse que teriam minha companhia, pois o outro olhou para dentro da casa, coçou a cabeça e balançou os ombros como fizesse pouco caso disso. Yatla pousou suas mãos sobre as dele e ambos entraram. *Hokan é muito desconfiado com estranhos, mas dei-lhe garantia...* Yatla, se minha presença for inconveniente... *Não! Você... É imprescindível que vá. Hokan se habituará contigo. Ele nos entende bem, embora não fale outra língua. Já tentei ensiná-lo, mas ele se recusa. Diz que não precisa... E creio que tem razão, pois conhecemo-nos há anos e...* Mas você não fala a língua dele. Não. Você vive aqui e não fala a língua das pessoas do lugar? *As pessoas entendem de mim aquilo que elas precisam entender. E o mesmo se dá comigo. Como sabe que elas entendem exatamente o que diz? Exatamente? Não crio expectativas a esse respeito. Como podem te compreender se não entendem o significado daquilo que fala? Sou eu quem vai explicar isso a você? Hum?! Hoje não. Não há tempo, faça o seguinte: você e Hokan devem partir já. Como assim? Prefiro ir com você. Sinto desapontá-lo, mas não será possível, tenho um caso urgente para resolver em outro lugar. Você não vai, então não vou. Quando... O que pretende? Minha visão comprometida e quer largar-me nas mãos desse velho... Disse apontando Hokan. Yatla desviou seu olhar para o outro que virou para o lado e dei-me conta da situação que acabara de criar. Imediatamente, percebi que estava sendo estúpido. Voltei-me para Hokan e, consternado, pedi que me perdoasse, que tinha sido um cretino e que relevasse meus arroubos idiotas. Yatla interview: *Viu como ele precisa de você, Hokan. Esse pobre diabo não pode ficar sem sua orientação.* Nisso, tirou um frasco com pequenas cápsulas do bolso do casaco, engoliu uma e*

deu o frasco a Hokan. Andou até a escada e, antes de sumir, completou: *Cuide dele, Hokan*. Yatla! Ainda tentei chamar-lhe. Eu e Hokan ficamos mudos durante algum tempo. O silêncio foi quebrado quando o velho sacudiu o frasco que Yatla lhe entregara e, tendo ingerido uma daquelas pílulas, estendeu-o na minha direção. Agradei e fiz o mesmo, acrescentando que estava pronto para partir. Sem esboçar expressão alguma o velho tomou o sentido da porta. Segui logo atrás. Ele já descia as escadas quando lhe perguntei se não trancava a porta. Das duas, uma: ou ele não entendeu, ou entendeu e não quis responder. Apenas parou, virou-se rapidamente enquanto minha mão permanecia no cepilho da porta, e continuou andando. Larguei a porta, repuxei os lábios e desci correndo a escada. Caminhando a certa distância, não me atrevia dirigir-lhe a palavra. Entreguei-me a formular uma estratégia de aproximação. Como entabular uma conversa? Os pretextos se formavam sob qualquer fato. Mas tão logo tinha-os em mente já me via sendo rechaçado pelo rancoroso Hokan. Os momentos mais encorajadores eram quando ele se virava como que para certificar-se se ainda o acompanhava. Como se fosse uma donzela eu lhe acenava discretamente. Era ridículo. Não sei porque, mas o velho parecia se divertir com minha subserviência, pois virava-se para mim cada vez com mais constância. Numa delas tive a impressão que sorria. Sem querer acho que o apanhei. E se era para jogar, então... "Rolling dice". Há muito cruzamos o portal do povoado e, aos poucos, alcançando Hokan, seguia-o quase ao seu lado. Dobrada em todas as direções, a estrada era ladeada apenas por um prado entrecortado por imensas rochas negras. Uma brisa suave encadeava a coreografia sincronizada da relva baixa pontilhada de flores vermelhas espetadas em hastes finas. Volta e meia, besouros com enormes carapaças escarlates atravessava-nos o caminho. Quando menos esperávamos colidiam na gente e ficavam grudados em nossa roupa. Quando isso aconteceu a primeira vez, ao tentar livrar-me de um deles perdi o equilíbrio, fui ao chão. Dei um grito tão alto que, ainda hoje, se pode ouvi-lo ecoando no vale. Logo após é possível perceber a gargalhada de Hokan, que veio em meu socorro. Esticou sua mão e içou-me tão prontamente que não fiz o mínimo esforço para me levantar. O velho tinha uma força impressionante. Agradei. O outro, puxando meu ombro, fez-me andar junto a ele. Naquela altura o sol já se escondia por trás das escarpas quando entramos numa garganta úmida e escura escavada na pedra por um divagante regato.



Das rochas limosas escorria um líquido escuro que formavam diversas poças no caminho. O vento redobrou sua velocidade e assobiava pelas galerias produzindo uma sinfonia melancólica e intermitente. Cada vez que reiniciava fazia-se acompanhar pela brusca sensação de frio. As pedras que fugiam-nos pelo caminho tilintavam acordes abissais completando a harmonia. Vez ou outra se ouviam chamados. Interrompi a marcha com um deles. Hoka indicava que prosseguíssemos. Quando minhas pernas começaram a dar sinais de fraqueza e tendia solicitar uma pausa para descanso, o velho apontou uma abertura por onde se via que ainda era dia. Saímos do outro lado das escarpas e o sol ainda forte iluminava uma densa floresta que se perdia no horizonte. Com o calor, recobrei o ânimo e apenas perguntei se demorávamos chegar. Com a mão acima da cabeça e espalmada para baixo, Hoka desceu suavemente seu braço e com o indicador pressionou a palma da outra mão. Nisso quis entender que chegaríamos ao nosso destino com o sol se pondo. De fato, a noite já caía, quando em meio à mata chegamos numa clareira onde se podia avistar uma choupana. Mal nos aproximamos, os cachorros começaram a latir. Um homem apareceu vindo de trás da casa. Ainda a uma certa distancia ouvi-o gritar: *IPAKO*. Estava tão feliz de ter chegado que lhe respondi: *IPAKO*. Hoka começou a rir e empurrou-me para o lado. Meu corpo fez uma curva, minhas pernas, tão fracas que estavam, se enroscaram e desabei no solo. De novo. Mas desta vez Hoka deixou-me para trás. Odiei-o naquele momento, mas não pude reagir. Demorei tanto para levantar que, quando me pus de pé, os dois seguiam já pequenos próximos da casa. Não tive outra alternativa senão ir ter com eles, pois já estava escuro. Esperava-me uma caneca de água e o sorriso cordial de um homem enorme e rosto redondo. Ele falou na minha língua. *Se Ipako não lhe arremessou no abismo, então seja bem vindo, estranho.* Ipako! Olhei para Hoka e entendi a graça ao empurrar-me. Como entendera a piada tardiamente não podia revidar. Nem mesmo tinha força para tanto. O mestre convidou-nos para entrar. O gesto afetuoso indicou-me o interior. Atrás entraram os dois tagarelando qualquer coisa que não entendi. Apenas quando o nome de Yatla foi pronunciado tomei parte na conversa. Sentamos em torno de uma mesa e o mestre dirigiu-me a palavra. *Está com problema para ver as coisas. Tire seus óculos.* Em silêncio baixei a cabeça e deixei os óculos escorregarem nas minhas mãos. Quando voltei o rosto em sua direção sua expressão ficou transfigurada. Mesmo não

tendo entendido, tive impressão que resmungara o mesmo que Yatla quando, no dia anterior, lhe mostrara meus olhos. *O que faz aqui? Por que deixaram que viesse? Desculpe? Porque Ipako?* O velho ficou em silêncio. *Quem o mandou? Yatla. Você sabe o que digo? Como veio parar nessa região? Quem procura? O que procura?* O homem levantou-se da mesa. *Não tenho nada contra você, estranho. Mas as outras pessoas...* Disse apontando para algum lugar. *Elas conspiram... Não se pode confiar, entende? Essas pessoas que falam em nome da verdade... Salteadores. Mas você... Você já está aqui! Este é teu problema. Um dia eu também passei por aquele labirinto de pedra uma primeira vez. Me trouxeram. Um outro estava aqui... Ele partiu quando me viu... Quando viu... Meus olhos! E, agora, **você** está aqui!* Essa última palavra paralisou meu pensamento. O tempo parou. Seus olhos parecem bem agora. *Parecem? É. Parecem!* Yatla disse que você me ajudaria. Que você é um mestre, um sábio... *Eu? Não, Yaltla me conhece e não falaria isso de mim. Essa coisa de mestre... Eu não sou mestre de ninguém... Eu sou um ignorante...* Todo mestre se diz ignorante. *Que seja! Mas meus recursos são limitados e não lhe...* Em meio a essa conversa, o velho Hokan abriu tanto a boca ao bocejar que apenas ouvimos um estalo e seu queixo caiu. Despencou! Nunca tinha visto coisa semelhante. A mandíbula foi bater na mesa e Hokan gritava de dor. *Ipako, meu camarada, não se mexa.* Hokan! O mestre imediatamente segurou a cabeça do velho. Precisa de ajuda? *Não se preocupe. Já conserto isso.* Não vi o que fez, pois ficou na minha frente. Apenas outro estalo, e Hokan deu um gemido surdo. Quando o vi estava pálido. Pronunciou qualquer coisa, como sempre, indecifrável. Yatla e suas teorias sobre a comunicação humana! O mestre levou o velho até uma cama e mandou-o descansar. *Vou fazer-lhe um chá para aliviar-lhe as dores, meu velho.* Voltando-se para mim, pediu que o acompanhasse, enquanto saia da cabana. *Ipako tem um problema na articulação da mandíbula... Tenho umas ervas do outro lado da casa. Venha comigo!* Acompanhei-o em silêncio. A lua estava tão brilhante quanto era possível para um luar. Acima das árvores via as escarpas reluzentes e por baixo delas reinava a escuridão. Naquela noite de maio o prado verdejante recoberto pelo orvalho parecia nevado. Os sons da noite eram embalados pelo marulhar de um regato próximo. Pela primeira vez percebi que essas cenografias e sonoplastias prendiam minha atenção e, mais do que isso, que essa percepção detonava um desejo de compartilhar essas impressões... Na verdade, desde a noite passada... A

discussão da noite passada na casa de Yatla. *Você não diz nada? Como? Eu estava dizendo que nestas noites de lua cheia eu fico mais imaginoso. Perdoe... Não precisa responder. Você tem razão. Eu estava pensando nisso. Mas não associei isto a lua. Na vinda para cá, quando passávamos pelas rochas, pensei ter ouvido vozes... Muitas pessoas morrem naquele lugar. Não estou falando disso. Eu não acredito em fantasmas. Para mim: Morreu? Morreu! Você fala dos fantasmas dos outros, eu me refiro aos meus. Não, eu pensei que realmente alguém nos chamava... Hokan... Porque Hokan não fala comigo? Você fala com ele? Eu tento... Yatla disse que eu poderia entendê-lo, se assim o quisesse. Yatla falou isso? Porque pergunta? Yatla, Yatla... Porque Yatla não veio com você? O que ele disse? Ele falou que eu resolveria seu problema, quando ele sabia que não poderia fazer nada. Enquanto você...* Na verdade não lembro mais se ele falou isso. Disse apenas que teria cinco coisas para me dizer. *O que posso te dizer foi o que eu mesmo ouvi. Realmente, são cinco palavras. Mas elas são... Você quer saber? Por que vim até aqui? Muito bem. Eu lhe digo o seguinte: para mim, numa situação parecida com a sua, este foi um momento muito importante. Cinco palavras? Mágicas? No que você vai me transformar? O que há? Resolveu fazer graça? Estamos num picadeiro? Somos palhaços? É que cinco palavras... E falou cinco coisas completamente impronunciáveis, inaudíveis, impossíveis. O que? É isso. Você fala de piada, mas... Eu não entendi nada do que você falou. Sinto muito, mas não sou em quem vou dizê-lo a você. Isso é o que Yatla falava! Como posso entendê-los se não os compreendo? Mas o que é que você não compreende? Não sei! Mas vocês não querem ser entendidos. Parece de propósito. Talvez não possamos falar de outro modo. Ainda que queiramos. O que eu tinha para falar era isso que te falei. Não há nada além. Mas para que me servem essas coisas? Sou eu quem irá dizê-lo? Sempre a mesma resposta! ...A mesma pergunta! A explicação deve ser dada por você. E mais do que isso, ela deve sempre estar a ponto de se evadir, ultrapassando e apagando as fronteiras recém demarcadas. Eu tenho um compromisso com a... Olha, nessa tua idéia, a ciência não é possível. Percebe? As coisas mesmas não existem. Como poderão saber o que eu digo quando digo alguma coisa? Não existem definições. Existem e não existem. Mas isso é paradoxal. É esse o objetivo? Que as coisas existam, isso tem alguma importância. Mas eu me pergunto por aquilo que as tornam existentes para mim. O que me parece ser uma questão técnica do*

domínio da linguagem. É uma questão sobre aquilo do que posso falar? O "o que posso" e "como posso" falar no fundo para mim é a mesma coisa. Correto! Aquilo que conto sobre uma coisa e como conto... Pense em você. "O que" você é? Responda essa pergunta, seja lá de que forma... Isso pode ser desfeito? Eu poderia esquecer de alguma coisa. Certíssimo! Eu poderia, involuntariamente, inventar alguma coisa de modo que acreditasse piamente nela. Seria possível então que você mentisse a si mesmo? EU MINTO! E isso não implicaria a consciência de um estado impossível em relação a tua própria designação, afinal você sabe que mente. Eu esqueço que menti. Onde o esquecimento aparece como uma oportunidade de reconstrução dessa minha história, de mim mesmo. Leituras diferentes da mesma história, pois de fato, não dá para negar: eu nasci e vou morrer. Algo permanece: há o suporte. E o resto... O resto é o que eu posso e como eu posso dizer. Nos encontramos nos usos que fazemos das linguagens. Então... Mas a leitura... A leitura é um meio produtor, criativo, tanto quanto a escrita dessa história que você é capaz de narrar. Então, na verdade, eu... Qual verdade? Qual eu? Meus olhos se contraíram, a escuridão se movia... A lua, já no horizonte, deixava o céu constelado. Vamos entrar, esquecemos o dolorido Ipako. Vamos. Ao entrarmos na casa, Hokan já não se encontrava. O mestre varreu a casa com a cabeça. Buscou-o no aposento contíguo e voltou a passos largos. Hokan foi embora? Não, pior. Devia ter trancado a porta. O que houve? Ipako... É sonâmbulo! O que? Ele é sonâmbulo. Vou procurá-lo. Fique aqui. Ipako não pode estar longe. Não, eu quero ajudar a encontrar Hokan. Vamos entrar na selva. Melhor ficar. Mas eu não... Não posso esperar amanhecer, preciso alcançá-lo. Encheu uma pequena bolsa e saiu da casa. Eu segui atrás. Ele olhou para mim, levantou a cabeça e apontou. Procure naquela direção... Sozinho! Mas eu não conheço o lugar? Logo clareia e repara que nós estamos a oeste das escarpas. O sol se fará visível apenas ao meio dia. Siga o pequeno rio contra a corrente. O homem se afastou rapidamente e foi engolido pela vegetação. Eu, ainda no meu lugar, gritei: Se me perco? Bem longe: Não tem problema... Inaudível: A não ser que você tenha 35 anos...





3 EMERSÃO



Emersão s.f. Movimento de um corpo que se sai de um fluído. /
Reaparecimento de um astro que se encontrava eclipsado.

Acabou! Acabou! Não acabou? Ainda não, amigo leitor. Tome um pouco de ar. E depois, afundando novamente, prenda a respiração um pouco mais. Vês como sou cordial no tratamento com tua pessoa? Isto é um sinal! Eu te quero tão bem que resolvi escrever essa seção de forma bastante tradicional. É claro, eu tenho minhas limitações. Você se lembra? Pode ser que eu não consiga dizer as coisas da forma mais simples. Porque? Talvez, repetindo com Alfredo Bosi (2000, p.165) acerca da poesia, esse discurso não tenha conseguido se integrar — entregar —, feliz, nos discursos correntes da pesquisa acadêmica. "Daí vêm as saídas difíceis: o símbolo fechado, o canto oposto à língua da tribo, antes brado ou sussurro que discurso pleno, a palavra-esgar, a autodesarticulação, o silêncio". O grito de alarme, o urro primitivo. Entretanto, apesar disso, eu juro, eu juro que, aqui, vou tentar ser mais claro. Não que eu vá explicar tudo o que aconteceu comigo, viver é melhor que sonhar, eu sei... Mas quero que saiba: eu tenho responsabilidades. Uma delas é para com meus primeiros leitores, os professores que fizeram parte da minha banca de qualificação. As observações feitas por eles apontaram problemas muitos sérios para que estes não fossem tratados com o devido labor. Mas, infelizmente, dada à incompetência deste autor que lhe escreve, esses problemas demandaria um tempo superior ao que agora tenho disponível. Sendo assim, mesmo não atendendo àquelas exigências mínimas que pautam a inteligibilidade de uma obra de caráter

acadêmico, procurei esboçar a disposição com a qual, na seqüência de meus estudos, tentarei abordar adequadamente as questões que se deixaram mostrar.

Este trabalho é resultado do meu processo de formação como pesquisador, e isso deve ficar patente no conjunto de textos que dão corpo a essa dissertação. Neste pormenor solicito que não se atente tanto para o encadeamento lógico-argumentativo dos textos — seja uns com relação aos outros, seja internamente entre seus parágrafos — quanto para esse movimento "ensaista" de alguém que avança na pesquisa. Que esse texto deixe a impressão de um patchwork grotesco não posso negar. Entretanto, foi justamente nesse exercício de estilo que eu formei uma imagem sobre a qual pude continuar trabalhando sem o medo do desconhecido, apontando em outras direções, lugares inóspitos, pouco visitados por quem, como eu, pretende articular um discurso entre arte e matemática: a imagem da Roda. Não somente a roda que gira, ou faz girar, mas a roda arquetípica que desenha horizontes "panorâmicos", que pela sua circularidade, como dizia o extravagante e experimentador Emerson, "é o emblema sublime na escrita cifrada do mundo", na qual "toda ação é passível de ser superada" e "não há fim na natureza, mas todo fim é um começo; de que há sempre outra aurora erguendo-se ao meio-dia, e que a cada profundidade um mais profundo fundo se abre".(EMERSON, 1994, p. 203).

Do fato de estar flertando com a relação entre a matemática e a arte, mas imbuído pelos problemas da educação, a própria questão da escrita e, em conformidade a ela, a questão da constituição do sujeito, e da forma deste constituir-se narrando, impingi-me uma atitude contestadora. Diria que, em alguns momentos, transgressora, subversiva, de resistência. Sei lá. Foram por certas marcas, com seus slogans, que me movimentei durante o percurso desses dois anos e meio. Porém essa história é bem mais antiga e, como já foi dito, há muito que arte faz parte da minha vida. Não poderia ser diferente aqui. Eu disse: não poderia?

Embora isso pareça uma justificativa — talvez o seja —, o que quero, generoso leitor, é trazê-lo mais próximo de mim, ou colocar-me mais próximo de você. Também aqui, como em outros lugares, reafirmo a imensa dificuldade em comunicar minhas idéias. Não que eu queira me comunicar melhor, mesmo porque, hoje, não procuro criar expectativas a esse respeito. Penso que mais do que uma idéia de comunicar — não sei bem como uso esse termo, mas assumamos que ele

seja usado no sentido da comunicação efetiva. Quer dizer, num sentido de que existe um emissor, um receptor e, no meio, a mensagem. Partindo daí, as pessoas realizam e sofrem ações, usam linguagens, tencionam sentidos, produzem discursos e a comunicação ocorre em maior ou menor grau. Melhorou? — seria possível pensar numa idéia de compartilhar. Não posso precisar o que seria isso, nem sei se quero torná-la inequívoca. O fato é que uma noção mecanicista de comunicação pode ser repensada. Talvez pudesse arriscar uma outra palavra, mas então que tal apenas remetê-lo ao exercício, ao experimento que se concretizou como dissertação. Neste sentido uma das chaves para esse repensar está naquilo que há muito refletia sobre as minhas tentativas frustradas de tocar violino e a possibilidade de que elas se aproximasse de uma idéia de música: o fator probabilístico do conhecimento e a idéia de inteligibilidade do texto.

Desta forma, reportar-me ao Monólogo de Novalis foi uma chance de trazer a baila a discussão sobre um dispositivo de autocontrole e censura repetido em todo canto sobre a continência verbal. Assim sobrepõe-se a esse dispositivo um outro que é calcado no direito concedido e no poder à fala: aquele que fala deve falar apenas o que é conhecido e, sendo conhecido, que seja verdade. Porém, cabe notar que outros aspectos dessa fala "do que vem a cabeça" ou "impensada" — a antítese: vem a cabeça e não é pensado — representam justamente uma potência criadora. Poderíamos usar a imagem do caos criador para sintetizar essa potência. A imagem do caos como elemento engendrador das probabilidades, das incertezas. Assim, não apenas esse falar "desregrado" representa uma ruptura com a lógica do poder de quem detém a palavra, como essa ruptura se dá justamente na expressão nova, não reprodutora dos discursos estabelecidos. Enfim, advogado está que o mesmo que indiquei para fala vale para escrita, com a observância das peculiaridades técnicas e desafios normativos a vencer que esta apresenta.

Com relação ao anterior, os textos que se encontram a seguir são as primeiras tentativas de superação pela escrita que, confio, foram exercitadas com bastante liberdade nas páginas anteriores. Como poderá ser visto, apesar de certas ousadias, em alguns textos é possível perceber a submissão à metodologia tradicional de trabalho. Nas seções conexas, além dos últimos textos produzidos no mestrado, incluo outros textos que datam de minha graduação, quando comecei a exercitar a escrita, ou quando ela se tornou problemática, o que dá no mesmo.

Sendo assim, a cronologia relativa a produção dos textos pode ser sistematizada da seguinte forma:

- a) os textos das seções "Emersão", "Aberturas" e "Imersão" foram produzidos no segundo semestre de 2007 e representam os momentos finais da pesquisa;
- b) os textos "Princípio", "Meio" e "Fim" foram produzidos no final do primeiro semestre de 2007 e se destinavam a costurar um texto para a qualificação, o qual tinha a seguinte seqüência:
 - "Princípio";
 - "Ut Mathematica Poesis" (texto produzido no primeiro semestre de 2006 a partir do anteprojeto de pesquisa apresentado para o processo de seleção do mestrado);
 - "Meio";
 - "Toda conduta vir'uma forma de luta" (texto produzido a partir de outros dois textos: "Um espectro ronda", do segundo semestre de 2006, e "...entre os dentes segura primavera", produzido no começo do primeiro semestre de 2007);
 - "Fim".

"Ut Mathematica Poesis", "Um espectro Ronda" e "...entre os dentes segura primavera", nessa ordem, representam tentativas de encaminhamentos teóricos em relação ao tema inicial da pesquisa, matemática e poesia. Os três textos fazem parte da seção "Conexos". Em suma, os textos "Princípio", "Meio" e "Fim" explicitam esse movimento entre "Ut Mathematica Poesis", "Um espectro Ronda" e "...entre os dentes segura primavera".

- c) "STD", "Contar uma história e descontrolá-la", "Egobjecto" e "Auto-destruição" foram produzidos na disciplina de mestrado "Educação Matemática e Escola", conduzida pelo professor Carlos Roberto Vianna no segundo semestre de 2006, e também estão na seção "Conexos". Esses textos representam o mo(vi)mento sarcástico diante da triste figura de pesquisador que até então criara e deixava transparecer.

- d) "Plano de Aula" foi produzido no primeiro semestre de 2005 para a disciplina de graduação "Educação Matemática" conduzida pelo professor Carlos Roberto Vianna. Esse texto foi escrito depois da tentativa de preparação e apresentação de um seminário sobre "Epistemologia e Didática", coletânea de textos de Nilson José Machado. Pode-se dizer que esse foi um momento seminal com relação ao tema e a metodologia de trabalho. Retrospectivamente, afirmo depois de muitas reviravoltas, as seções "Emersão", "Aberturas" e "Imersão" são um retorno àquela experiência.
- e) as "Crônicas Didáticas" foram produzidas durante o ano de 2004 para a disciplina "Didática" conduzida pela professora Ana Maria Liblik. Primeiras tentativas de escorregar no abismo da escrita ao falar de educação, de matemática e sobre minha formação como professor de matemática.

Com isso, cordato leitor, deve ser possível perceber esse deslocamento da poesia para o poético, da matemática para a educação matemática, de um autor que descreve um objeto para o autor que se toma como objeto. Portanto não posso falar de um problema, uma questão, um objetivo, mas de problemas, objetivos e questões. Todos provisórios, derivados uns dos outros, em parte ou totalmente, reformulados ou abandonados.

Finalmente, encerro esta seção sem cumprir certos apelos quanto às perguntas clássicas acerca dos trabalhos acadêmicos. *Mas então, ao leitor, não nos oferece nem mesmo uma conclusão?* Eu não saberia dizê-la, e é tudo. *Se não sabes o que dizes, quem saberia?* Mesmo que eu soubesse dizer o que eu tenho para ser dito, ainda não me convenci da necessidade disto para que seu entendimento acerca deste trabalho valha a sua leitura. Talvez haja outros motivos para que você se debruce sobre ele. Por isso, pensando em tudo o que foi dito espero que continue até o fim e volte ao começo, ou comece pelo meio e encontre outro fim. Os harmônicos são variados dependendo do instrumento com o qual você acompanhe esta peça. Sugiro que experimente um número diverso deles.

FORTUNE ROTA VOLVITUR DESCENDO MINORATUS
ALTER IN ALTUM TOLLITUR NIMIS EXALTATUS



3.1 PRINCÍPIO

O que chamamos de princípio é quase sempre o fim
E alcançar um fim é alcançar um princípio.

.....
Em meu princípio está meu fim. Uma após outras
As casas se levantam e tombam, desmoronam, são ampliadas,
Removidas, destruídas, restauradas, ou em seu lugar
Surgem um campo aberto, uma usina ou um atalho.
Velhas pedras para novas construções, velhas lenhas para novas chamas,
Velhas chamas em cinzas convertidas, e cinzas sobre a terra semeadas,
Terra agora feita carne, pele e fezes,
Ossos de homens e bestas, trigais e folhas.
T.S. Eliot

Um texto que principia. Ouça-o. Que texto é esse? Sobre o que esse texto versará? Antes de tudo, versará sobre um percurso de pesquisa desenvolvido no mestrado em educação, na linha de educação matemática, se constituindo então como uma tentativa de narrar esse percurso. Como isso será feito? Segundo um imperativo indispensável nesse momento:

"Em muitos livros, o Eu, ou primeira pessoa, é omitido; neste será mantido — eis com referência ao egocentrismo a principal diferença. Não lembramos, comumente, de que, afinal, é sempre a primeira pessoa que fala. Não falaria tanto sobre mim se existisse qualquer outra pessoa que eu conhecesse melhor. Infelizmente, vejo-me confinado a esse tema pela estreiteza de minha experiência". (THOUREAU, p. 43)

"Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos sou eu que escrevo o que estou escrevendo"¹. Sendo assim, eu falo² e, outros, falam. Não tenho uma fala própria, não me sinto autor pleno. Uma imagem me rodeia. No deserto à beira do abismo. Por quê? Romântico. "É preciso asas quando se ama o abismo"³. Em algum lado, ou em todo lado, uma porta. Surrealista. "A saída é pela porta. Porque ninguém quer usar esse método ?"⁴. Sensato. Em algum lugar, ou em todo tempo e lugar,

¹ Clarice Lispector em A Hora da Estrela.

² Essa asserção de um sujeito que se desfaz, "se dispersa e se difunde até desaparecer nesse espaço nu". [...] Que já não é discurso e comunicação de um sentido, mas exposição da linguagem no seu ser bruto, pura exterioridade desdobrada" (FOUCAULT, 2001, p. 10 -11).

³ Nietzsche, dentre a aves de rapina.

⁴ Confúcio apud R. D. Laing em Eu e os Outros.

mesmo longe dali, onde eu estou e não estou, coisas. Depósito. Sucatas. Idéias, ou mesmo, palavras, pensamentos, com ou sem palavras. Pontes⁵. Não sei o porquê, deu-me querer construir qualquer outra coisa, ou toda coisa. Ready made.

Da deslembra. $624 \equiv 0 \pmod{13}$!!!. São exatamente vinte e duas horas e vinte e dois minutos, hoje é sexta, 13 de maio de 2005. Próxima aula, seminário da disciplina "Educação Matemática", livro "Epistemologia e Didática", Nilson Machado. Incenso. Máscara. Metáforas. Rede. Poesia. Arte. Matemática. Artaud. Beckett. Lautréamont. Caixa. Corrente. Porrete. Sangue. Haicai. São exatamente vinte e duas horas e vinte e dois minutos, hoje é segunda, 13 (13!) de novembro de 2006, depois de amanhã, trabalho, as "Investigações Filosóficas", Wittgenstein. Dança. Sexo. Sangue. Cinzas. Caixa. Temporal. Coisas. Egobjecto. Mas antes, Guimarães e Lispector, o gnu e o texugo, o Tausk e as imposturas, Guillermo e o Inferno Grande. Foi demais, foi demais. Milton, o monstro. Cratos Garlo. Tudo mudo. Isso que era antes agora tudo menos coisa. Tudo parte toda pode para todo sempre fora. Vira pato, vira fósforo, vira revira-volta revolta. Hoje é dia, amanhã, noite. Quarta, 13 de junho de 2007.



3.1.1 No Jardim da Infâmia (ou "Não vai ter essa de manter o estilo, não.")

Desculpai-me, mas vou continuar a falar de mim que sou meu desconhecido, e ao escrever me surpreendo um pouco pois descobri que tenho um destino. Quem já não se perguntou: sou um monstro ou isto é ser uma pessoa?

Clarice Lispector

⁵ 5 "Ponte" (transposição) em contraposição a "caminho" (método). Ponte: sânscr. *pánthah*, ant. persa *pintís*, gr. *póntos*, lat. *pons*. No indo-irânico trata-se do "caminho", entretanto, no grego significa "mar" e no latim "ponte". Alors, Émile Benveniste: "O que caracteriza o *pánthah* é não ser simplesmente um caminho enquanto espaço a percorrer de um ponto ao outro. Implica pena, incerteza e perigo, tem desvios imprevistos, pode variar com aquele que o percorre, aliás, não somente terrestre - os pássaros tem o seu, os rios também. O *pánthah* não é, pois, traçado de antemão nem pisado regularmente. Na verdade é antes uma 'transposição' tentada através de uma região desconhecida e freqüentemente hostil, uma via aberta pelos deuses à precipitação das águas, uma travessia de obstáculos naturais, ou a estrada que os pássaros inventam no espaço, em suma, um caminho numa região interdita à passagem normal, um meio de percorrer uma extensão perigosa e acidentada." ("Problemas semânticos da reconstrução" in Problemas de Linguística Geral I. Campinas: Pontes, 1995, p. 327).

Ora, isso aqui é uma farsa!? Alguém me acusará de farsante, ou picaletas, na educação matemática, hein? O paradoxo do mentiroso⁶. Quem assim o fizer, nada conhece sobre bufões ou clowns⁷. E tem mais uma coisa. Eu não sou objetivo. Aliás, eu sou eu e somos nós. Quer saber? Vai lendo. É um pensamento, assim, refractário. Sem saber para onde vou, de onde vim, quem sou eu? Hããrrr. "Só uma vez se fez uma trágica pergunta: quem sou eu? Assustou-se tanto que parou completamente de pensar." Clarice, de novo. Vira.



Início este trabalho com uma reflexão sobre como ele foi construído. E essa reflexão inicia-se justamente sobre o motivo pelo qual ele começa assim. No meu entendimento um trabalho acadêmico é uma retificação de um percurso de pesquisa, uma experiência. A pesquisa científica é uma arte. Podendo ser, além disso, uma atividade artesanal no campo da própria estética do fazer científico. Naturalmente artesanal é a sistematização escrita da produção científica, a qual se constitui então como obra feita.

A caracterização do trabalho científico deve destacar que uma tese, ou dissertação acadêmica⁸, apesar e além de uma normatização, física e concepcional, que o credencie ao estatuto de obra científica, também se constitui a partir de estratégias textuais que orientam o leitor na apreciação da obra. Parte dessas estratégias, os códigos explícitos, são constituídos por normas de publicação, como a "ABNT", ou ainda, se evidenciam na composição física da obra, por exemplo, resumos, sumários, índices ou tábua de conteúdos.

Fornecendo de forma imediata uma visão geral e sistemática ao leitor, existem certos elementos morfológicos canônicos que definem, por assim dizer, a estrutura do trabalho. Textualmente falamos em introdução, delimitação do tema,

⁶ "Se você quiser ser levado a sério, jamais comece um texto ou uma conversação dizendo coisas tais como: 'Estou mentindo'. Conte primeiro uma boa lorota!" (GUERREIRO, 1989, p. 33).

⁷ Revelo minha inspiração efêmera: o ator Luis Otávio Burnier, professor do Departamento de Artes Cênicas da Unicamp, prematuramente falecido em meados da última década do século passado. Eu o vi, apenas uma vez, numa apresentação no lugar chamado Ciclo Básico das Engenharias (!), e foi para sempre.

⁸ Usaremos tese ou dissertação indistintamente, ok?

formulação de uma pergunta, procedimentos metodológicos, revisão da literatura, conclusão, etc, etc, etc. Por meio desses elementos se explicitam certos questionamentos que tornam possível, "a alguém e por algum motivo", avaliar a prática científica do pesquisador e a conseqüente comunicação dessa prática a seus pares dentro da academia. Porém, outros elementos podem ser associados a aspectos mais subjetivos⁹ da escrita, como o estilo, e as licenças literárias, como dedicatórias, prefácios, epígrafes, ou seja, ruídos cristalizados no itinerário do pesquisador-autor, que emergem como sinais indelévels de um autor que se faz presente e que procura organizar a leitura no sentido de sua própria existência, afinal ele, o autor, existe sob alguma circunstância.

Uma tese é um produto exemplar do trabalho de pesquisa científica, muitas vezes, é o objetivo. Uma tese, como obra escrita, incorpora em sua elaboração a reflexão compulsória sobre o escrever, sobre a forma escrita, sobre a linguagem escrita e suas possibilidades técnicas diante da especificidade do seu fim. Essa reflexão é ela própria uma reflexão sobre o caminhar do pesquisador, sobre o engendrar um discurso, assumir uma fala. Tecer o texto. Orientar a fruição. Sendo assim, uma tese quer participar uma mensagem à comunidade a que se destina, mas também uma marca do seu ser feito cientificamente, a qual, como texto, fruto de uma intencionalidade, revela as concepções acerca do próprio fazer — fazer-se — científico.

Do que foi posto até aqui, tenho pretendido afirmar que uma tese é uma obra construída segundo uma "experiência" de pesquisa científica e uma necessidade comunicativa. Neste sentido, o compromisso com uma pesquisa científica implica a leitura de uma tese de forma a salientar os aspectos relevantes da pesquisa tal como eles são evidenciados pelo autor da tese em sua escritura. Entretanto, essa escritura também tem um estilo, que revela aspectos da atitude científica do pesquisador, e, portanto, das subjetividades inerentes à experiência da pesquisa e seus interstícios, a qual, mesmo sendo científica, se constitui "uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se)

⁹ Que denotam o sujeito-autor que praticou a ação de escrever, ou, pelo menos, deveria ter praticado. Afinal, como sabemos, existência do autor é um fato simples de ser demonstrado. Já a sua unicidade, mesmo não sendo necessária nem suficiente, fica como exercício para o leitor.

e uma estética (um estilo)" (BONDÍA, 2002).¹⁰ Assim, não confundindo "experiência", segundo uma referência empiricista, com "experimento", faço minha, nossa, a ressalva de Larrosa¹¹ do que é preciso:

evitar a confusão de experiência com experimento ou, se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer". (BONDÍA, 2002, p. 28).

Sendo assim, a construção do texto não é um retrato fiel do percurso do pesquisador, e aqui, muito além desse caráter formal, o texto acadêmico é tomado numa acepção mais ingênua de narrativa. A própria idéia de narrativa, fundamental neste texto, deve ser caracterizada de modo mais preciso, de acordo com as idéias que se seguem. De qualquer forma, insurgimos contra a disposição de uma crítica sobre o caráter narrativo de uma pesquisa científica fundada em "certos" critérios de legitimidade do discurso científico¹².

No meu caso, a escritura do texto foi desenvolvida segundo uma proposta de associação de idéias tal como minha pesquisa se desenvolveu, ou, para usar um termo do qual gostei: de forma **circo-ambulada**¹³. Desse modo, meu esforço é não apenas expor uma reflexão sobre um assunto determinado, o objeto de minha pesquisa, mas também revelar como essa reflexão foi construída no período da pesquisa. A importância desse procedimento pretende revelar uma marca sobre o

¹⁰ Propositadamente estendemos as considerações de Larrosa sobre o "saber da experiência" ao conhecimento resultante da experiência de uma "pesquisa científica".

¹¹ Jorge Larrosa Bondía é Larrosa, e também é BONDÍA. O referente...

¹² Ver citação da crítica de Cizec à perspectiva do construtivismo social (CIZEC, G. J. Crunchy granola and the hegemony of the narrative. Educational Resercher. V. 24, n. 2, p. 26-28, apud Alves-Mazzotti e Gwandsnajder, não citado de propósito na bibliografia, o que, talvez, seja bom para eles.

¹³ "Termo usado para descrever a interpretação de uma imagem, refletindo-se sobre ela de diferentes pontos de vista"(Sharp, 1993. Apud Saiani, C. Jung e a Educação, São Paulo: Escrituras, 2000)

meu tornar-se alguém que pesquisa. Com isso, a despeito das formalidades outorgadas, o texto final deixa escapar os ruídos que atestam alma, sopro de coisa vivida. Esse desfile de sinais que nos anima nessa empreitada por um acordo de leitura não pode ser uma fruição desinteressada, mas, pelo contrário, o esforço de uma constante crítica. Uma tese exige mais que um leitor descomprometido, pois, simultaneamente, deve ser uma comunhão e uma contestação.

Termino com um alerta do meu orientador numa colocação que vale para todas as teses, uma vez que toda escritura denuncia um leitor para o qual a obra é destinada - depois desvira:

muitos textos, principalmente textos acadêmicos, não têm como objetivo explícito construir-se ambigualmente de modo a provocar uma multiplicidade de leituras. Pelo contrário: é usual que um texto se pretenda fechado, é usual que se entenda que um texto claro é aquele que transmite de modo quase unívoco aquilo que o autor quis dizer. Aqui não. Um dos objetivos do experimento é exatamente o de criar uma situação que possa revelar para novos leitores essa multiplicidade. (VIANNA, 2000, p.188).



Essa pesquisa nasceu de um propósito bem claro, que depois ficou bastante... "phuzzly" — Guimarães é o diabo!!!. Naquela altura pensava na possibilidade de expressabilidade do pensamento matemático pela linguagem poética. É sério! Era um projeto que pretendia mostrar o valor didático¹⁴ (Hugo!) do uso da metáfora e do pensamento analógico na expressão de idéias e percepções matemáticas.

Era um bom projeto, e eu estava apaixonado. Imaginava essa possível fusão entre poesia e matemática num só ato criador. O conhecimento matemático tributário da intuição e de uma razão sensível parecia imanente ao próprio exercício poético. De forma contrapontística, minha reação era em sentido contrário às atividades exclusivamente "matemáticas" como, por exemplo, a resolução de problemas¹⁵, as quais representava, na dicotomia razão-sentimento, a concepção racionalista sobre

¹⁴ "A didática assegura essa reprodução [dos iguais]" (LYOTARD, 1986, p. 46).

¹⁵ "Resolução de problemas" entendido ingenuamente, vai ser um saco de pancada. Posso?

a matemática escolar. Percorrendo muitas sendas, buscava o entendimento das questões sobre a metáfora e o pensamento analógico ligados ao ensino de ciências e matemática. Esse itinerário será esboçado no meu primeiro movimento, *Allegro vivace*, agitado e apaixonado assai, chamado "*Ut mathematica poesis*"¹⁶. Vira.



Entretanto, na proximidade com o estudo sobre os aspectos da significação nos processos educacionais e, conseqüente a consideração sobre o papel das relações sociais dentro desses processos, tornou-se prioritária a concepção de educação como formação cultural e política, como "educação crítica". Isso determinou uma redefinição do projeto original e uma autocrítica quanto à concepção de educação implícita no meu discurso anterior, que então passei a identificar com o que na literatura pedagógica aparecia designado como "educação estética". Ou seja, o presente trabalho era conduzido, originalmente, no sentido de corroborar a máxima do "*Ut mathematica poesis*", reafirmando seu princípio metafórico, mas advogando uma justificativa científica que levasse a metáfora além da caricatura. Porém, no decorrer da pesquisa nosso estudo dirigiu-se para uma análise crítica desta metáfora e, de fato, foi sob essa perspectiva investigativa que se configurou uma problemática permitindo a formulação de um problema novo, qual seja: como pensar a relação entre educação matemática e arte a partir de uma concepção de educação crítica¹⁷.

¹⁶ Ver Conexo 4.6 "*Ut mathematica poesis*" é uma referência ao "*Ut pictura poesis*", divisa humanista sobre a comparação/tradução entre as artes. "*Ut pictura poesis*" é um verso da *Ars poética* de Horácio. Interessante notar que um dos problemas fundamentais do "*Ut pictura poesis*" é a disputa correlata entre "o ver" e "o ouvir", e que, *mutatis mutandis*, é também fundamental nos argumentos pedagógicos, em educação matemática, a favor da "visualização", do "poder" das imagens, em detrimento das exposições predominantemente verbais. Para maiores detalhes remetemos a Introdução/intradição de Márcio Seligmann-Silva ao *Laocoonte* de LESSING, 1998.

¹⁷ Existe uma outra coisa que me incomodou desde o início, e contra a qual não conseguia me manifestar. Dizia respeito às teorias da metáfora que enveredavam pelo campo das chamadas "ciências cognitivas". Encontrei em Jorge Larrosa uma forma lapidar desse incômodo: "não deixa de ser interessante também que as velhas metáforas organicistas do social, que tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas, seguramente também totalitárias, ainda que revestidas agora de um look liberal democrático. Independentemente de que seja urgente problematizar esse discurso que se está instalando sem crítica, a cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação, o que eu quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível." (Bondia, 2002, p. 22).

A aporia sobre a qual fundamos nosso problema naquele momento diz respeito à observância de uma contradição presente na adoção concomitante do discurso idealista da "educação estética", sobre um sujeito individual, e do discurso crítico em educação, sobre um sujeito histórico-social. Dessa forma, resolver esta contradição constituiu-se como o suposto objetivo principal deste trabalho, ou seja, articular um discurso alternativo entre um "discurso crítico em educação matemática" e um "discurso em educação estética".

Assim, de forma sistemática, no intuito de perseguir esse objetivo, devemos relembra o itinerário que esperamos percorrer. Inicialmente propomos uma reflexão sobre a concepção de educação crítica e para tanto nos reportamos às análises de Henry Giroux em seu "Teoria crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução em educação". Concomitante a essa concepção de educação crítica, como formação cultural transformadora, seguimos de perto, do mesmo Giroux, a obra, "Escola Crítica e Política Cultural". Explicita-se neste texto a tentativa de aproximação da noção de dialogicidade presente tanto na "pedagogia do oprimido" de Paulo Freire quanto na concepção de linguagem de Bakhtin. Assim, pela sugestão do autor, desviamos o percurso para a obra de Mikhail Bakhtin, na formulação de uma teoria materialista da linguagem, em seu "Marxismo e Filosofia da Linguagem". Finalmente, esperamos concluir forjando uma nova noção que nos leve a fazer dialogar a Teoria Crítica de Giroux, a filosofia da linguagem de Bakhtin e a semiótica de Umberto Eco: a noção de função crítico-pedagógica¹⁸. Assim, essa noção será construída, primeiro, nas idéias de resistência e de subversão advindas de uma análise do processo educacional segundo a Teoria Crítica; segundo, numa compreensão materialista da linguagem e, portanto, dos aspectos ideológicos¹⁹ que envolvem os processos cognitivos; e, terceiro, no reconhecimento dessa função nas produções das vanguardas artísticas contemporâneas. Ou seja, a função crítico-pedagógica das poéticas contemporâneas poderia se constituir como fundamento da possível articulação entre um discurso crítico em educação matemática e um discurso em educação estética.

Segue que a função crítico-pedagógica das poéticas contemporâneas, o crítico e o pedagógico, muito embora discerníveis, não se dissociam em momentos

¹⁸ Eu levava isso a sério. Pode acreditar...

¹⁹ Puxão de orelha! Confusão quanto à noção de ideológico em Bakhtin.

distintos do discurso. E se essa indissociabilidade entre o crítico e o pedagógico se constitui, segundo a expressão de Paulo Freire, no fundamento de uma pedagogia radical, então, assim como na arte contemporânea, também numa pedagogia radical o revolucionário deve implicar o pedagógico (FREIRE, 1987). O discurso crítico que se origina num processo cognitivo, fundado na experiência estética, exige uma narrativa pautada não no *logos* cartesiano, mas no *mithos* poético²⁰. Afinal, é função crítico-pedagógica das poéticas contemporâneas restabelecer "à vontade mitopoética aquele poder originário de nomear, de com-preender a natureza e os homens..." (BOSI, 2000, p. 164). O segundo movimento²¹: Poco pesante - Allegro ma non troppo. Revira.



²⁰ Reconhecemos o eufemismo, mas o utilizamos, propositadamente, para tornar essas referências hiperbólicas.

²¹ Esse segundo movimento está descrito nos conexos 4.7 "Um espectro ronda" e 4.8 "...entre os dentes segura primavera".

3.2 MEIO

— Assim, eis-me aqui na metade do caminho, ...
 ...Tentando aprender como empregar as palavras, e cada tentativa
 É sempre uma nova partida, e uma diversa espécie de fracasso
 Pois apenas se aprendeu a escolher a melhor das palavras
 Para o que não há mais a dizer, ou meio pelo qual
 Não mais se está disposto a fazê-lo. E assim cada aventura
 É um novo começo, uma rápida incursão ao inarticulado
 Com equipamento imprestável e em contínuo desgaste
 Na desordem geral da imprecisão dos sentimentos.
 T.S. Eliot

Num primeiro momento, tendia a afirmar uma metáfora. Depois, ao me desembaraçar dessa metáfora, assumi que, através de uma base materialista, o empreender uma experiência tem um significado concreto com relação à determinação social dessa experiência. Ou seja, deixo de olhar a relação entre educação matemática e arte do ponto de vista das ações de significação de um sujeito individual para olhar essa relação do ponto de vista das ações de significação de um sujeito histórico-social.

Essa mudança tem implicações decisivas quando da compreensão de que conhecer é descrever para re-conhecer e que, no que diz respeito à educação crítica e à arte contemporânea, esse reconhecimento implica, primeiro, um ato deliberado de resistência às "forças opressoras" das subjetividades individuais, e, segundo, uma subversão das formas de expressão dessas subjetividades. Se, de um lado, por "forças opressoras" designo o conjunto de normas, institucionalizadas ou não, que pretendem disciplinar as possibilidades de ação de um grupo social contra o próprio interesse do grupo, por outro lado, entende-se que a possibilidade de subversão às determinações dessas forças que a resistência possa engendrar só cumpre uma função transformadora quando compreendida como possibilidade de experiência social, e não como ato isolado de um sujeito individual. Porém, de repente, o problema da possibilidade da subversão, ou melhor, da não-possibilidade da subversão atravessou-nos o caminho. Sim, pois como engendrar uma ação deliberadamente subversiva? Qual o seu sentido?...

"Transgredir, porém, os meus próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que esta me ultrapassa. Qualquer que seja o que quer dizer 'realidade'". Sempre Clarice. Se queremos, e queremos,

fazer desse discurso um discurso, que nascido da crítica, continue crítico, então devemos ser críticos em relação a cada novo discurso construído, a cada nova obra. Surpreendentemente, encontraremos o argumento da superação justamente na crítica à idéia de sujeito.

Afinal, todo nosso discurso foi construído sobre uma aporia fundamentada na consecução, de um lado, do sujeito individual, de outro, do sujeito histórico social. Naquele momento nem suspeitávamos pensar o processo educacional como formação, não apenas cultural, mas, em última instância, como formação da própria idéia de sujeito. Não percebíamos igualmente que a crítica fundamental que nos levaria a construir o discurso crítico que almejávamos não se dirigia a um "certo discurso" em particular. Quer dizer, em Princípio, podemos admitir isso. Porém, no Meio, a crítica deve se dirigir a esse novo discurso. Segue que às formas de resistência e à possibilidade de subversão, gostaríamos de associar um discurso que chamaremos de Crítico. Um discurso em que o sujeito se desvele enquanto uma possibilidade, enquanto uma noção que não é una, nem universal. Onde a crítica atinja o cerne dos processos de subjetivação, logo de significação. Onde a possibilidade de subversão, por isso, seja sempre uma possibilidade.

Característica reconhecida das poéticas contemporâneas (o melhor, agora, seria dizer, pós-modernas), a subversão se realiza prioritariamente como crítica a qualquer sistema totalizante ou homogeneizante.

"A cultura pós-moderna tem um relacionamento contraditório com aquilo que costumamos classificar como nossa cultura dominante, o humanismo liberal. Ela não o nega [...] Em vez disso, contesta-o a partir do interior de seus próprios pressupostos. [...] se recusa a propor qualquer estrutura ou, como a denomina Lyotard (1984a), qualquer narrativa-mestra - tal como a arte ou o mito [ou a ciência] (HUTCHEON, 1991, p. 23).

É preciso recusar um discurso acabado, meu, teu, seu, nosso, vosso, seus, procurando-se fundar a possibilidade de um discurso crítico, como arte crítica e como crítica de arte. Um discurso sobre a experiência, que, como tal, deve ser estética e que, portanto, é por si próprio extensão da experiência. Um discurso que é deliberadamente político, pois reivindica sua verdade diante de outros discursos. Deliberadamente poético, pois somente assim permanece possível. Scherzo. Volta.



Esse texto é sobre um projeto de pesquisa sobre educação matemática e arte. Como foi visto até aqui, primeiro abandonamos um tipo de discurso e por uma perspectiva teórica, tentamos construir um discurso alternativo. De fato, o que pretendíamos era superar a contradição entre a adoção concomitante de um discurso crítico em educação e um discurso sobre a "educação estética". Dessa perspectiva teórica eclodiu uma nova contradição, implicando um relativo abandono daquele discurso que começava a brotar. Isso nos aproximou ainda mais de um limite ao qual o discurso de então poderá chegar: a questão do sujeito em educação. E se este é um limite reconstituamos o caminho pelo qual se possa dizer que nossas contradições foram provisoriamente resolvidas.

Forjar esse discurso no âmbito da educação matemática exigiu abandonarmos uma idéia de uso da arte em educação matemática para eleger uma possibilidade de expressão poética nascida de dentro dos conflitos, contradições, oposições, colisões que o contato entre essas duas disciplinas, matemática e arte, podem sugerir. Nesse sentido, essa pesquisa deve se constituir numa resposta à forma de se pensar a educação matemática apontando uma nova expressabilidade em educação matemática. Fazer isso é iluminar algumas veredas já trilhadas na pesquisa em educação e, em particular, em educação matemática, ou seja, não se pretende aqui ser original. Aliás, Ave Lavoisier.

Pretendendo tratar das poéticas contemporâneas, retomo a discussão sobre a função da narrativa nas poéticas contemporâneas e enveredando nessa discussão pelos labirintos da educação seremos ciceroneados por minotauros foucaultianos. Re-elaborar e, talvez, agora, fazer derivar àquela noção de função crítico-pedagógica a necessidade de se postularem novas formas de subjetivação. Entretanto, mesmo lembrando que a ruptura criativa da educação passiva "é ao mesmo tempo um momento tão estético quanto político..." e que "...nos possamos considerar dramaturgos quando reescrevemos os roteiros dramáticos de sala de aula, e reinventamos roteiros libertadores" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 74), não devemos nos conduzir a uma nova metáfora que confunda arte e educação. Não se trata absolutamente disso. O que nos impele nessa direção é a consideração acerca

dos discursos e as relações de poder que se desenvolvem num ambiente educacional. Novamente socorre-nos Larrosa:

as práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdades, de poder e de controle. Desse ponto de vista, se a consciência de si no tempo é o resultado de uma fabricação narrativa que se realiza através de um conjunto de operações no discurso e com o discurso, essa fabricação não se faz sem violência. A história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contarem-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. A história da autonarração é também uma história social e uma história política. (BONDIA apud SILVA, 1994, p. 71).

Assim, qualquer idéia de emancipação deve envolver a produção de uma narrativa. Particularmente, o exercício poético, verbal ou não-verbal, deve se constituir, de forma programática, num ato de subversão aos roteiros canonizados dos processos educacionais. Toda ação funda uma experiência estética. Ficção ou não-ficção? Que importa? A crítica a uma educação matemática pode surgir como possibilidade na expressão poética do pesquisador, do professor, do aluno, na matemática do matemático, na matemática da escola, na matemática do cotidiano e "sei lá mais o que". Crítica sempre renovada no reconhecimento das relações de poder e expressões de resistência constituídas em cada novo discurso.

Para recusar e criticar o que somos, devemos, ao menos num sentido mínimo, ter descoberto o que somos ou como somos constituídos e ter imaginado e inventado que novos tipos de sujeitos poderíamos ser. Segue que nós, modernos, devemos buscar imaginar o presente como 'uma coisa diferente da que é e transforma-lo, não destruindo-o, mas apreendendo-o no que é' (Foucault, 1984a, p. 41). Devemos recusar o canto de sereia da libertação e através da 'persistente crítica daquilo que devemos habitar' (Spivak, 1990a, p276; 1990b, p.103), uma crítica permanente que assume a forma de transgressão, iniciar a tarefa de teorizar a 'possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos' (Foucault, 1984a, pp.42-6). A tarefa não é derrubar ou transcender mas, através da paródia e do paradoxo, travestir as identidades, práticas e objetivos educacionais hegemônicos, para subverter e deslocar as relações de poder que envolvem a educação moderna, contestando-as, ao problematizar as desigualdades entre professores e aprendizes, expandindo o domínio da ficção e da contingência dos currículos, experimentando formas alternativas de oferta e administração educacional e, de maneira mais importante, promovendo novas formas de subjetividade. (DEACON,R; PARKER,B in SILVA, 1994, p. 107).

Toda arte és una forma de lucha. Adelante marchemos compañeros, instauremos la revolución, nuestro pueblo es dueño de su historia, arquitecto de su libertacion... Me gusta terminar afirmando que las observaciones anteriores son las que no mas calam daionte dessa oportunidade craidora a qual dará estilo y ventosidade en las esserçõpes maol digeridas en lo cadfé de la manña estive forna dmsjeucasa fmamsim dnão podsso mais diexare de folfdeo aurtina do dma dngocaso frede djfudiosnewm. Fnsijn? Allegro impetuoso, ma com garbo. Revolta.



3.3 FIM (nunc da capo sine fine et acta fabula est)

Fim é o lugar de onde partimos.

...

Cada frase e cada sentença são um fim e um princípio,
Cada poema em epitáfio. E qualquer ação
É um passo rumo ao todo, ao fogo, uma descida à garganta do mar
Ou à pedra indecifrável - e daí é que partimos.
T.S. Eliot



	61
4 CONEXOS	61
Crônicas Didáticas	63
Plano de aula	75
STD	85
Contar uma história e descontrolá-la	87
Egobjecto	93
Auto-destruição	98
Ut Mathematica Poesis	107
Um espectro ronda	118
"...entre os dentes segura primavera."	126

DÁTICA CRÔNICA DILÁTICA CRÔNICA
 DIDÁTICA CRÔNICA DIDÁTICA ERÔNICA
 ADIDÁTICA CRÂNICA DIFÁTICA CRÔNICA
 CXDIDÁTICA CRÔNICA DIDÁTICA CDÔ
 NICA DIDÁTICA CRÔNICA DIDÁTICA CR
 ÔNICA RIDÁTICA CRÔNICA DIPÁTICA CR
 RÔNICA DIDÁTICA ERÔNICA DIDÁTICA
 CRÊNICA DIDÁTICA CRXNICA DIDÁTICA
 ACRÔNICA DIDÁTICA CRÔNICA DIDATI
 CACRÔNICA DIDÁTICA CRÔNICA DIDÁ
 TICA CRÔFICA DIPÁTICA CRÔNICA DID
 ÁTICA CRÔNICA DIDÁTICA CRÔNICA DI

Crônica 2

O CÁLICE SAGRADO

This is the greatest elephant in the world,
except himself
F. Schelegel

Retomando o tema sobre a aparente dicotomia entre matemática e educação matemática.²² A questão deve ser colocada do seguinte ponto de vista, sendo estudante do curso de matemática quais são minhas opções ao final da graduação? Dentre algumas imagináveis, uma decerto é anterior a minha entrada no curso: a sala de aula. Então serei educador matemático, mas será que o matemático ficará para fora da sala? Não, e digo mais, meu esforço será no sentido de aliar essas duas perspectivas com a intenção de promover objetivos comuns de acordo com minhas capacidades.

Após a leitura do "Pedagogia da Autonomia" reitero com mais força minha posição anterior de que não existe incompatibilidade entre educação matemática e matemática se procuramos um referencial apropriado para olhar essas duas áreas. Algumas idéias, ingenuamente simplificadas, expressam mais a aspiração idealista, o desejo unificador dos objetivos intelectuais tanto da figura do professor quanto do pesquisador. Mas, a tempo, quais seriam então os preceitos que fundamentariam a prática do ensino da matemática, em que grau for, e da pesquisa matemática, dita de alto nível? E primordialmente, o que é que eu entendo por aquilo que estou falando?

Antes, uma pausa para um devaneio sobre "ciência". Tomar ciência, ter conhecimento, e estar consciente dos pensamentos. A ciência não é apenas predicado de cientificidade, a metodologia científica é indubitavelmente um artesanato intelectual, e a magna ciência, um produto cultural com uma tradição antiqüíssima que se confunde com a própria história de cada civilização. Mas o que entendo por ciência refere-se a um olhar especial sobre o mundo e seus fenômenos, as pessoas e suas fenomenologias.

²² O fato é que eu não aceito essa distinção, talvez em poucas áreas haja tantas possibilidades de confluências de objetivos e métodos, penso na lógica, em Piaget, na geometria, em Arnheim, sei lá, coisas mil, o que está por trás de tudo isso. Afinal, mathema é aprender, conhecer.

Voltando ao Paulo Freire. Em perguntas: O que Paulo Freire postula como saberes necessários a prática educativa? Que é a consciência da incompletude do ser, que da curiosidade ingênua por um rigor metódico passa ao saber epistemológico? E gnosiologia? E heurística? Sim, sim, sim, sim. Os ecos de um único livrinho ressoam nas minhas reticentes investidas no campo da especulação. Mas que nem por isso é vazia, pois se tem preenchido diariamente pela minha própria experiência.

De fato, desde o tempo anterior ao curso, mas principalmente após esse segundo ingresso em universidade, tenho refletido sobre meu aprendizado. No primeiro ano, durante "Um Curso de Cálculo", dificuldades de diversas naturezas solapavam o conhecimento dos conceitos e das técnicas envolvidas na apresentação do programa. As idéias de limite, derivada e integral eram novas e intrigantes, mas, o mais impressionante era o novo cálculo que proporcionava aquela matemática dantes nunca imaginada. A linguagem foi um empecilho, mas não me preocupei muito com isso. Porém, os campos de batalha foram os exercícios, onde freqüentemente não entendia do que se tratava a questão. Creditei minha incompreensão da álgebra elementar, e, de fato, o estudo paralelo dessa matéria me ajudou, mas às dificuldades envolviam coisas que ainda estavam por definir e as questões de então se limitavam as manipulações de expressões algébricas. A idéia que faltavam pré-requisitos necessários era parte de uma outra, ou seja, que as atividades propostas pelo curso decorriam linearmente daqueles conhecimentos adquiridos nos estudos pré-universidade, outra meia verdade.

No atual momento, o que tem me chamado a atenção é a abordagem do ensino da matemática através da resolução de problemas. Mas igualmente sigo deslumbrado por possibilidades que nascidas da ignorância respondem imediatamente algumas angústias, mas logo se revelam fantasiosas e pouco modestas.



Crônica 3
VIVA BRECHT

THE KING To play or not to play...

Neste texto, vou digredir em relação ao tema anterior: O binômio pesquisa-ensino, mas não totalmente, para assentar vista sobre um aspecto particular do processo de aprendizagem, o que pode ser resumido numa questão multiplicadora: primeiramente, o fato, na sala de aula o professor propõe uma certa atividade, ponto. O grupo realiza a tarefa, ponto. Então no que consiste esta atividade, do ponto de vista de uma percepção sobre seu próprio fazer? Porque estou, aqui e agora, fazendo tal e tal coisa?

É aqui que não me afasto dos textos anteriores uma vez creditada a capacidade de representação quando da inserção de cada um no processo de aprendizagem de acordo com a atitude revolucionária de caráter pedagógico do teatro de Bertold Brecht. Deve-se "volta e meia" distanciar-se dessa compenetração em si mesmo. Sair em terceira pessoa para avaliar, explicar e explicar-se como agente da ação de todo movimento, e seu próprio movimento aí incluído.

É a reflexão sem o automatismo inerente a cômoda escolha do papel que represento. Assim por um momento instamos as questões cruciais sobre a verdade com que nos envolvemos numa atividade coletiva. É claro que, aqui, de posse de uma enorme superestima do meu pensamento, pareço obscurecer toda inteligência diferente da minha, mas esse exagero se faz necessário à hipótese que anuncio e se presumia nos parágrafos anteriores. Dado que é raro o contrario, as manifestações que assisto parecem carecer da formalidade das questões formuladas a partir de uma percepção crítica em relação ao seu próprio aprendizado. Palavras são palavras, e tudo mais, pertence em certa medida ao fortuito, desde que dentro de uma certa previsibilidade. Tenho razão? Não tenho? Não importa, pois o julgamento não tem outro propósito senão atentar para o fato que tendo percebido isso nos outros foi porque em mim próprio antes pude despertar do sono dessa realidade centrada no "ergo sum". Não que agora siga sempre alerta, mas como ator

brechtiano, descanso a persona no vazio que ela é sem mim. E promovo o estranhamento que dialetiza minha razão.

Sei que estou sendo pouco generoso, é que sou chato, confuso, etc, etc,... Causo em mim mesmo inevitável desconforto e enfado aos outros com labirínticas asserções. But Alas!!! Estou mais para Antonin Artaud do que para Bertold Brecht.

"Morrer... Dormir! Dormir!... Talvez sonhar!"

(Shakespeare, W., Hamlet)



Crônica 4

MAIS DO MESMO

Quem se eu gritasse, entre as legiões dos Anjos
me ouviria? E mesmo que um deles me tornasse
inesperadamente em seu coração, aniquilar-me-ia
sua existência demasiado forte. Pois que é o Belo
senão o grau do Terrível que ainda suportamos
e que admiramos porque, impassível, desdenha
destruir-nos? Todo Anjo é terrível.
Rilke

Como de costume esse meu discurso de quem finge saber isso e aquilo faz parte de uma poética possível, não quero ignorá-la. O brilho com que empolo minhas frases é quase um trocadilho infame, a estrutura concretista é puro tédio, que maçada!!

<Ask>

1. O que é estar matematicamente no mundo?

<Begin>

Estar matematicamente no mundo não significa transformar uma viagem de automóvel numa derivada ou reduzir argumentos numa seqüência de silogismos. Daí, uma questão inicial: o que é matemática, e quais são seus objetos e seus métodos? Mas, essa ultima questão, porque respondê-la? Podemos simplesmente enumerar algumas coisas que são matemáticas pela sua própria origem, isto é, nasceram do pensamento matemático. Embora haja outras coisas que não nasceram do pensamento matemático, mas foram matematizadas.

Segundo máximas universalistas tudo é número, tudo é função, tudo é conjunto, bem eu não sou conjunto, como diria a criança da anedota. Existe algo que o pensamento matemático não pode abarcar? O que caracteriza esse pensamento? Será que ele se caracteriza a partir dos objetos? Ou ele caracteriza o objeto sobre o qual possa repousar?

OOOOOOOOOOOOOOTrackingOOOOOOOOOOOOOO

A matemática não é o conjunto de objetos por quais ela pode ser reconhecida. A matemática não é só objeto, é predicado superlativo do conhecimento do mundo pela razão. E a razão, sobre a qual se entonteceram tantos heróis possuídos pelo incurável prazer da introspecção em imenso lodaçal, é a jóia

divina da própria essência do criador e que por este foi reservada à sua criatura mais diletta, o homem. Não haveria ciência, e nem mesmo a poesia, e nem mesmo a razão existiria sem a razão. Razão, tirana da existência, donde realmente habitas, leva este servo para teu refúgio?

OOOOOOOOOOOOOOTrackingOOOOOOOOOOOOOO

<Retry>

De um ponto de vista histórico, a matemática é um produto da cultura humana, cujas origens antecedem a própria escrita e, num sentido estrito, a própria história. Essa palavra, matemática, etimologicamente, significa "o que pode ser aprendido". Porém, tudo o que recebe o nome de matemática, pode ser aprendido? Prescinde-se quem a ensine? E para ensinar matemática, ou para aprender mais matemática, ou para as necessidades da vida moderna, como, por exemplo, exercer plenamente a cidadania, quanta matemática temos que aprender? Quanta matemática ensinar?

Ainda que ignoremos essas questões, e cumpramos o único objetivo de intermediar o conhecimento de alguns "conteúdos" da matemática, novas e inquietantes questões atormentarão qualquer pacato professor. Elas virão daqueles espíritos rebeldes que não deixam que uma razão qualquer rivalize com construções intelectuais originadas no seio da própria experiência.

A experiência, lugar do conhecimento primeiro, das sensações, do movimento, da percepção, da forma. Qual é a matemática que não depende do conhecimento matemático? Aliás, existe matemática a-matemática?

<Success full>

Os sentimentos podem ser matematicizados? Sim, não, talvez? Entretanto, podemos sensibilizar alguém pela matemática? Será a matemática, como a arte? Capaz de definir o belo como um ideal a ser perseguido. Arranjar o estilo pelo qual sua forma será mais verdadeira, e por isto mesmo se fará bela. E assim será tradução do belo que não é matemático. E então o belo poderá ser matematizado, ou haverá categorias cuja beleza nunca será alcançada pela matemática? Enfim, como reconhecemos a beleza? Também o belo não é aprendido?

O belo não é uma coisa, o belo-conceitual o que é? Deveríamos dizer que sentimos a beleza naquilo que qualificamos como belo. Qual a natureza dos pensamentos que fundam o juízo da beleza? Se forem matemáticos, teremos o belo-

matemático? Então, essa beleza qualquer que não podemos de repente associar uma evidência matemática, é fonte de prazer, nascido do desconhecido, inominável. Eis que toda contemplação do belo surge como possibilidade do prazer. É no aprendizado intuitivo desse gozo que buscamos identificar aqueles elementos que se constituem a própria substância do prazer. Assim nomeamos nossos objetos, relacionamos suas qualidades, criamos a matéria da intuição.

	E	,	a	l	é	m	d
i	s	s	o	,	a	i	n
t	u	i	ç	ã	o		
.....							
.....							

<End>



Crônica 5

BUBBLE-JUMP

Continuo extravasando por sobre as aulas. Buscar conhecer, estudar, divergir, explicar, duvidar, refletir, aprender, rebuscar, entender, repetir, reformar,... Aprender é uma atividade lúdica. Mas aqueles que se encontram na condição de aprendizagem o devem fazer naturalmente, "assim como respiramos, ou as aves voam"? Sim e não. Ainda que desconheça as implicações psicológicas do brinquedo, brincar independentemente da acepção da palavra, nos faz sujeito da ação, logo é o devir a ser na sua própria potencialidade.

Àquela representação do filósofo que tanto evoquei acrescento a dimensão do humanamente possível, pois na própria idéia de representação se encontra o componente do jogo. A imitação se revela como componente do processo de aprendizagem. Mas o teatro, como ofício sagrado, tem suas regras. No palco da ciência não é diferente, e os conhecimentos assim denominados tiveram seus intérpretes. Enquanto esboço minha própria interpretação me perco no labirinto sem o recurso de Ariadne. À espreita do monstro, de repente, imobilizo meus pensamentos e desapareço no infinito breu.

Socorre-me a imaginação, mãe dos loucos e dos poetas, perco o siso, mas não o riso. Assim, diante do desespero, sopro a nevoa que me asfixia. De pronto, corro livre em novos campos e só o horizonte me limita. Vede, vou e volto, e ainda sou. Em novas águas no mesmo rio.

Essa condição transcendente do gênero humano na realização do irreal é rico substrato na aprendizagem. Porém, a cristalização do conhecimento em formas institucionais, a padronização do ensino à coletividade através da escola, e a consolidação do binômio aluno-professor é o tripé de um modelo determinístico na sua própria constituição. Esse modelo desfavorece a liberdade do espírito humano, pois torna reféns, professor e aluno, de um espaço delimitador da experiência, calcado no controle do comportamento.

Os conflitos gerados evidenciam então o premente desígnio do ser no sentido de se libertar. E em contraposição surgem e se aperfeiçoam os métodos de coerção/correção baseados na tortura física e psicológica, leis morais que nada

dizem respeito aos objetivos da educação²³. Assistimos uma inversão desses próprios objetivos quando se pretende criar condições para o ensino, mas não para a aprendizagem. Uma pergunta: pode haver ensino sem aprendizagem?

Um apelo faz desprender-se pela fuga a inusitada criatividade e ao controlável arbítrio da imaginação. Embora não na efetivação do conhecimento como adequação do ímpeto de saber aos saberes necessários a afirmação da autonomia numa sociedade tecnológica e plutocrática. UFA!!!

Lancemo-nos no espaço em direção a riscos incertos, assim como as aves voam. Afinal...com Nietzsche entre as aves de rapina: "São precisas asas quando se ama o abismo..."



²³ Quais seriam mesmos???

Crônica 6

MÚSICA

Música, som e silêncio se sucedem no tempo e no espaço. Ondas do pleno e do vazio, coisa e não-coisa. Vai bater num minúsculo e infinito caracol.

INTERLÚDIO NO QUAL O CAMINHO É PREPARADO OU UM MERGULHO EM ÁGUAS TURVAS

Daquilo que se pretende que esteja na matemática e na música, me recuso a afirmar que seja apenas número e medida. Que de elementos desconstruídos dessa aleatoriedade sonora possamos almejar certos entes matematicizados não discordo. Mas, a primeira vista, se tratamos de achar as relações entre matemática e música, isto não é mais que recuperar a historicidade do processo de conhecimento da estrutura de uma tradição musical, como expressão da própria linguagem, e da substancialização de um fenômeno físico de acordo com a cultura de investigação daquilo que nos é exterior.

Certamente, segundo uma "lógica topográfica", deve haver uma sensibilidade matemática e outra musical. Sinceramente, segundo minha intuição, posso imaginar a convergência das funções neurológicas que nos colocam em contato com essas duas artes. A música, assim como outras artes, parecem estar em conformidade com nossa própria matéria. "O homem é a medida de todas as coisas" (Protágoras, Séc. V A.c.), é um referencial conveniente. Somos e estamos matematicizados como expressão de uma organização somática, autodefinida e autodefinível. Agora, atenção, esse tipo de coisa não é algo proibido pela lógica clássica? Quer dizer, usamos de nossa própria matéria para nos definir a nós mesmos. Talvez seja essa uma das coisas que faça da ontologia um dos mais herméticos ramos do conhecimento humano. O exemplo da matemática nos reporta a indecidibilidade²⁴ do teorema de Goedel - Meu deus, meu deus, meu deus, prenda ainda o fôlego.

²⁴ Por que essa tentação de falar "imbecilidade" ?

Daquilo que em nós ao longo dos séculos e séculos, temos medido a exaustão todo tipo de coisa, céu e terra, pequeno e grande, o nada e o infinito. Essa loucura que mede miríades de miríades conhece apenas o que é mensurável, somos a eterna testemunha do *horror infiniti*. Para um filólogo tri-tresloucado o radical, *mens*, da palavra mensurável justifica as considerações além do uso lexicográfico e não seria fora de propósito que tal observação fosse verdadeira. Pois se na origem da palavra medida, que determina a metodologia científica, segundo o conceito moderno de ciência, está a palavra mente, que designa o lugar da razão, isto pode ter um significado especial sobre aquilo que entendemos por conhecer. Blargh!!!

Do que foi colocado anteriormente se compreende que, num primeiro momento, nossa análise se detenha em aspectos métricos da estrutura musical, como ritmo, tonalidade, duração, timbre, melodia, harmonia, entre outros. Não desmereço tal esforço, uma vez que me interesse por esses aspectos formais ligados às técnicas de composição musical. Por outro lado, acho que esses aspectos são os menos interessantes, pois tocam superficialmente uma questão transcendente da própria relação do homem com a música na qual a matemática surge como possibilidade de acesso ao subterrâneo da sensibilidade estética e quiçá como signo da verdade e do sentimento do belo.

A origem da valorização no modo de pensar dedutivamente, de acordo com a história tradicional, está na consolidação da organização sócio-política da polis na Grécia Antiga e da urbis do Império Romano. A transformação geo-econômica das relações de poder caracterizadas antes pela preponderância do caráter aristocrático, baseado em castas, para uma oligarquia, baseado na riqueza, foi determinada pelo constante movimento, expansão e retração, dos impérios adjacentes em torno do Mar Mediterrâneo. O confronto eminente entre os povos colocou em relevo aquele grupo que detinha o poderio bélico, seja na defesa ou no ataque, de onde a logística da guerra estava diretamente associada ao comércio.

Dessa maneira, poderíamos explicar que a situação político-econômica na Cidade-Estado criou condição para que determinados grupos se dedicassem as chamadas artes liberais, e desenvolvessem através da atividade intelectual papel significativo na vida cultural. A existência de instituições, como conselhos, assembléias, tribunais, onde havia espaço para o exercício da retórica, do uso dos argumentos, colocou em evidência as figuras que pela persuasão defendiam e

faziam aceitar as decisões deste ou daquele grupo. É assim que o ensino do uso da palavra conduzido por reflexões apropriadas e inabaláveis se fez necessário. Aí, vemos surgir legisladores, sofistas e filósofos das mais variadas correntes, com suas escolas e agremiações. Dentre as disciplinas as quais se dedicavam esses homens, e seus discípulos, estava a geometria, fonte incontestada do pensamento hipotético-dedutivo.

De fato, esse resumo, não impunemente, reduziu drasticamente a interpretação da história na delimitação de um período no qual já está presente a ligação da matemática e do conceito de belo. Esse arremedo de visão dialética histórico-materialista, no entanto, é útil se o seu propósito é simplesmente se adequar ao tipo de história que estamos acostumados. Assim, por um decreto falacioso, que deixa de mostrar uma relação muito mais estreita entre estética e matemática, o que se propôs como origem não é senão um marco. Logo, fixada essa referência, o que se segue decorre principalmente dela. Por isso, prosseguindo no curso da história, aquelas relações primordiais, as quais não determinamos, mas cremos que existem, permearam toda expressão ocidental, seja na ciência ou nas artes, determinando mesmo o caráter da própria cultura.

A investigação das formas sincréticas, que abrigam a similitude entre áreas, modernamente e vulgarmente, dita díspares, se trata de uma arqueologia do saber. Empresa que requer competências múltiplas nas várias disciplinas acadêmicas e ainda reserva lugar para a poesia e para o romantismo. É com fé nessa última palavra que desdenho a responsabilidade pelas teses que levanto, e não deixo de avançar.



Plano de aula

Seminário para Disciplina Educação Matemática sobre textos de Nilson José Machado

1. Título: Metáforas: manancial de representações

2. Tema: Conhecimento em rede

3. Ministrante: Alexandre Pereira de Faria

4. Objetivos

I. Apresentar a idéia de conhecimento como rede de significados usando como (pre)texto o livro "Epistemologia e Didática: As concepções de conhecimento e inteligência e a pratica pedagógica" de Nilson José Machado;

II. Enfatizar o papel da metáfora como instrumento fundamental do processo cognitivo na consolidação do conhecimento como rede;

III. Exercitar a re-significação através da exploração da metáfora na prática da poesia "haikai".

5. Conteúdo

A despeito do grande esforço despendido pela pluralidade dos atores que atuam no campo da educação matemática, seja no cotidiano das escolas ou nas universidades, pode-se afirmar, sem muita autoridade, porém sem medo de errar, que o que prevalece no interior do processo de ensino e aprendizagem é uma "visão tradicional" acerca da matemática. Mas, o que é uma "visão tradicional" da matemática? A resposta vai ao encontro com o que diz o senso comum, e cujos epítetos foram explorados em "Matemática e Língua Materna" de Nilson José Machado, por exemplo, "A matemática é exata", "A matemática se justifica pelas suas aplicações práticas", "A matemática desenvolve o raciocínio". Por outro lado, essa "visão" corresponde, em parte, àquela em que são treinados os futuros professores nas Instituições de Ensino Superior através das licenciaturas, isto é, a visão acadêmica. Esse fato, ainda que amenizado pelas reflexões que decorrem do

esforço acima citado, é mais evidente quando se trata da exploração dos objetos matemáticos através de sua concretização mediada por metáforas que não conseguem superar os sentidos consolidados pela "visão tradicional".

Tal fato se relaciona diretamente com os processos de trocas simbólicas gerados a partir da exploração dos temas que constituem o currículo de matemática em todos os níveis. Segundo uma perspectiva epistemológica de refletir sobre os métodos, a significação cultural, o lugar, o alcance e os limites do conhecimento científico, a metáfora se constitui como instrumento cognitivo fundamental no processo de construção da teia de significados. Historicamente, a produção de significados tem se consolidado através de muitos modelos teóricos na educação com conseqüente aplicação no campo da formalização de ferramentas metodológicas. Linearmente pode-se citar as teorias comportamentalistas S-R, ou, em contraposição, as teorias construtivistas de bases heurísticas, onde se incluíam as fundamentadas pela epistemologia genética, ou ainda, pelos métodos de descoberta propostos por Lakatos e Polia com a resolução de problemas.

Do que foi dito acima, alguns pesquisadores representados, em boa medida, pelo grupo francês reunido no IREM, passaram a desenvolver uma base teórica levando em consideração as reflexões de Bachelard, em particular, sobre o conceito de "obstáculo epistemológico" e de questões sobre o domínio da linguagem. Essas reflexões geraram vários trabalhos nos quais os representantes da "Didática Francesa" trataram de construir os conceitos que fundamentam grande parte das pesquisas em Educação Matemática, dentre outros podemos citar Contrato Didático, Transposição Didática, Campos Semânticos e Registro de Representação.

O problema da linguagem é fundamental na discussão sobre ensino e aprendizagem da matemática. E quando se discorre sobre os domínios da linguagem, as abordagens se dividem em duas frentes: a sintática e a semântica. A primeira filia-se sobre a constituição da língua natural e encontra pouso sobre a lingüística, cujos estudos se impregnam de análises formais. A segunda, caminha no sentido da semiótica, que segundo Saussure, a lingüística é uma parte. É justamente, na abordagem semântica que encontramos farto material sobre o papel da metáfora como matéria-prima/produto dos processos interpretativos quando da interação cognitiva com os objetos.

Do que foi colocado anteriormente, conclui-se a necessidade de apreender o significado da metáfora no ensino conceitos matemáticos. Para tal deve-se extrapolar a visão tradicional do ensino da matemática, cujas tecnologias modernas de superação do caráter disciplinar da organização do currículo, apenas "douram a pílula". Manipulação de materiais concretos, resolução de problemas, método de projetos, temas transversais, etc, etc, etc..., são insuficientes ao se deparar com o "obstáculo epistemológico", resistência do pensamento ao pensamento, nesse momento a atividade criadora, que é a própria ciência, deve superar os "sólidos" conhecimentos que foram assimilados pela via da representação.

Em consonância com a questão da metáfora se coloca a importância do pensamento analógico nas construções das metáforas. A analogia faz revelar as ligações ocultas nas redes de significados. Em vários métodos de descoberta a analogia propicia o elo afetivo que desencadeia a busca de similaridades e fomenta o processo de investigação. Uma ótica cognitivista, sob certo temor, pode impor por meio de metas pré-determinadas um critério de regiões proibidas onde relações improváveis se tornariam antes um empecilho aos objetivos docentes do que um auxílio à regularidade do aprendizado. Apenas evoco as palavras de Nietzsche - Dentre as aves de rapina-: "É preciso asas quando se ama o abismo". Silêncio... Silêncio...

Encerro com o apelo que costura meu tecido com as linhas melódicas da poesia. Nesse sentido, recupero as questões sobre o sentimento estético que permeia a matemática e elejo a poesia, fonte instigadora de metáforas e caminho natural à percepção sensível, como duplo da árida ciência. Retomo uma questão anterior: "Será a nefanda matemática um obstáculo definitivo aos métodos da poética? Estará o estudo da linguagem matemática destinado, pela oposição que lhe fazem a poética, a permanecer sob a tutela dos métodos determinísticos?". Com este trabalho parece que alguns aspectos dessas questões começam a ser "equacionados".

6. Roteiro e justificativas

Tendo em mente que o material básico de nosso cognitivo é formado por imagens simbólicas é por essa senda que o trabalho aqui proposto deve se enveredar. A idéia da aula desenvolveu-se como apresentação da minha própria

incursão sobre o tema do conhecimento como rede. Para isso procuro desenvolver as metáforas que me chegaram durante a elaboração do trabalho sem recorrer exclusivamente ao formato de uma aula tradicional e, como se perceberá a seguir, o uso constante da metalinguagem do teatro se tornou essencial. A aula do ponto de vista formal ficou estruturada em três partes:

I. Apresentação de um "jogo de cena" baseado em trecho do Segundo Canto de "Os Cantos de Maldoror" do poeta de língua francesa Isidore Ducasse, ou "Conde de Lautréamont";

II. Apresentação de partes selecionadas do livro "Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente" de Nilson José Machado, que tratam de especificar o que é "conhecimento em rede" e conceitos correlatos, com ênfase na idéia de metáfora;

III. Atividade de produção de metáfora através da utilização do recurso minimalista do "Haikai".

Na verdade, toda apresentação tem um duplo que se constitui de outras três partes: (I) prólogo ou oração de louvor; (II) a conferência ou homilia; e (III) a oficina ou comunhão. A primeira atividade busca diretamente no teatro uma imagem da matemática tradicional, o uso abusivo do texto é proposital assim como toda performance tal qual rito iniciático. O texto escolhido, que segue em anexo, é um trecho do Segundo Canto de "Os Cantos de Maldoror" do mítico poeta francês Conde de Lautremont. A leitura dramática é guiada por gravação em fita cassete sobre o "Stabat Mater" de Pergolesi, e trechos reversos de "Pierrot Lunaire" de Schoenberg, "Passacaglia Ungherese" e "Continuum" de Liegiti, e "Sonata em Dó Menor" de Scarlatti. A indumentária do palestrante será composta por um traje negro, sobreposto por um jaleco branco, capuz tipo ninja e máscara branca tipo "ovni". O ambiente deve ser aromatizado com incenso barato e correntes devem ser jogada no auditório. Contracenam com o protagonista um cubo de papelão com aresta de 1,05 m recolhida no dia anterior no estacionamento de um grande supermercado da cidade. Esse cubo será revestido com lona negra e amarrado com corrente bem grossa. Infelizmente, esse personagem, o cubo, será objeto de injúrias físicas graves com o que receamos tenha sua forma completamente desfigurada

mediante o contato violento com um porrete de madeira que será sub-repticiamente introduzido no auditório pelo palestrante escondido numa caixa de violino. O palestrante deve se ferir voluntariamente com o porrete durante essa ação de modo a sangrar em cena sujando assim o chão, sua roupa e o computador.

Em seguida será apresentada a parte sobre o tema do conhecimento em rede e a questão da metáfora. Nesse ponto o recurso a uma apresentação padrão se justifica como adequação ao entendimento da proposta dentro do contexto de servir de introdução teórica do tema principal. A parte final da proposta é uma atividade em grupo com "Haikai" tendo como tema ou os epítetos sobre matemática ou mesmo de conceitos matemáticos. O "haikai" foi inicialmente uma auto-sugestão "inocente", mas que rapidamente, enquanto eu me inteirava do assunto, se tornou peça chave. Como diz o filósofo Derrida, "...a metáfora nunca é inocente. Orienta a pesquisa e fixa resultados." O poema tradicional japonês devido as suas características de economia de linguagem permite uma grosseira semelhança com a concisão da linguagem matemática. Além disso, o caráter de miniatura encerra em sua estrutura uma beleza aforística capaz de nos seduzir à busca instintiva de significações. Outra surpresa foi a inesperada citação ao próprio Lautréamont feita por Octavio Paz em estudo sobre a poesia de Matsuo Bashô, mestre haicaista do século XVII, com relação à proposta de poesia coletiva. Enfim, a serpente mordeu a cauda: Kekulé.

7. Texto de Lautréamont

Os Cantos de Maldoror (excerto do segundo canto)

Ó severa matemática,

eu não te esqueci desde que as tuas sabias lições, mais doces que o mel, se infiltraram em meu coração como uma onda refrescante; instintivamente, desde o berço, eu desejava beber em tua fonte, mais antiga que o sol, e continuo ainda a deambular pelo sagrado vestíbulo do teu templo solene, como o mais fiel dos iniciados.

Havia um vazio em meu espírito, algo espesso como o fumo; mas soube transpor religiosamente os degraus do teu altar, e tu afastaste aquele véu escuro, tal como o vento afugenta a tempestade, colocando em seu lugar uma grande frieza, uma consumada prudência e uma lógica implacável.

Com a ajuda do seu leite fortificante, a minha inteligência desenvolveu-se rapidamente, e tomou proporções enormes no meio daquela claridade encantadora com que presenteais aqueles que te amam com amor sincero.

Aritmética! Álgebra! Geometria!

Trindade gloriosa!

Luminoso triângulo!

É insensato quem não vos conheceu! Mereceria a provação dos maiores suplícios, pois que há cego desprezo na sua apatia ignorante. Mas, quem vos conhece e vos aprecia nada quer dos bens terrestres, e contenta-se com vossos mágicos prazeres. Levado por suas sombrias asas, apenas deseja subir, num vôo leve, descrevendo uma hélice ascendente, rumo à abóbada esférica do céu.

A Terra só lhes mostra ilusões e fantasmagorias morais; mas vós, concisas matemáticas, pelo encantamento de vossas tenazes proposições e pela constância de vossas leis de ferro, fazeis brilhar, aos nossos olhos deslumbrados, um reflexo poderoso dessa verdade suprema cujo sinal se nota na ordem do universo.

Mas a ordem que vos rodeia, representada pela regularidade perfeita do quadrado, o amigo de Pitágoras, é maior ainda. Pois o Todo Poderoso revelou-se completamente, Ele e seus atributos, no trabalho memorável que consiste em arrancar às entranhas do caos vossos tesouros de teoremas e vossos magníficos esplendores.

Nas antigas épocas e nos tempos modernos, mais que uma grande imaginação humana viu o seu gênio assombrar-se, diante de vossas figuras simbólicas traçadas sobre um papel ardente, tal qual outros tantos sinais misteriosos, vivos por um hálito latente, que o comum profano não compreende, e que não eram mais que a revelação de axiomas e hieróglifos eternos, que existiram antes do universo e que continuarão depois Dele.

E Ele a si mesmo pergunta, debruçado sobre um precipício de um ponto de interrogação fatal: Porque será que a matemática contém grandezas tão imponentes e tantas verdades incontestáveis, enquanto que ao compara-la com o homem, só encontra nesse último o falso orgulho e a mentira.

Então, esse Espírito Superior, a quem a nobre familiaridade dos vossos conselhos faz sentir com maior intensidade a pequenez da humanidade e sua incomparável loucura, mergulha a cabeça embranquecida na mão descarnada e fica absorvido em meditações sobrenaturais. Inclina seu joelho à vossa frente, e sua veneração presta homenagem ao vosso rosto divino, como à própria imagem do todo poderoso.

Na minha infância, aparecestes numa noite de maio, ao luar, num prado verdejante, às margens de um límpido regato. Todas três, iguais em graça e pudor, todas três cheias de majestades, como rainhas. Destes uns passos em minha direção, com vosso longo manto que flutuava como o vapor, e me atraístes as vossas altivas tetas, como se eu fosse um filho abençoado. Então precipitei-me sem demora, de mãos crispadas, sobre vosso alvo pescoço. Alimentei-me de vosso maná fecundo, e senti que a humanidade crescia em mim e se tornava melhor.

Desde então, ó deusas rivais, nunca mais vos abandonei.

Desde então, quantos projetos enérgicos, quantas simpatias, que julgavas gravadas nas páginas do meu coração, como em mármore, foram apagando lentamente da minha razão desiludida suas linhas configurativas, como a aurora nascente apaga a sombra da noite.

Desde então, vi a morte, que com a intenção visível de povoar os túmulos, devastar os campos de batalhas, alimentada pelo sangue humano, e fazer crescer flores matinais por cima das fúnebres ossadas.

Desde então, assisti às revoluções do nosso planeta; os tremores da terra, os vulcões, com sua lava ardente, o vento do deserto e os naufrágios da tempestade tiveram minha presença como impassível espectador.

Desde então, vi muitas gerações humanas erguerem de manhã, suas asas e seus olhos, em direção ao espaço, com a ingênua alegria da crisálida ao saudar sua última metamorfose, e morrerem ao entardecer, antes do pôr do sol, a cabeça curvada, como flores murchas que o assobio lamentoso do vento embala.

Vós, porém, permaneceis sempre as mesmas. Nenhuma mudança, nenhum ar empestado roça os rochedos escarpados e os imensos vales de vossa identidade. Vossas pirâmides durarão mais do que as pirâmides do Egito, formigueiros levantados pela estupidez e pela escravidão.

O fim dos séculos ainda verá, de pé sobre as ruínas dos tempos, vossas cifras cabalísticas, vossas equações lacônicas e vossas linhas esculturais, repousando a direita vingadora do Todo Poderoso, quando as estrelas mergulharem desesperadas, como trombas, na eternidade de uma noite horrível e universal, enquanto a humanidade, contorcendo-se, tenta prestar contas no Juízo Final.

Obrigado, pelas estranhas qualidades com que enriquecestes minha inteligência.

Sem vós, na minha luta contra o homem, eu poderia talvez ser derrotado.

Sem vós, poderia ter rolado na sujeira e beijado a poeira dos pés deles.

Sem vós, ele teria rasgado com pérfida garra minha carne e os meus ossos. Mas defendi-me como um atleta experiente.

Vós me destes a frieza que surge de vossas concepções sublimes, isentas de paixões. Servi-me dela para recusar com desprezo, os prazeres efêmeros de minha curta viagem e para devolver de minha porta as ofertas simpáticas, mas enganadoras, dos meus semelhantes.

Vós me destes a prudência constante que a cada passo se decifra em vossos métodos admiráveis de análise, síntese e dedução. Servi-me dela para derrotar as artimanhas perniciosas de meu inimigo mortal, para atacar, por minha vez, com destreza, e mergulhar, nas vísceras do homem, um punhal agudo que permanecerá para sempre cravado no seu corpo, porque essa é uma ferida da qual não se curará.

Vós me deste a lógica, que é como a essência de vossos ensinamentos cheios de sabedoria; Com seus silogismos, cujo labirinto complicado me é cada vez mais compreensível, minha inteligência viu duplicar suas forças audaciosas. Por meio desse auxiliar terrível, descobri, na humanidade que mergulha nas profundezas, diante dos escolhos do ódio, a maldade negra e horripilante, que estagnava dentre miasmas deletérios, admirando seu próprio ventre.

Antes de tudo, descobri nas trevas de suas entranhas, o vício nefasto, o mal, nela superior ao bem. Com esta arma envenenada que vós me concedestes, obriguei descer do seu pedestal, construído pela covardia humana, o próprio Criador, e Ele, rangeu os dentes suportando ignomioso insulto, pois tinha como adversário alguém mais forte do que Ele.

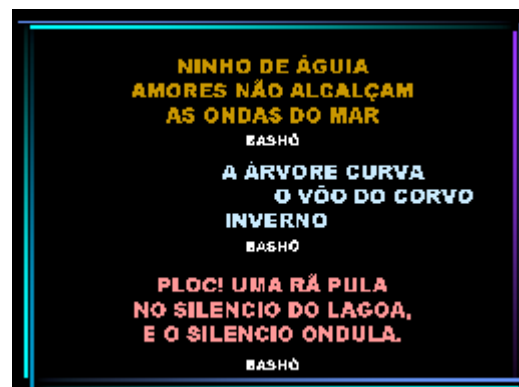
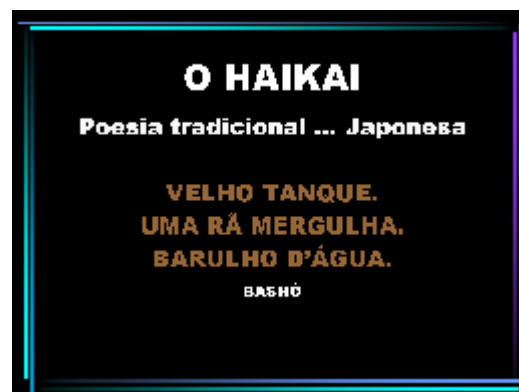
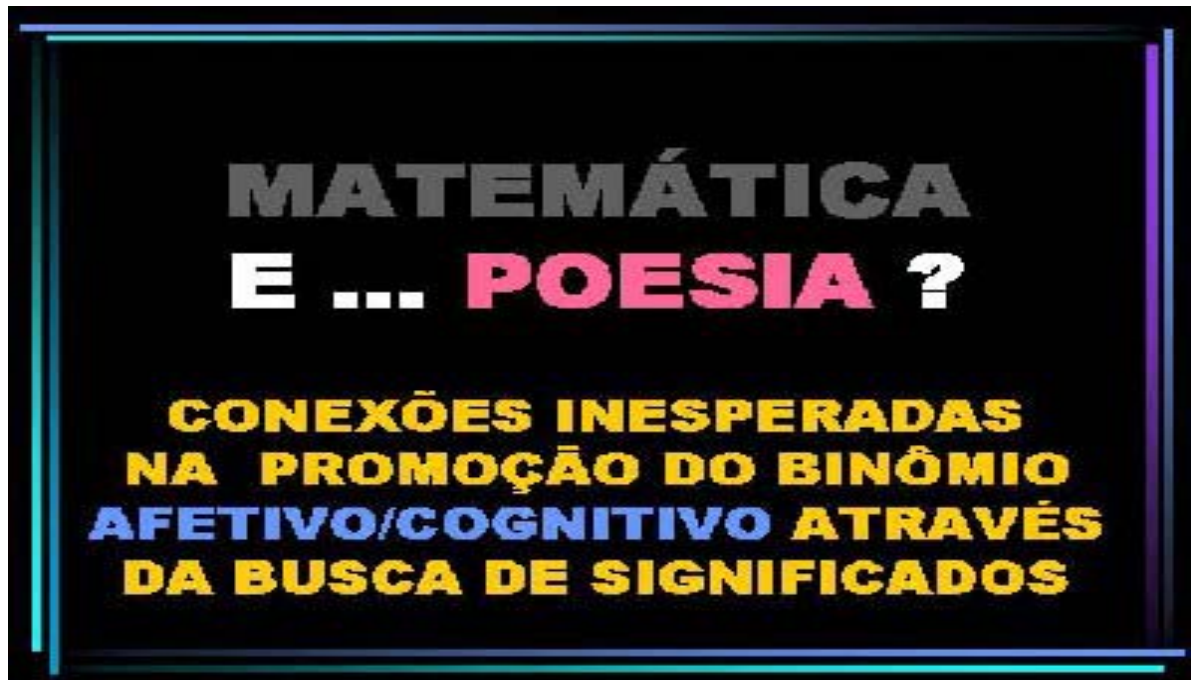
Porém, deixo-o de lado, como um pacote de trapos, para baixar meu vôo...

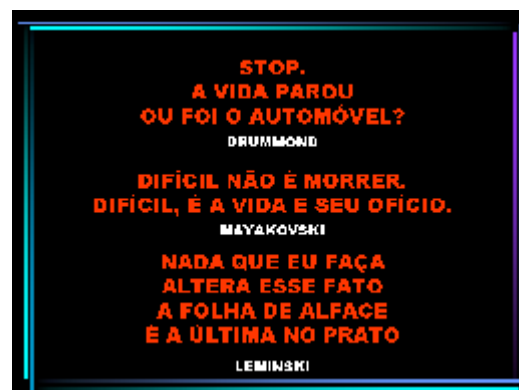
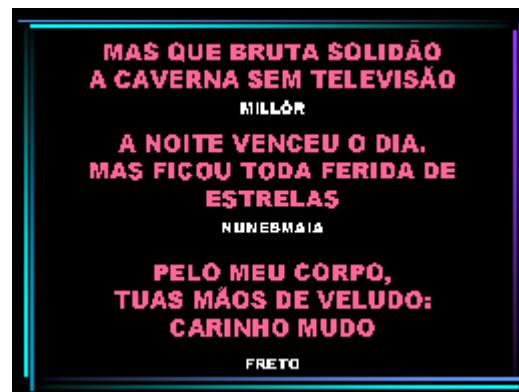
O pensador Descartes dizia uma vez que nada de sólido se edificou sobre vós. É um modo engenhoso de fazer que se entenda que não era qualquer um que podia descobrir imediatamente seu inestimável valor.

Com efeito, que pode haver de mais sólido que as três qualidades já nomeadas, elevando-se, entrelaçadas como uma corda única, sobre o píncaro augusto de vossa monumental arquitetura? Monumento que cresce sem cessar em quotidianas descobertas em vossas minas de diamantes, e explorações científicas, em vossos soberbos domínios.

Ó matemáticas santas, pelo vosso perpétuo comércio, consolai o resto dos meus dias da maldade do homem e da justiça do Todo Poderoso.

8.Slides da apresentação em sala de aula





A REDE



STD

"Coisas aconteceram. Hoje, hoje e hoje. Hoje. Que palavra! Og, og, og, og, ... Quanto tempo foi preciso para acostumarmos a dizê-la sem nos preocuparmos com o ridículo de grunhirmos sons tão estranhos e a eles designarmos — bonita palavra, designar, acho que é por causa daquele "g" mudinho, dá peninha, como em "gnu" que é um boi africano, magro e feio, que até um texugo pode matar, dá peninha do gnu. Na sessão da tarde, às vezes, passava um filme americano sobre a amizade de um menino com um texugo, ele morria, o texugo, e eu chorava, só de lembrar agora meus olhos já lacrimejam, dá peninha do texugo —, e a eles designarmos a idéia de um certo têêempo? Mas, com as palavras é assim, a gente vai usando. E se acostuma com esse uso. Uma vez eu li um livro, de uma mulher que falava que estava escrevendo um livro, só que no livro quem estava escrevendo era um homem que escrevia um livro sobre uma mulher. A mulher do livro, a que era da história do homem que era do livro da mulher, era feia e magra, quase uma gnu, dá peninha. Era uma mulher, como se diz, sem eira nem beira, que não tinha com o que se preocupar. Era como o homem do livro da mulher que também não tinha nada para se preocupar e por isso se preocupou com a vida alheia da mulher feia e magra, a mulher gnu. Mas como ele não fazia nada, resolveu ganhar dinheiro contando da vida de merda da gnu. Mas segundo parece a vida dele também era uma merda. Ela estava cheio de problemas existenciais, talvez pensasse até em se matar. Não sei. Só sei que na história que ele contou, ele matou a gnu. Sabia que o texugo mata o gnu, mas o que ele gosta mesmo é de carniça. O homem que escrevia no livro da mulher vai ser o texugo. Bom, o que sei, da história, era que ele queria transar com a gnu. Ele falou que a gnu era até jeitosinha. Daí, quando apareceu um outro cara na história dele que queria ficar com a gnu, então ele escreveu dum jeito que o cara pareceu escroto. Aliás, todo mundo no livro era estranho. A mulher do livro era meio maníaca. A gnu não sabia ler e tudo acaba em morte, e por atropelamento. Claro! Ela foi numa picareta que lê a sorte que enganou ela falando que ela ia ter um destino maravilhoso. Ela que era toda ferrada. Mas vejam só, ela não se dava conta e levou um susto. Mas aí, depois, só para não perder a freguesa ela falou aquilo. Eu não sei se entendi esta parte. Mas o que tem haver isso com as palavras? Quando-a-gente-fala-uma-coisa-essa-coisa-vem. Por

exemplo, desgraçado, diabo, despeitado eu não falo. Nem mesmo fico me lamentando. Esse negócio de filosofia é coisa de burguês feladapota. Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Trabalhador já sabe: é um fodido, veio de casa, passa no boteco toma um rabo-de-galo, pega o busão e vai para fábrica. Sai da fábrica, pega o busão, passa no boteco, toma um rabo-de-galo, vai para casa. Se der sorte rola um sexozinho, que ninguém é de ferro. Só que o cara do livro, ninguém quer dá para ele, por isso ele encarnou com a magrela feiosa. Pôrra, a mulher estava trabalhando. O cara pensou, agiu. Sem falar aquelas ciganas que lê a mão e diz coisa que acontece. Ao invés de aspirina, o que a amiga dela do escritório deu para ela foi algum entorpecente. Ela ficou chapada, foi na cartomante e, atravessou a rua, deu no que deu. É o fim dos tempos. Por que as pessoas tem que sofrer tanto na mão dos escritores? Eu acho que a literatura deveria ser só de exemplos bons e coisas úteis, pois na escola a gente deve aprender só coisas úteis, como, por exemplo, a matemática. Pelo menos, isso sim, serve para alguma coisa e não ficam botando minhoca na cabeça da gente."

Contar uma história e descontrolá-la de novo.

"Escutou o ruído seco das portas ao fecharem. Uma obscura certeza invadiu seu corpo: o trem não regressaria. A viagem começava ali. Haveria outra estação à frente e logo outra e outra e eles nunca desceriam."

O presente texto corresponde a uma versão ainda, muito preliminar, e mesmo diria subliminar, de um livro que terá como objetivo a análise crítica, pois criticar é bom demais. Além disso, tem o problema da grana, mas não vamos falar de miudezas. Meu negócio é ciência, "et augebitur scientia". Tomou papudo?²⁵ Minhas premissas recorrem aos temas geradores da leitura, minha metodologia reflete a busca por uma argumentação irrefutável, minha conclusão decorre da exigência vigorosa de uma posição política. Eu defendo a verdade de uma idéia, pois, para usar a metáfora cartesiana, meu edifício foi construído sobre princípios sólidos. E eu desafio você, leitor, a desqualificar o meu discurso. Por isso, leia o texto adiante com toda má vontade que você puder. Mas faça uma leitura de qualidade, não fique restrito às letrinhas, às linhas e às entrelinhas de sua mediocridade, saiba do que eu estou falando, qual é o meu tema, a minha problemática, avalie se as referências das quais eu tomo meus conceitos são ou não passíveis de serem contraditas, examine as vísceras de meus argumentos e, sei lá, pise no meu texto, ateie fogo, cuspa, rasgue, limpe seu excremento, e então se sobrar alguma coisa de você, venha debater comigo. Lembre-se eu sou seu inimigo, e quero que você me destrua. Como diria um certo político de terceira classe, você desperta em mim os instintos mais inferiores. Eu desejo teu asco, eu sou uma moléstia virulenta que possuirá tua carne e quando tua debilidade física se tornar irremediável tomarei teu espírito. Vês, já és meu, agora, se recomponha e venha até mim, prossiga¹.

Esse texto é para falar sobre o narrador nos contos de "Inferno Grande". O narrador é uma figura. Voltei para o começo do texto para ver se a emenda sai melhor que o soneto. A noção de figura amplamente discutida na conhecida obra "A figura" do esteta William Hingley nos remete a possibilidade de considerar a narrativa como uma retificação da realidade imaginativa. Começamos por selecionar alguns trechos do livro em questão.

²⁵ Hei, Tausk, cê não viu nada. Espere pelo doutorado.

"A garota deu um grito agudo e me olhou suplicante. Mas o que eu podia fazer, por um lado, aquele homem era verdadeiramente uma besta, por outro lado, eu apenas conhecia a garota e, acima de tudo, só falamos de horóscopos e selos. Além disso, seu cabelo, que havia ficado descoberto, era castanho, liso, absolutamente vulgar."

-Oi!, Eu estou aqui dentro. Agora, sim, entrei nos trechos escolhidos, vamos percorrer o interior da obra.-disse eu de dentro da narrativa.

"Enfim: caminhei por toda essa gente que esperava de mim alguma coisa, saudei-os levantando meu chapéu muito dignamente, e me fui."

É notável a assertiva relativa a ação de narrar e a experiência do escritor. O mundo é o que é. A realidade é o que parece ser. Bico de pato, caixa de fósforo.

-Es imperdonable, un alumno pos grado de mierda, que no lo sabe las matemáticas y lo mismo sobre la literatura, viene escribir tales cosas. Perdón en el portugués.-dice Martínez.

Para começar devemos usar o método dialético-cartesiano segundo as orientações da sociologia fenomenológica (TECSHNIÒKIC, 2003). Os aportes dessa teoria nos levam a simular uma posição em que o referencial do escritor e o referencial do leitor são os mesmos. Somos levados a ler como se nós mesmos é que tivéssemos escrito, e nos misturamos àqueles pontos em que a narrativa nos impressiona mais.

"Fechou o livro, marcando a página com cuidado, e cedeu a vez gentilmente a uma senhora que vinha pelo corredor. Ela não tinha pressa para descer."

O livro foi escrito por um matemático, então a melhor maneira de tratar esse assunto é matematicamente, desde os primórdios. Afinal, como veremos mais adiante a questão do espaço-tempo é fundamental no entendimento do processo de criação. Claro, sem formalismos desnecessários. Afinal, devemos partir de uma perspectiva construtivista apelando sempre para a manipulação do material concreto. Vamos ver no que vai dar.

"- Me toca - me disse com a voz rouca de ansiedade.

Estendo de cheio minha mão, tratando de apertar o mamilo. MAS NÃO: ela salta para trás, como se eu a tivesse queimado.

— Tuas mãos... parecem de lixa. - me disse com indignação. Chega perto outra vez com receio e vira as palmas para cima.

— Um pouco ásperas talvez.- mumurro confuso. - É o giz; são doze anos dando aulas, o pó do giz...

— Essa fixação por peitos.- estou ao longe, sem interferir na cena. Faço suas as minhas mãos e aperto meu próprio mamilo.

Mas ela parece não me escutar, como se estivesse descobrindo algo muito pior.

— Você come as unhas!!- exclama com uma voz incrédula, cheia de desprezo.

— Não, não. - protesto debilmente- Só as cutículas.

Volta com desconfiança as palmas para a luz. Vemos, ao mesmo tempo, como começam a ficar brilhosas.

— Estão suadas! Estão suadas as mãos! — grita e as soltam, tremendo de nojo.

Escondo minhas mãos nas costas e fico olhando-a, implorando. Meus olhos tropeçam com pesar sobre seu seio nu, esse redondo paraíso perdido.

-No me gusta percibir que mis contos son deturpados por un idiota. Quiero que tu vas embora -disse Martínez

— Quero que vá embora.-me diz fechando com violência a blusa-Agora."

Não foi boa essa entrada nos trechos, além disso, meus comentários foram completamente idiotas e com razão o autor protestou. Depois, ridiculamente, pus-me a escrever qualquer coisa que me viesse a mente. Assim, devemos duvidar de tudo, mesmo os pequenos detalhes - os pequenos frascos é que contem os melhores perfumes. Por isso, na questão do narrador a primeira coisa a verificar é esse "o" da expressão "o narrador nos contos". O "o" se refere a unicidade do narrador. Como provar a unicidade? Bom, primeiro de tudo para provar a unicidade é preciso, antes, provar a existência. Mas a existência é fácil, uma vez que, como há algo escrito então "existe" um produtor para esse algo escrito. E segundo Benjamin, o autor como produtor de uma obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica é o narrador que na crise do romance tem como doutrina de semelhança a experiência e a pobreza, logo a hipótese implícita é o a priori do narrador. Hora do mix.

"Quando vi que as duas iam juntas ao banheiro dei a volta correndo e me sentei ao lado da morena.

— Quanto tempo. - disse a ela.

Meu amor, que linda surpresa. - me disse ela com um grande sorriso. As putas são bárbaras."

Precisamos verificar o seguinte lema em forma de igualdade: narrador = escritor. Vejam como estamos construindo o conhecimento. Isso sim é que é uma questão fundamental. Vamos lá. Nós já sabemos para verificar uma igualdade devemos verificar se as duas metades das igualdades são iguais sendo que o trabalho nunca está completo se ficar pela metade, isto é, em palavras, devemos verificar um membro, depois o outro, e se os dois forem iguais, que só pode ser uma tremenda coincidência, então os dois são iguais!!! Essa é uma questão complicadíssima e nos levaria a o terreno da metafísica, da metamatemática, da metanarrativa, da metalinguagem, da metáfora, da metade mesmo, mas isso fugiria ao escopo desse trabalho.

"O barbeiro volta a afiar a navalha. O professor olha de novo no espelho as duas metades de sua cara. Pensa na mulher da foto, em sua vida na qual só teve tropeções na banheira, em uma morte para uma página dupla capaz de acertar tudo, mas sabe que não é por isso que fica. Sabe que se fica é porque nesse povoado onde ninguém o conhece, ele não se animaria a sair na rua assim, com a barba a fazer pela metade."

Daí, se não der certo deve-se provar que a negação da afirmação é falsa. Vamos tentar primeiro diretamente. Sejam E um escritor arbitrário, porém, constante; N um narrador arbitrário; e t um texto formulado numa linguaviagem L que a gente possa dizer que entende. É claro, que no caso particular se trata da língua espanhola, que a gente não entende, mas diz que entende.

"Todos riram, as línguas retornaram as bocas [Isso é Aristóteles puro.], o velho Mauro anunciou as doze, se levantaram as taças, e entre os beijos, primeiro que todas, veio o beijo de Maite, suavíssimo, muito terno: insuspeitável."

Num terceiro momento procurei mesclar os textos de modo que as coisas parecessem ter, vetorialmente falando, uma direção e um sentido, ou pelo menos, referência. Definimos então o espaço vetorial $LBV(I)$ dos isomorfismos das idéias complexas sobre o corpo real desejado D, que chamaremos o domínio das idéias (i), perainda, vamos dar um exemplo. Por exemplo, é bom dar um exemplo por que as coisas sempre ficam mais evidentes, então: E escreve um texto t - afinal ele é um escritor e um escritor deve escrever não exatamente um texto, mas um escrito.

Lembrando que escrever é uma função "e" definida no domínio das idéias (i) que leva uma idéia "i" índice "k" num escrito "e" índice "h" . Entretanto digamos que existe um isomorfismo LBV: $(e) \rightarrow (t)$, tal que $LBV["e"_{(kh)}] = "t"$, onde por abuso de notação designaremos somente "t" por " t_{kh} ", ou seja, podemos falar indistintamente em um escrito como sendo um texto.

"-Tenho que descer aqui. - lhe disse.

-Yo, lo digo o mismo. - Martinez não resiste.

Ela me olhou com surpresa e outra vez acreditei ver a sombra de uma dor: talvez ela sobesse que essa não era a minha parada. Mas eu já estava de pé.

A prova final não vai ser difícil. - lhe disse- Estuda bem o teorema de Rice e compareça na primeira final, oquei?"

Ok! Cabe nunca esquecer o que devemos provar, pois devemos sempre forçar a barra para poder chegar lá.

Comecei de cima para baixo, num quinto momento, fazendo relatos sobre o procedimento. Isso é quase ciência. E já estamos quase lá. Uma vez que um escrito é um texto, e o texto é escrito pelo escritor falta apenas mostrar que todo texto tem um narrador que narra o que está escrito no texto. Para facilitar os cálculos vamos supor que o texto é uma narrativa.

É fácil ver, e

"-Peço desculpas se, por um descuido meu, você viu algo indevido.- me disse em um tom que não soube distinguir se era de sacanagem- Prometo que isso não vai acontecer novamente."

Mas se o texto é uma narrativa quem narra o texto é um narrador. A prova é fácil, e fica como exercício. Assim, de forma direta, mais direta impossível, narrador = escritor. Quod Erat Demonstrandum.

"...Havia em seu corpo outro desejo que não correspondia exatamente às carícias dele, que tinha seu próprio curso e começava a reclamá-lo com uma secreta impaciência....Afunda a cabeça, afunda, dizia seu pai alegremente..."

Parece que as coisas vão mal. Com o lema anterior, vemos que de forma geral, que aquele que escreve se confunde de modo indistinguível com aquele que parece falar através do texto. Assim, segue o resultado, como mero corolário dessa proposição geral: o narrador existe. Posto isto, passamos a questão da unicidade. Esse problema pode ser atacado analisando os elementos invariantes que

perpassam transversalmente a narrativa, a vida do escritor, e a vida do leitor. Enunciemos o seguinte axioma: a unicidade não é trivial, tampouco importa. "Oxalá"

Voltamos a questão: invenção ou descoberta? De tudo que se passou acima tentamos fazer fluir uma análise sobre a figura do narrador nos contos de Guillermo Martinez, tentamos construir uma teoria sobre o narrador, tentamos entrar nos textos e viver as situações junto com o narrador quase concomitante a escrita do autor, tentamos esboçar a metodologia coerente com os propósitos da análise, tentamos mesmo construir um texto, avançamos, é verdade. Demos com os burros n'água. O negócio é chutar o pau da barraca e sair com a francesa. Porém, ...

"A francesa regressou poucos dias depois: seu pai havia se recuperado por completo. Do rapaz, no povoado nunca falamos. A barraca, a roubaram nem bem começou a temporada."

Agora é começar de novo. E vamos que vamos. Esse texto é para falar sobre o narrador nos contos de "Inferno Grande" ou pelo menos o que sobrou dele. Segundo a teoria...

Egobjecto

"O que é, o que é? Caixa de música em madeira e papelão revestida com papel auto colante na cor "creme" decorado na tampa com figura de menina e cão da raça poodle, ambos estilizados no estilo francês, junto a árvore estilizada protegida por gradil. Fecho de encaixe em forma de concha e dobradiças em latão. Borda inferior da caixa decorada com flores rosas e ramos verdes estilizadas.

Dimensões: 150mm x 80mm x 105mm.

Acompanha cartão em papel com superfície levemente granulada de gramatura 200mg/m² e dimensões de 70mm x 64 mm, dentado nas bordas. Com os dizeres "*Memórias, sonhos e reflexões*" escrito duas vezes em fonte "Monotype Corsiva", tamanho 8, e separados por uma impressão digital feita a partir de um dedo polegar direito sujo com caneta esferográfica preta. E na direção perpendicular separados por uma linha os dizeres "Composição em vários atos através do método incendiário. Ref. Bibliog.: Wittgenstein, L.. Philosophische Untersuchungen", em fonte "Courier New", tamanho 8. Tudo emoldurado com uma borda de asteriscos. No interior da caixa, diversos objetos.

Na face interna da tampa: uma foto 85mm x 90mm em preto e branco de criança de dois anos de idade, de fraldas e blusinha listrada, apoiada com a mãozinha numa pilastra da cobertura da varanda da casa da avó em Sobradinho, cidade satélite do Distrito Federal, tirada em 1974. Aparecem ainda na foto: uma série de plantas de jardim, como roseira (*Rosa xgrandiflora*), azaléia (*Rhododendron xsimsii*), dracena (*Dracaena fragans*), begônia (*Begonia bowerae*), antúrios (*Anturium andreanum*), comigo-ninguém-pode (*Dieffenbachia amoena*), palmas-de-santa-rita (*Gladiolus xhortunalus*), espada-de-são-jorge (*Sansevieria trifasciata*), coração-de-jesus (*Caladium hortulanum*). Ao fundo um muro sem reboco. Uma iluminação natural, que segundo a posição do sol indica, era uma manhã de primavera. Não consta nenhuma inscrição atrás da foto sobre quem é a criança ou se ainda está viva ou jaz morta. O dado certo é que veio ao mundo natimorto. Foi ressuscitado ao nascer.

Além dessa foto, e ao seu lado, uma imagem envelhecida de Cristo flagelado, de 60mm x 90mm, vestindo manto escarlate, a cor dos reis, mãos atadas frente ao peito, segurando uma vara de bambu. Na cabeça coroa de espinhos e

auréola. Na espádua escorrem dos ombros algumas gotas de sangue. A figura tem o olhar voltado para cima com a cabeça levemente deitada para a direita de quem está olhando. Segundo reza a lenda foi ressuscitado ao morrer. Que estranho paralelo: o Cristo e o acristo. Sobre a imagem e a foto, está sobreposto um raminho de renda-portuguesa (*Davallia fejeensis*) seca, deixada num caderno de desenhos "Caderno de bolso para anotações", Coleção Pele de Bode, Tipografia Noitibó de confecção do Alfarrábio Noitibó, situado a Rua Trajano Reis, 389. Curitiba, PR. Fechada em 1998.

Na parte interna, fora a tampa podemos encontrar: Um vaso de cerâmica pintada com aquarela em pasta nas cores vermelho, amarelo, verde e marrom. Amarrados na cintura com barbantes de algodão tingidos, cores vermelho, verde, preto, grená, e natural. Estes barbantes prendem um filme de plástico transparente sobre a boca. No interior foram colocadas cinzas de papel branco com uma reprodução xerográfica de partes do texto "Investigações filosóficas" de Wittgenstein, queimados sobre prato de latão com isqueiro BIC. Ainda podemos ver três sementes da palmeira jerivá (*Syagrus romanzoffiana*), facilmente encontrado nas regiões meridionais do Brasil. Um fio de couro embolado, um chumaço de algodão chamuscado. Uma chave antiga enferrujada sem fechadura. Uma agulha curva com fios de nylon® na cor vermelha e verde. Um toco de vela de parafina. Duas cápsulas de carvão vegetal ativado. Uma nota de um dólar enrolada. Um carimbo portátil fabricado numa loja de carimbos no centro comercial Conic em Brasília, feito em 1990, com os dizeres "Alexandre Pereira de Faria" em cima, e, em baixo, "Biblioteca Particular", no Conic funcionou durante anos a Boite Aquáriu, onde um grupo de teatro, o Arsênico, queria montar a peça "O Abajur Lilás" do Plínio Marcos. Um búzio. Moedas de cinco, dez, vinte e cinquenta centavos de cruzeiro das décadas de 1950, 1960 e 1970. Um compasso velho da década de 1960 em aço inoxidável, que pertenceu a um professor de biologia marinha da UFPR. Uma drágea do medicamento anti-histamínico Polaramine®, cuja dose letal é de 2,5 a 5 mg/kg para um homem adulto, ou seja, no problem. Um tubo de ensaio com estrelinhas metálicas, muitas delas já esfareladas. Um fecho de mala. Três palitos de fósforo sem uso. Uma mini calculadora da marca Cassio®, modelo LC-797G, sem funcionar. Um vidrinho tipo "spray" de perfume espanhol Onella® vazio, mas com cheiro. Uma folha de papel enrolada e amarrada com fita dourada do "Caderno de bolso para

anotações" contendo a poesia "O pesa nervos" do poeta maluco francês Antonin Artaud. Máquina de música japonesa funcionando, mas sem a chave para dar corda, com a música a seguir transcrita direto da máquina: Tátátátáá-tátá. Tátátátá-tátá. Tátá-tátá-tátá. Tátátátááá-tátá.

O que é? O que é?"²⁶

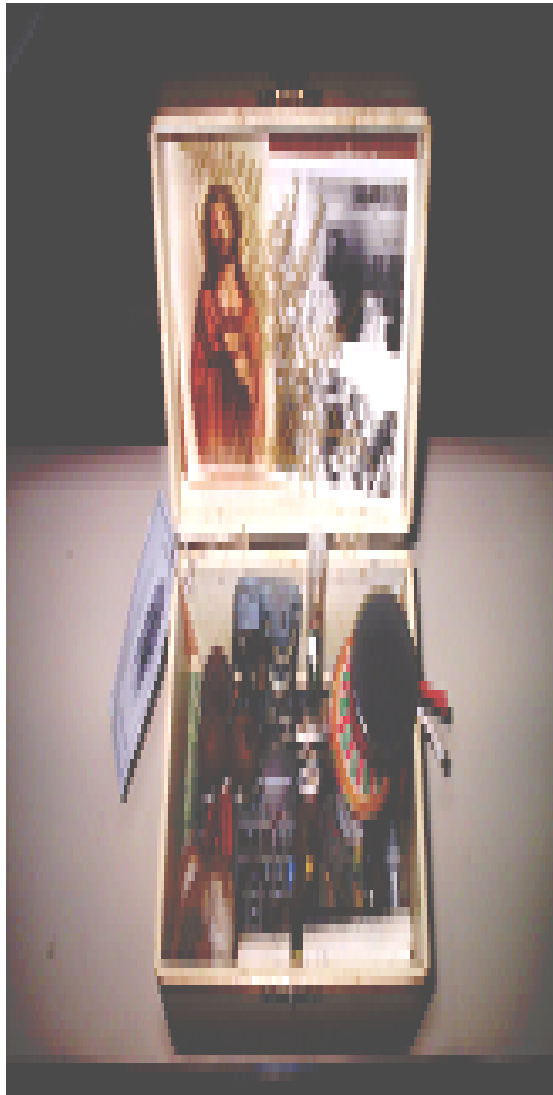
Eu pergunto: esse egobjeto existe? Eu respondo: Existe, tenho-o em minha frente. Foi construído na noite de segunda-feira, dia 20 de novembro de 2006, entre 22:00 hs e 3:00 hs do dia seguinte. No princípio, a idéia era investigar o tema "Linguagem privada e memória" proposto para um trabalho da disciplina "Educação matemática e escola". A metodologia escolhida para tanto devia ser, segundo critério particular, o do método incendiário.

No que consiste, esse método? Bom, é muito simples. É só botar fogo nas coisas. Nesse caso, foi escolhido como matéria-prima um conjunto de papéis copiados de partes do "investigações filosóficas" de Wittgenstein. Bom, o trabalho era para ser em cima do Wittgenstein. E foi. Organizei uma seção ritualística de queima dos papéis selecionados para o sacrifício num prato de uma liga de metal, metade ferro, metade zinco, receptáculo preparado especialmente para esse fim. Foram entoados cânticos e mantras, ao que seguiu um silêncio assombroso. Tudo isso durou aproximadamente quinze minutos. E contou com a ajuda de uma sóror. Evidentemente sua participação foi fundamental, pois a presença do princípio feminino em pleno período fértil, possibilitou uma agudização da sensibilidade diante de cada ação impetrada. Recolhidas as cinzas, que se encontravam no prato. A fêmea presente realizou uma dança cabalística portando um pequeno vaso de cerâmica que serviria de destino final do primeiro ofício realizado. Não coincidentemente, neste momento começou a chover torrencialmente. Tomara que não acabe a luz. Foi então que percebi que havia duas goteiras em casa. Uma na sala e outra no quarto. Depois do dia 16 de dezembro vou ter que trocar umas telhas. Colocamos umas bacias nas goteiras e continuamos nosso trabalho. Enchi todo vasinho com as cinzas, com o que sujei o chão e fui obrigado a passar o aspirador. Arranquei o filme de plástico transparente de um enfeite de conchas e sal grosso que tínhamos feito há uns quatro anos atrás e tampei a boquinha do vasinho.

²⁶ R: É o egobjecto.

Aí, deu o maior bafão. A ajudante queria amarrar um courinho para segurar o plástico, eu queria por umas fitas coloridas, acabou que descolei uns barbantinhos coloridos e ela enrolou o fio de couro pôs fogo, disse que só minhas idéias que valiam, um saco. Mas, no fim, deu tudo certo. O courinho acabou entrando na bagaça para não dar mais briga. Mas nisso ela falou que tava tudo uma merda, que aquilo não era hora de inventar coisa, que eu tinha é que pensar no projeto, o que é que o Carlos ia falar. Eu argüi que tudo aquilo tinha haver com projeto. E comecei a "explicar".

A construção do objeto era algo novo. Deveria se constituir como obra. Feito de forma programática. Mas tudo isso não importava, pois o importante era a realização de um discurso que o justificasse. Ou seja, aquele momento de criação deveria ser prolongado pela posteridade do exercício da técnica (techne) artesã propriamente dita. Antecedido por uma prática quase mágica levada a cabo por um princípio erótico de caoticidade onde construção e destruição se alternavam sem imposições de ordem moral. Agora uma disposição retificadora devia adequar aquela maluquice dentro dos objetivos propostos pelo tema original. As análises potencializariam a experiência absolutamente lúdica do começo. O arcabouço teórico deveria ser baseado em Gillo Dorfles, filósofo da arte, que em conjunto com Bruno Munari, fundou o Movimento Pró Arte Concreta em meados da década de cinquenta. Além disso, seria inevitável citar Bachelard, principalmente suas referências ao espírito pré-científico fundado no simbolismo mágico. O que deve ser ressaltado é uma oscilação entre representações antigas, engendradas numa experiência precedente e as novas possibilidades forjadas pela liberdade operativa proposta. Neste sentido, a única validação aceita passa pela racionalização, explicitação, explicação do ato consumado. Nela os aspectos mais subjetivos que afloram são essenciais, uma espécie de "ingênua" sinceridade deve tornar cativos aqueles a quem se dirigem tais discursos esclarecedores. Uma necessária construção de sentidos é que funda e refunda o logos poético. A fêmea, excitada, achou cabeça demais oferecendo então, mais uma vez, mais um receptáculo para minha potência criadora. A caixinha de música. Tudo fez sentido. Ficamos em paz até as três da manhã. Depois disso ela foi dormir. Mas, e a referência ao Wittgenstein? Onde foi parar? Eu resolvi que tinha que ter uma etiqueta na caixa, e o coloquei na etiqueta. Dixi et facto.



Auto-destruição: merda como essa tu fazes, mas eu... fezes.

- "E a boca liberta das funções poético-sofístico-dramáticas...". Drummond.

- Ah! Sabe como eu gosto de ler poesia? - interrompendo - Assim, folheando ao léu... Pára... Tatatá-tatatá-pererê-pãoduro. Continuo. Pára.

- Pô, pára com esse pára.

-Pára de parar. Cara chato.

— Pára Pedro/ Pedro pára/ Esse Pedro é uma parada. Parei. V-o-u-f-i-c-a-r-b-e-m-c-o-m-p-o-r-t-a-d-o. Vocês vão ver. Sinsalabim!!! Epahê!!! Pirlimpimpim!!!

— Bonitinho, todo mundo já te viu! Então, no Tractatus, "O mundo é o caso" e, além disso, o que não pode ser dito deve-se calar. Sintam o princípio ontológico decorrente da enunciação da coisa. Estão sentindo? Hum, não é gostoso? Agora vamos comer chocolate com chá de morango...- ouve-se um cochicho no recinto - O que? Vocês poderiam falar mais alto para que todo mundo participasse, não esqueçam que haverá uma sistematização e todo comentário é importante. (...) Haam, tudo bem. No final, a gente come. Mas ninguém sai daqui sem comer. Continuando. Em "algo existe", espera-se que exista um algo. Nessa sentença, declara-se algo. O que? Lembremos a prova de Moore. Alguém tem uma sugestão...

- Nisto, de repente, um nietzschiano invade a sala de aula.

— É preciso asas quando se ama o abismo! Para o alto e avante. - se lança pela janela e cria um alvoroço no grupo. Todos correm à janela.

— Putz! Calma, gente, é só... Preciso avisar a Scarlett. Pessoal, vamos adiantar o intervalo? Só um minuto. Ninguém sai. Hei, me empresta seu celular. Deixe me ver. Há! Pronto. Está chamando. Scarlett? Oi... Não, não é o Drummond. Oooi, tudo bem! É que estou ligando de um telefone emprestado. Mas, você não reconheceu minha voz? Eu sei que faz tempo. E o Jair, como vai? Manda um abraço, para ele. Olha! Eu só queria dizer... você já soube? Foi aqui mesmo. Sério. Deu o brado e alcançou a abóbada celeste numa hélice ascendente. Eu estou feliz, porque se eu não tivesse testemunhas ninguém ia acreditar. Um cara voando por aí. Não é tipo de coisa que nós esperamos quando alguém entra no nosso programa. Tudo bem, porque não me disse antes. Tchau, te ligo mais tarde. Tchau. Chato, ela estava ocupada. Ó, obrigado. Alguém quer uma água com gases? O que foi? O que você quer falar comigo?

— Sabe. A poesia. É que ela é contra o fetichismo da matemática, então desafiando o paradigma da ciência calcado no positivismo popperiano,... Quero superar a visão cognitivista do uso da metáfora através da epistemologia bachelariana...

— Sei, sei... Isso é muito louco...

— É, daí, que o universo pré-científico está habitado pelas imagens primitivas que une o espírito da ciência moderna e da alquimia através de um pathos poético subvertendo o princípio da autoridade engendrado no discurso docente. Isso deve emanar da práxis poética nela mesma sem os *apriori* transcendentais de uma filosofia idealista de matizes neokantianas baseadas em Cassirer. E mesmo na superação do próprio desenvolvimento teleológico de Hegel, ainda presente na concepção de narrativa de Benjamin os caracteres primários da expressão estética acabam por sucumbir às ideologias pessimistas do início do século vinte...

— Tudo bem, mas eu fico preocupado. Quem que a gente vai convidar para sua qualificação...

— ...desde que o movimento neoconcreto rompeu com as associações menos engajadas na função social da poesia ficou parecendo que a arte pela arte deveria ser considerada como uma forma degenerada, subserviente e reacionária. O mesmo que aconteceu com o surrealismo, em relação às pesquisas mais radicais no âmbito da linguagem pura. Ou seja,...

— Obrigado. (Que saco!) Quer um gole? Minha garganta está seca...

— Quando que termina a aula?

— Eu vou por no grupo, um calendário atualizado das atividades. Mas espero... que...bem, nós nunca ...

— Como assim, eu preciso voltar para casa.

— Depois...

— ...na perspectiva de produzirmos um espaço destinado a forjarmos os significados desqualificadores dos sentidos cristalizados na cultura escolar...

— Meu, acho melhor você por isso aí no papel. Está muito bom!

— ...Não. Ele falou que quando a gente...

— Vamos lá, pessoal. Hoje, a aula vai ser sobre...

— A gente vai ter que ficar aqui para sempre?

- Eu vou postar no grupo...
- O que isso?
- Chocolate com pó de morango.
- É gostoso?
- Eu comi aqui a primeira vez. Não é ruim, não.
- Me dá um pouco para experimentar? Hum...bom...
- Não! Cara, isso não é para comer de verdade. Era brincadeira. Ponte que partiu. Me alcança minha bolsa, rápido.
- Aaaaah, aaaaah, aaaaah. Deus misericordioso. Eu vou morrer.
- Rápido, ponha ele em cima da mesa. Tirem a roupa dele.
- Não, me solta.
- Imobilizem-no.
- Oh!!! Ele não tem!!! É um castratti!!
- O que é isso?
- É aqueles cantores que eles castram para não ficar com a voz grossa.
- Não, não. Meu pinto só é pequenininho. Aqui ó.
- Que barbaridade. Fazerem isso com uma criança.
- Tá aqui, ó. Seus felas da pota, me soltem. Mãããeee.
- Gente, vocês se lembram de ter visto algum pinto naqueles filmes que a gente viu?
- Peraí, mas não estava subentendido que havia algum pinto. Quer dizer, pela experiência de cada um...
- Certo, mas que não aparecia nenhum pinto, isso não aparecia.
- Mas quem é que queria ver pinto?
- Pôxa! Minha intenção ao passar os filmes não era essa, gente. A questão era discutir a sexualidade como um fenômeno endógeno à situação...
- Claro, o princípio masculino era representado pela condição de dominador, perseguidor...
- Mas, e na cena da Madonna?
- Ali, também, é a questão dos arquétipos.
- E do fetiche, também. Pois, de acordo com a teoria freudiana, o fetichismo tem sua origem no sentimento de minuscultização do pênis feminino.
- Me solta, me solta, me solta.

— Podem soltar ele, o antídoto já fez efeito. Ele está salvo.

— O que é esse negócio que ele comeu?

— Joga isso fora!

— Você, nunca falou, que era cantor. Canta alguma coisa...

— Eu tinha vergonha. Mas agora que vocês já sabem. Vou dar uma palhinha do que eu posso fazer. Hum, hum...AAAAVEEEE, MAARIII-IIIHIAAAA, AAAAAVEEEE, MARIHHHHHIA,MARIHHHHHHHHHIA.AVEMAAARIHHHIA-ÓÓÓÓÓAAAAAÓÓÓÓÓAAAAAAA-MAAAAARIHHHIAAAAAA.

— Nossa, gente. Que voz abençoada. Você tem um dom. Parecia um anjinho barroco com boquinha e pintinho. Uau!!!

— Obrigado. E eu estou frio... E com frio. Dá para subir ainda mais.

— Verdade. Olha, isso mexeu comigo.

— Eu também fiquei excitado?!

— Pessoal, vamos voltar para o assunto da aula de hoje.

— Eu também acho. Agora me deixem em paz.

— Vamos criar objectos dantes nunca imaginados. Alguma objeção? Gente isso é sério. O que é um objecto? Como nos relacionamos com um objecto? Uma palavra é um objecto? Vou escrever: "Objecto". Isso que está escrito é um objecto? E ao que se refere o que está escrito? É um objecto?

— Porque você, esta falando "objecto"? Isso é um conceito? Por isso, você usa essa designação?

— Perfeito, exatamente. Isso é uma marca que eu quero inscrever na minha fala. Nossa experiência aqui deve ser pautada por uma disposição a efetuarmos sempre uma operação...

— Ah! Entendi.

— Pois é. Então, neste ato ilocucionário...

— Quê??

— "Quantas pessoas têm nesta sala??"

— Que tipo de pergunta é essa?

— Essa é a pergunta que você deve me responder para responder sua pergunta. Então, eu é que digo, que tipo de pergunta é essa?

— O que? Como eu sei que podemos existir? Fiquem de pé. Levantem a mão direita! Agora a esquerda! Agora o pé direito! Agora...o esquerdo.

— Então? O que aconteceu? Sin las manos. Entonces, sin los pies.

— Caímos.

— Sim, e o que mais.

— Todos caímos?

— E...

— Compartilhamos uma experiência sobre a existência que ficará para sempre gravada na nossa memória?

— Aufwiedersehen.

— Hei, você não pode sair.

— Silêncio. Calem-se todos. Ninguém levanta. Vamos nos abrigar em baixo da mesa.

— Chega. Eu quero ir para casa. Onde está meu celular?

— Relaxa. Não precisa tanto. Tudo isso já vai acabar.

— Agora, que estamos aqui embaixo. Todos juntos, vamos nos abraçar e imaginarmos que somos uma outra forma de vida. Imaginem que somos um fungo. Imaginem que nossos membros são hifas que crescem desordenadas em busca do alimento vital para todo organismo. Fechem os olhos. Toquem o corpo dos colegas e deixem que uma força estranha no ar invada seus pulmões. Penetre nos alvéolos e se derrame sobre a corrente sanguínea. Seus cérebros não respondem mais aos sentidos ordinários da visão. Apenas os mecanismos de respostas endócrinas são responsáveis por seus movimentos e nisso é mais importante o olfato. O tato. E o paladar se alguém quiser usar a língua...

Meses depois...

— Pois é! São gêmeos. Vamos fazer um chá de fraldas.

Meses antes...

— Podem parar com essa bacanal. Não quero mais.

— Não vai acontecer nada. A gente só está imaginando...

— É. Mas é melhor parar tudo. Eu quero discutir o problema da narratividade no processo de subjetivação e...

— Cortou o barato. Nooossa! Eu já estava ficando verde. Genial! Vou repetir essa experiência com meus alunos.

— A questão da narrativa na resposta a pergunta "o que sou eu"...

— Então tá. Vamos levantar.

— Saí daí, guria. Acabou. Agora é outra coisa.

— Cara, levanta.

— Hiii.

— Vem, abre os olhos. Gente, eles não estão legal. Não é melhor chamar alguém?

— Mas, quem vai vir aqui há essa hora? Aliás, ninguém vem aqui.

— Como assim? Quanto tempo, nós estamos aqui? Isso é uma aula, nós entramos aqui às nove e agora ... deve ser deixe me ver... ué, estou sem relógio?!

— Eu sugiro que a gente utilize o método da psicodramaturgia do Moreno. Vamos fazê-los evoluir através dos tempos. Eles são uma forma inferior de vida e não responderão aos nossos estímulos verbais baseados numa linguagem altamente complexa como a falada. Tem que rolar uma tradução.

— Nesse caso, nós podemos pensar no que havia no ambiente do cambriano inferior da era paleozóica. Pelo menos até lá é garantido que uma forma de vida semelhante a que eles devem ter regredido já tenha existido.

— E como era esse cambriniano que você está falando.

— Cambriano! Bom, era fedido. Devido a grande quantidade de enxofre, nitrogênio e carbono na atmosfera.

— E como vamos arrumar enxofre, nitrogênio e carbono nessa altura do campeonato?

— Pum.

— Heim?

— É. Pum, peido, flato, gases.

— O que? Vamos ficar peidando para eles evoluírem?

— Se for o jeito, pessoal, acho melhor a gente começar logo? Pois parece que ela está... sei lá...ficando meio murchinha.

— Gente, se no pum tem enxofre, o nitrogênio pode vir do xixi. Uréia.

— Jesus amado. Vocês estão ficando loucos.

— E o carbono do fumo queimado.

— Que fumo?

— Cigarro? Eu não quero ser fumante passivo? Nada de cigarro.

— E quem tem cigarro aqui?

— Eu.

— Você fuma?

— É... socialmente.

— Sei.

— Chega de papo. Vamos começar. Que eu já estou com uma dor aqui no peito. Lá vai. Bomba.

— Que fedor!!! Mas eu me vingo, olhe esse aqui? Ontem eu jantei feijão preto e repolho cozido no R.U..

— Não é possível que isso esteja acontecendo.

— Bom, eu não quero peidar. Mas estou com vontade de mijar. Tem que ser em cima deles? Vocês, não podem virar para lá?

— Acha que só assim resolve?

— Coitados. Gente, se um dia eles se recuperarem... Vamos fazer um pacto de nunca contar o que aconteceu. Uí, não mija na cara dele, não.

— Olha! Eu sou contra tudo isso. Mas como ele fez xixi eu também estou com vontade. Só que eu vou ter que abaixar. Vocês sabem, né? Eu não tenho a mangueirinha.

— Que é que você está fazendo?

— Dexavando o bagaço.

— Para que?

— Para enrolar e fumar. Não precisa de carbono na atmosfera?

— Cigarro de bagaço? Tem que enrolar? Não vem pronto? Dentro de um maço? Que jóia!!

— Parece os paieiros que o vô Zuca fumava.

— É isso aí. Você já ouviu aquela música? "Vou enrolar..." Passa a goma. Pronto. Catch a fire!!!

— Gente. Olha que fumaceira. Que cheiro é esse? É fumo de cachimbo?

— Isso não é um cachimbo!!!

— Sóóóóóóóóó. É zuca, mano.

— Como é que faz?

— Fffffffffffff!!! Respira com a boca .

— Fffffff!!!Que gosto horrível!

— Ô menina, volta, volta.

— Será que não está faltando mais um pouco de nitrogênio.

— Não.

— Acho que está, sim. Vou dar um mix.

— Aí, peraí. Deixa eu sair...pôrra meu. Em mim, não. Depravado, vem com esse pintinho na minha direção. Olha aí, molhou meu cabelo, ai, que nojo!

— Olha lá, olha lá. Tá todo mundo engraçado. Schicshcisachi.

— Ah, não. Agora só faltava essa. Meu, ninguém vai brincar de "jogos de linguagem" com você.

— Fffffffffffffff!!! Não encarna em ninguém!

— Podischcrê. Schicshcisachi.

— Gente, eles tão voltando.

— Não falei, os arquétipos derivados do desenvolvimento filogenético foram ativados e eles passaram por todos os sucessivos estágios de elaboração das estruturas mentais. Agora, pelos meus cálculos já devem estar no sensório-motor. Vejam como acabaram de adquirir o princípio de permanência. Muito interessante. Quem sabe, nós não aproveitamos para realizar algumas experiências. Quem que está trabalhando com a psicologia genética, mesmo?

— Ai! Minha cabeça. Ai, ai ai...

— O que aconteceu? Eu desmaiei? Parece que estou dormindo há séculos.

— E está.

— Como assim? Que cheiro é esse? Nossa estou fedida e molhada?

— Que fedor de banheiro...

— Isso parece um pesadelo. Será que não é? Hei, você não acha que as coisas já passaram do limite? Só aconteceu absurdo nesse lugar? Sou eu sozinha que enlouqueci, ou será que eu sou a única lúcida?

— Que? O que foi? O que você está falando?

— ...então neste livro o autor procura fazer uma relação entre:

Os Sentidos e a Tradução

Regras e Jogos

Fetichismo e Erotismo

Semelhanças de família

Modos de vidas e Modos da arte.

Muito bom. É isso aí. Ó, toma?

— Hum? Ué! Nossa, agora viajei!

— O que? Você queria acrescentar alguma coisa? Para sua sistematização?

— Sistematização?

— É. Aliás, já que você está fazendo a sistematização sozinha, não quer ajuda de alguém?

— ...é...não... acho que não...ou, talvez, não sei, talvez...Alguém gravou a aula?

— Não, hoje ninguém trouxe gravador.

— Ai, meu Deus!! Não acredito. E agora?

— O que foi? Algum problema?

— Não. Tudo bem. Tudo bem. Tranquilo.

— ...é que você anotou a aula toda...nem piscou... Tem certeza que está tudo bem? Não quer passar suas anotações para alguém digitar? Eu posso te ajudar. Viu, manda o seu texto pro meu e-mail.

— Não. Tudo bem. Não precisa ajuda não. Tudo bem.

— Cê que sabe. Mais alguma coisa?

— Professor? "E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação..."

— Haaaam! Isso é Drummond! "De que se formam nossos poemas? Onde? Que sonho envenenado lhes responde..."

— "E a boca liberta das funções poético-sofístico-dramáticas..."

Ut Mathematica Poesis²⁷

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. [...] Deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente." [...] **A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade.**[Grifo nosso] (DUARTE JR., 2000)

De onde se parte

Como afirma Susanne Langer, "o conceito de significado, em todas as suas variedades, é o conceito filosófico dominante de nosso tempo" (LANGER, 1981, p. 58). De modo geral, "Compreender é apreender o significado". A frase de Dewey - citado por Machado, 2002 - se reflete na prática docente em relação ao conhecimento matemático, particularmente, se admitimos que as articulações entre o discurso pedagógico e as ações docentes são tributárias da concepção de conhecimento e da dinâmica dos processos cognitivos. Decorre que a produção de significados se constitui como o próprio sentido do processo educacional tendo em vista promover uma dinâmica pedagógica que valorize a produção de significados. Dessa maneira, alguns trabalhos em Educação, como em Duarte Jr., se aproximaram de uma idéia de educação estética que valoriza determinados aspectos da prática pedagógica no sentido de afirmar uma concepção de sujeito produtor de seus próprios significados²⁸.

Com relação à educação matemática, o estudo Introdução à História da Educação Matemática, de Miorin (1998), fornece um panorama de como, ao longo

²⁷ A falta de crítica nesse texto, fato questionado na qualificação, revela a postura de quem procurava avidamente asserções que fossem consoante aos objetivos da pesquisa. Problemas de leitura!

²⁸ Embora, às vezes, eu me perguntava: cadê o sujeito?? É como se existissem apenas aquelas entidades da lingüística: significado, significante, referente, realidade...

da História, existiu uma preocupação com o ensino de matemática. Desde Pestalozzi (1746-1827) até Morris Klein, no século vinte, dentre muitos aspectos, sobressai nas discussões sobre a matemática escolar a questão da construção do significado. E, particularmente no último meio século, o problema da significação em Educação Matemática tornou-se central. Tanto quanto multiplicaram as evidências das dificuldades da prática docente relativa ao ensino de matemática, mais surgiram tentativas zelosas de tornar menos árido o trabalho do professor e mais amigável o aprendizado para os alunos. Além disso, o currículo tradicional, organizado segundo um modelo positivista de conhecimento, já não coadunava com as novas tecnologias e seus problemas de natureza interdisciplinar. Em consequência, não podia responder à formação de um "cidadão" capaz de se "integrar" (ou, melhor dizer, entregar) às necessidades da sociedade moderna.

Na década de setenta do século vinte, a partir do refluxo das idéias da Matemática Moderna, aparecem as propostas didático-curriculares que preconizavam, principalmente, a via da resolução de problemas, e cujas influências teóricas tinham eminentes pensadores, como Felix Klein, Piaget, Pólya e Lakatos. É possível que a razão principal da educação matemática seja "despertar no aluno o hábito permanente de fazer uso de seu raciocínio e de cultivar o gosto pela resolução de problemas" (PAIS, 2002, p. 29). Entretanto, não está inteiramente entendido como, exatamente, se começa a aprender o processo de resolução de problemas e como se deveria ensiná-lo. Por um lado, o conhecimento deve ser construído ganhando significação através de processos heurísticos. Este ponto explicita as propostas que ressaltam a importância da ação na formalização das operações lógico-matemáticas reafirmando o caráter da "descoberta" durante o aprendizado da matemática. Por outro lado, a tendência de integração das disciplinas se constitui como instrumento de superação da estrutura disciplinar do currículo.

De qualquer forma deve-se valorizar sempre o espírito de investigação. Embora, com essa afirmação, não se pretenda que o trabalho do aluno reproduza em escala o trabalho do matemático, as correlações entre os dois mereceram uma análise que se tornou de interesse da Educação Matemática. Certas noções que não se constituem como objetos específicos do estudo da matemática intervêm como ferramentas indispensáveis à atividade matemática. As habilidades associadas a

essas noções fazem parte da história individual de cada aluno, ou seja, fazem parte daqueles conhecimentos que os alunos já possuem. Falamos, então, das noções paramatemáticas, que são concebidas como idéias que podem ser "aprendidas" no decorrer da própria aprendizagem, e as noções protomatemáticas, que formam uma categoria de competências que antecedem ao próprio conhecimento matemático, como habilidade de raciocínio, percepção de modelos, identificação e formulação de questões, domínio de uma linguagem mínima, seja para compreensão de textos, seja para a própria expressão do aluno (PAIS, 2002, p. 33-34). Assim, "uma atenção à fala e a escrita do aluno, suas argumentações e anotações 'naturais' são extremamente potentes para o exercício didático e pedagógico da Matemática..." (BICUDO; GARNICA, 2002, p. 75).

Nesse contexto se coloca para alunos e professores de matemática, de maneira irreversível, a questão da interpretação e formulação dos problemas, isto é, se estabelece a responsabilidade de integrar o ensino da matemática ao domínio do ensino da língua materna. Esse pensamento deixa de identificar o conhecimento matemático a uma "ciência exata", no sentido de estar atrelada a um conhecimento estático cujo alcance é possibilitado apenas por métodos lógico-dedutivos, para ressaltar os aspectos intuitivos, indutivos e analógicos do conhecimento matemático. Além disso, esse fato coloca em relevo a imaginação como um fator imprescindível ao estudo da matemática e, em certo sentido, "precedendo a ação, nossa imaginação conjectura um mundo mais variável e mais rico" (BACHELARD, 2004, p.17). O que se pretende, à semelhança da superação da estrutura curricular citada anteriormente, é relativizar a dicotomia entre áreas que, tradicionalmente, pertencem a regiões separadas do pensamento, pelo menos, desde quando tínhamos, de um lado, a "matemática" do quadrivium e, de outro, os "estudos da linguagem" do trivium.

De modo geral, as teses defendidas por Nilson Machado, em "Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua", apontam para a estreita relação entre matemática e linguagem. Desse modo, no que diz respeito ainda à decodificação e à produção da informação, levando mais longe essa conexão a uma outra, que é a relação entre a Matemática e a Poética, cito duas outras obras do mesmo autor (a primeira, "Matemática e Educação", e, a segunda, "Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente"), onde

são evidenciados alguns aspectos concernentes à analogia, à alegoria e ao papel da metáfora, como instrumentos fundamentais na concepção de conhecimento como rede. Aprofundando essa relação, no pequeníssimo artigo, "Matemática e Poesia - considerações mínimas sobre uma máxima", o autor parte da conhecida afirmação de Weierstrass — Nunca será matemático completo aquele que não for um pouco poeta — para nos alertar sobre a necessidade de se "conduzir o aforismo weierstrasseriano para além da caricatura ou da metáfora, ainda que tais ultrapassagens possam, de início, parecer inverossímeis" (MACHADO, 1992, p. 115).

De fato, uma comparação entre essas duas matérias, Matemática e Poesia, evidencia antagonismos consolidados, dado os produtos originados, de uma e outra fonte, terem formas tão díspares. Igualmente, quando se busca a origem de ambas, comumente se associa Poesia ao sentimento e à imaginação, e Matemática ao conhecimento e à razão. Talvez isso fosse suficiente para deixarmos essas aproximações, aparentemente estéreis, de lado, sob pena de, ao não fazê-lo, concluirmos apenas o óbvio. Mas, o que dizer quando o poeta Octavio Paz, ao abrir o seu "O arco e a lira", afirma: "Poesia é conhecimento" ?

Quando nos lançamos numa perspectiva epistemológica no intuito de desvanecer o véu da superficialidade que antecipa uma oposição unilateral, percebe-se que o esforço não deve ser em vão. No campo interdisciplinar da Educação Matemática, as questões acerca das representações do conhecimento avançaram rumo a pesquisas sobre as formas simbólicas desse conhecimento associadas a questões metodológicas do ensino. Dessa forma, resguardados por um arcabouço teórico de modo a promover a superação dos obstáculos impetrados em práticas didáticas que não levam em consideração reflexões sobre o próprio conhecimento, partimos para regiões cujo os domínios a formação matemática tradicional sequer toca, como a estética, a filosofia da linguagem e a semiótica. Constatando que em muitos autores — como Gilles Gaston Granger, Abraham Moles, Susanne K. Langer, Jacob Bronowski, Jacques Hadamard, Henri Poincaré, Gaston Bachelard, Paul Valéry, Ernest Cassirer, Umberto Eco, C. P. Snow, para citar alguns — o caráter duplo do conhecimento científico se projeta, numa relação intrínseca do poético com o matemático, como processo de re-criação do conhecimento. Então, levando em conta as referências encontradas, se faz presente

uma inversão do pensamento de Solomon Marcus²⁹: seria a nefanda Matemática um obstáculo definitivo aos métodos da Poética? Segundo a ótica do binômio "descoberta-invenção" do conhecimento matemático, como a análise das relações entre poesia e matemática pode contribuir para expressabilidade do pensamento matemático através da linguagem poética? Avancemos por essa primeira pergunta no intuito de aprofundar essas relações.

O caminho comum

"Só se pode estudar aquilo que já se sonhou primeiro. A ciência começa mais com um devaneio do que com uma experiência, e são precisas muitas experiências para afastar todas brumas do sonho" (BACHELARD, 1989, p. 28). Essas palavras evidenciam o propósito de Gaston Bachelard, em "A psicanálise do fogo", ao afirmar a árdua tarefa do pensamento racional moderno na explicação do conhecimento objetivo primitivo, ou primeiro. Segundo Bachelard, "o espírito científico deve lutar incessantemente contra as imagens, contra as analogias, contra as metáforas", porém esse "cientista que só tardiamente se dirigiu ao campo da filosofia jamais perdeu de vista que a imaginação, [...], possui também papel fundamental — fundamentante — na criação científica" (PESSANHA, 1985, p. vi -x). Assim, se "os fulcros da poesia e da ciência, para começar, são inversos. A filosofia pode somente tornar a poesia e a ciência complementares, uni-las como dois contrários perfeitos" (BACHELARD, 1989, p. 28).

"Todo poeta verdadeiro é muito mais capaz do que se pensa geralmente de raciocínio exato e de pensamento abstrato" (VALERY, 1991, p. 216), assim como "A mathematician, like a painter or a poet, is a maker of patterns" (HARDY apud SCHMALZ, 1993, p. 134)³⁰. Assim, se no ato criador o cientista não se diferencia do artista, então o ponto de colisão de duas disciplinas, duas culturas, deveria produzir

²⁹ No artigo Solomon Marcus pergunta: "Mas estará o estudo da linguagem poética destinado a não poder aproveitar os métodos matemáticos determinísticos? Será a inefável poética um obstáculo definitivo perante os métodos lógicos?" (MARCUS, 1980, p. 79).

³⁰ Nesse livro a "irmã" Rosemary Schmalz compila citações de (sobre) matemáticas(os), feitas no século vinte, para os "amigos da matemática". Mas os inimigos também podem usar...

oportunidades criadoras. Entretanto, não se trata de diminuir a objetividade, mas de formular a questão de como coordenar a união dessa subjetividade, cheia de intuição, de afeto, de fantasia, com a objetividade e o rigor científico, e propor "uma formulação do símbolo e reformulação do saber e do aprender para que se ponha em prática a pedagogia simbólica, por exemplo, por meio de uma dramatização ou uma poesia" (BYINGTON, 1995, p. 46-51).

Uma tendência recente no ensino de ciências "pressupõe que as pessoas raciocinam e aprendem por meio de modelos mentais, que são representações analógicas, um tanto ou quanto, abstraídas de conceitos, objetos ou eventos" (MOREIRA apud LEAL, 2001, p. 182). As pesquisas sobre modelos mentais devem buscar apreendê-los como são, isto é, confusos, incompletos e instáveis, sendo que a única forma de captá-los é por via indireta, isto é, a partir da observação do comportamento e do levantamento de informações verbais.

No caso do ensino de Matemática, a Educação Matemática assume uma postura crítica em relação à Matemática e a seu estilo, "quer na aceitação de metodologias alternativas, quer por não poder desvincular sua prática de pesquisa da ação pedagógica, quer pela tendência em valorizar o processo em detrimento do produto". Assim, do exercício filosófico das "considerações sobre linguagem e linguagem matemática, passando por diferenciações discursivas e pela possibilidade de exame hermenêutico do texto matemático", se dirige ao "exame das argumentações semiformais e informais", cujo conteúdo fornece um "suporte mais viável para análise no contexto social, cultural, econômico e lingüístico de quem argumenta" (BICUDO; GARNICA, 2004, p. 71-76).

Nessa abordagem agregam-se metáforas ilícitas, formas de aproximações ao que o texto diz, as quais, incorporadas à leitura do texto, ancoram a constituição de uma trajetória de construções e re-construções para que os conceitos possam ser formados de modo cada vez mais significativos. De qualquer modo, fica evidente uma concepção de conhecimento para além da concepção linear cartesiano-euclidiana, onde a imagem desta (de uma cadeia racional, ou, para usar a metáfora cartesiana, cujo alicerce são princípios verdadeiros e indubitáveis) é substituída pela de uma rede emalhada (MOLES, 1971, p. 46). Essa concepção de conhecimento apresenta metáforas e alegorias como instrumentos básicos para transferência de relações de um feixe de significações conhecido para um outro em construção. Os

significados constituem-se, socialmente e no seio das linguagens, como rede de relações; e "conhecer quer dizer, ao fim e ao cabo, conhecer o significado" (MACHADO, 2002, p. 36).

Entre um "unidirecionalismo" nas concepções sobre o processo de construção do conhecimento, ou seja, "do concreto ao abstrato" ou "do abstrato ao concreto", alternativamente, na construção do conhecimento, as abstrações são mediações indispensáveis. Esse papel das abstrações é destacado na linguagem, as palavras enfeixam relações significativas, conduzindo a representações que visam, direta ou indiretamente, a comunicação, a expressão ou a ação (MACHADO, 1993, p. 50-55). Desse modo, compreende-se a importância da Língua Materna como provedora "natural" das metáforas que medeiam o processo de construção do conhecimento matemático. A Matemática e a Língua Materna são sistemas de representação da realidade e, como componentes curriculares, apresentam um notável paralelismo nas funções que desempenham, uma complementaridade nas metas que perseguem, uma imbricação nas questões fundamentais relativas ao ensino de ambas (MACHADO, 1993, p. 109).

A valorização dos processos de leitura na escola, também presente no ensino de ciências, possibilita reflexões sobre o discurso científico e seu papel cultural, novas tecnologias e suas linguagens, representações de alunos e professores e a leitura escolar nas áreas científicas e as linguagens na interação escolar (ALMEIDA; SILVA, 1988). Lembrando que uma "história bem articulada, referente a um tema em estudo, a despeito de sua natureza verbal³¹, não se tratando de material palpável, pode se revestir de um conteúdo de significações, que revele de maneira decisiva a concretude do assunto tratado" (MACHADO, 1993, p.47).

A literatura, ligada, principalmente à poética, é um veículo essencial no desenvolvimento da imaginação criadora, logo, a produção poética deve, naturalmente, poder representar uma abertura semiótica nas transações entre os signos fixados na "escritura" do texto e os signos que decorrem do repertório do leitor. Essas transações se inserem na discussão de Iser quando da definição dos elementos necessários à constituição da situação comunicativa. Nominalmente,

³¹ Em outro momento essa natureza verbal será o cerne deste trabalho. Aqui, ainda não!

falamos de "repertório", de "estratégias textuais" e da "participação do leitor". Esses elementos atuam na relação dialógica entre texto e leitor, e, ainda que contingentes, dada natureza virtual do texto, são mediados pela atualização da relação pelo leitor, que insere no processo de leitura as informações sobre os efeitos nele provocados. Não coincidentemente, Iser toma de Umberto Eco a tese sobre o papel dos signos icônicos na "organização de significantes que servem menos para a designação dos significantes do que para apresentar as instruções para a produção dos significados" (ISER, 1999, 122). E a isso identificamos o que Iser chama de "autocorreção dos significados latentes construídos pelo leitor" (ISER, 1999, 126). Particularmente, lembramos que deriva do uso intencional dos signos icônicos a caracterização da abertura que, como Eco enuncia, deve ser programática: "promover no intérprete 'atos de liberdade consciente', pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da obra fruída" (ECO, 1976, 41).

O modelo de obra aberta, tal como Eco anuncia, "não reproduz uma suposta estrutura objetiva das obras, mas a estrutura de uma relação frutiva" (ECO, 1976, 29). O autor cumpre sua poética de forma programática, de forma que, explicitamente, através de suas declarações ou implicitamente através da estrutura interna da obra, podemos vislumbrar o projeto do autor. Lembrando que estrutura, para Eco, é uma forma, não como um objeto concreto, mas como um sistema de relações entre diversos níveis — semântico, sintático, físico, emotivo — ; nível dos temas e nível dos conteúdos ideológicos; nível das relações estruturais e da resposta estruturada do receptor.

De qualquer modo, ressaltamos com Jerome Bruner que a narrativa literária, sendo um modo de pensamento que funciona por imagens, tem um papel fundamental na compreensão dos significados e na aquisição da cultura (BRUNER apud LEAL, 185). Neste sentido, o pensamento analógico e a metáfora, unem a razão e a imaginação, e, como lembra Ricouer, "a arte da criação de metáforas apresenta-se como uma atividade artesanal no campo lingüístico na qual um significado inconsistente, sob uma ótica literal, assume caráter significativo" (ABDOUNUR, 1999, p. 131-132). E, de acordo com o anterior, reproduzimos as palavras de Umberto Eco: "... é sempre arriscado sustentar que a metáfora ou o

símbolo poético, [...], constituem instrumentos de conhecimento do real mais profundos do que os instrumentos proporcionados pela lógica.[...] A arte mais do que conhecer o mundo, produz complementos do mundo, formas autônomas que se acrescentam às existentes, exibindo leis próprias e vida pessoal". E, completando, à guisa de aforismo: "... toda forma artística pode ser perfeitamente encarada, se não como substituto do conhecimento científico, como metáfora epistemológica" (ECO, 1976,54).

Sobre uso da Literatura nas aulas de Matemática, cita-se, por exemplo Z. P. Dienes (1973), propondo a "estória matemática", e R. S. D. Thomas (2002), relacionando a função didática da narrativa e a estrutura do texto de ficção. Com relação a esse último, e ao contrário dele, a comparação da Matemática com a narrativa ficcional tem mais alcance e profundidade do que da Matemática com a Poesia, ou com a Música. Porém, assinala-se que "a preocupação com a forma, a importância da técnica, [...], as metáforas pertinentes, as imagens analógicas, favorecendo a percepção de conexões em profundidade entre as realidades" (RICOUER apud MACHADO, 1993), contribuem para que "a linguagem poética afigure-se, às vezes, tão próxima da linguagem matemática..." (MACHADO, 1993, p. 130).

Relembrando J. Starobinski (1984, p. 35), "a primeira língua que os homens falaram foi um amálgama de música, poesia e ciência" e, nesse sentido, G. R. Garzón (1992) destaca como a Língua e a Literatura podem servir de introdução a certos temas da Matemática, explorando "poesias matemáticas" ou postulando uma "matemática poética" através das análises dos "estilos matemáticos". De outro modo, em M. Birken e A. C. Coon (2001), a análise epistemológica do uso da analogia em Poesia e Matemática consolida uma prática pedagógica que estende os limites do que é conhecido e revela novas formas de expressão. Ainda, no mesmo sentido, é digno de nota o trabalho de A. M. P. Liblik (2001) sobre o uso da imagem e sua possibilidade epistemológica como prática mediadora entre a matemática e a poesia.

Na leitura de um poema, o poético transcende o poema e se abre para outras formas de manifestações artísticas (LOPES, 1998), de modo a modificar a linguagem, particularmente, sobre o signo escrito, ao tratar de comunicar idéias matemáticas (PIMM, 1990, p. 275). Uma vez que não se trata de apenas "ler" o

discurso matemático, para efeito de um exercício da linguagem poética, consoante a esse projeto, ressaltam-se as peculiaridades da produção escrita que são exploradas, por exemplo, pela estética do poema-processo na Poesia Concreta, em que técnica e significado tem lugar no signo nascente. Movimento literário cuja idéia básica é o ideograma, em contraposição à organização linear e aditiva tradicional do verso, baseada no lento e monótono silogismo, a Poesia Concreta vai ao encontro de uma concepção de conhecimento que emerge do universo das linguagens ideográficas, de raízes mais fixadas nas imagens analógicas (PIGNATARI apud FRANCHETTI, 1989, p. 29-56).

Ou seja, linguagem poética, nesse contexto, refere-se a toda forma de linguagem que é forjada no domínio discursivo das artes e que tem sua definição precisa a partir de uma leitura que a reconheça como tal. Isto implica um alargamento nas formas de expressão artísticas e colocam em destaque os papéis do produtor-leitor e seu antípoda, o leitor-produtor (LOPES, 1998). A poética, propriamente dita, se associa a uma produção "textual" que, por sua vez, é consciência da linguagem. Logo, a poética é a consciência desta consciência. A poética deve conduzir a uma nova pedagogia: a pedagogia do escrever como um dos funcionamentos da linguagem, da prática do escrever como homogênea ao viver e da crítica como homogênea a escrita (MESCHONNIC, 2002).

"Elaborar uma linguagem monista e não-dualista, contra dois mil anos de pensamento dualista e espiritualista, parece ser a tarefa da poética. A prática da escrita, seja qual for a sua ideologia, é um monismo. [...] Trata-se de encontrar conceitos operatórios para análise do funcionamento da conotação, conceitos que compreendam o texto como forma-sentido, da prosódia-metafórica à composição-sintaxe, sentido em todos os sentidos e sem hierarquia do sentido" (MESCHONNIC, p., 2002).

Faz-se, assim, desaparecer qualquer distância entre descrição e interpretação. Pensamento e ação se confundem na predicação dos objetos do conhecimento. Uma vez que toda criação, científica ou artística, inventada ou descoberta, pressupõe uma agitação — cogitare — das idéias das quais se procede a uma escolha — intelligere —, a comunicação dessa criação não se refere apenas a objetos e suas formas de existência, mas, pelo contrário, é permeada, como ato que é, por sua função simbólica, a qual é gerada por imagens visuais que naturalmente adquirem caráter de símbolos. Essa perspectiva procura englobar as

três dimensões da produção do significado: produção, recepção e comunicação. Nesse sentido, socorre-nos a assertiva de que, quando se trata dos fenômenos cognitivos, a expressão de toda idéia e em qualquer discurso está condicionada pelos usos da linguagem.

4.8 Um espectro ronda...³²

Em uma ação de comunicação, estão implícitos dois componentes fundamentais da ação, o sujeito-autor e o sujeito-leitor. Entre ambos deve haver um ponto de ligação que caracterize o ato da comunicação. Esse ponto é a mensagem. A mensagem se acha diluída num discurso, e como tal não é expressa exclusivamente por um único tipo de linguagem, implicando uma diversidade de gêneros discursivos. As expressões estão determinadas pelo seu modo de viabilização através dos sentidos ordinários, ou seja, verbal — oral ou escrita —, sonora, visual, olfativa e tátil. Assim, atenta-se para o fato de a mensagem estar engendrada numa ação comunicativa (!?) que, mesmo no âmbito escolar, dificilmente é "pura" no sentido de ser determinada apenas por uma única via lingüística.

Do mesmo modo que todo texto pressupõe uma multiplicidade de agentes produtores e receptores, também pressupõe um "lugar" de sua enunciação. Nesse caso, em se tratando de uma enunciação no âmbito da escolarização, que pode ser estendido para qualquer ação comunicativa de caráter educativo, o conjunto das ações que envolvem os sujeitos implicados nessas produções discursivas podem ser interpretadas segundo uma análise política e cultural. Com isso quero dizer que os atos docentes e discentes praticados não são realizados "naturalmente", seja pela intuição, seja pela determinação didático-metodológica, mas são mediadas por uma pragmática do cotidiano escolar fundado sobre interesses de classe cristalizados num arcabouço, formal ou informal, dos comportamentos individuais. São assim quaisquer que sejam as práticas que norteiam o processo institucional de ensino de matemática. Nesse rol incluem-se desde as teorias comportamentalistas até o cognitivismo construtivista, sejam fundadas na psicologia ou na sociologia.

O que fica patente é a falta de uma crítica que funde uma pedagogia coerente com seu discurso. Embora se pretenda recolocar o sujeito no centro³³ do processo de aprendizagem, essas práticas apenas fornecem novos modelos de comportamentos. Decerto que as repetições mecânicas que caracterizavam os

³² As considerações seguintes parecem um desvio do tema, e talvez seja, mas seguindo a proposta desse texto elas revelam o começo da importante primeira "virada teórica" na pesquisa. Logo, devem ser apreciadas, para além do conteúdo, como evidências de um pensamento que flui.

³³ Como? Se há centro? Bem, aqui, havia centro, mas eram outros tempos.

exercícios escolares da matemática até meados do século passado estão cada vez mais fora do discurso pedagógico. Entretanto, por quem e para quem se fala através desse discurso? E em que medida as expressões nele presentes realmente possibilitam uma "otimização" das potencialidades comunicativas de alunos e professores? Portanto, a língua que se fala na sala de aula continua condicionada pela tradição escolar ainda referendada por um acordo tácito da autoridade da fala do professor.

Desde há muito, remontando aos ideais republicanos das revoluções burguesas do século XVIII, a universalização programática do ensino público e gratuito tinha como fim não somente essa propalada universalização³⁴. Isso respondia aos anseios daqueles que necessitavam ter em suas fileiras um contingente de homens minimamente preparados para o trabalho tal como ele vinha se constituindo desde a revolução industrial. A escola deveria, prioritariamente, "produzir" um contingente de trabalhadores cujas "habilidades e competências" respondessem rapidamente às prioridades de uma nova ordem de produção. Além disso, como Estado deveria responder por essa educação. Superava-se assim o modelo individualizado das oficinas com seus mestres-tutores e aprendizes.

A escola está fundada num modelo que é um reflexo daquela prioridade. O que subjaz ante os nobres objetivos da educação universal e gratuita, quiçá obrigatória, é o controle. Controle da experiência, controle do discurso. Não por acaso a escola em sua origem moderna lembra o quartel, o seminário ou o convento: isso explica-se dado serem esses os lugares onde durante séculos educavam-se aqueles que porventura tinham acesso a alguma formação escolar. E não é preciso dizer que tipo de educação, aí, se tinha, pois, muito além das matérias curriculares, o que se impunha era uma doutrinação para lutar no exército do Senhor dos Campos Elíseos, em um caso, e, no outro, para lutar nos exércitos dos senhores dos campos feudais, ou dos príncipes que fundaram os modernos Estados. Segue que, por outro lado, quanto à estrutura disciplinar a escola se assemelhava também à prisão, ao sanatório, e... À fábrica.

O caráter celibatário e assexuado, próprio dos conventos e quartéis, imprime nos processos cognitivos escolares essa dimensão decepada da realidade. A

³⁴ "É o poder, é o poder", ecoam ainda, lá das aulas de história na quinta série, os brados do Prof. Antônio.

realidade escolar tem sido surpreendentemente considerada como uma realidade implacável sob a qual o homem fica entregue a mecanismos, internos ou externos, de dominação. Essa própria realidade é encarada de forma restrita. Isto é, a concepção de significação fica estrangulada apenas no eixo símbolo-significado na qual a matriz verbal se torna fonte proeminente das questões adjacentes à compreensão dos processos que irrompem na vivência escolar cotidiana³⁵.

A escola padece, junto com seus atores, da incompatibilidade entre discursos. Discurso pedagógico e prática pedagógica quase se anulam³⁶. Num caminhamos à era de aquário, liberdades individuais em harmonia com a coletividade, a formação para o homem, o exercício pleno da cidadania. Noutra, regredimos aos primórdios da idade moderna, métodos coercitivos, estímulo e resposta, condicionamentos a interesses imediatos de mão-de-obra especializada, não ao ócio e ao lazer, a educação das regras pelas regras, do sinal para entrar, da permissão para sorrir.

É nesse contexto, voltando ao nosso tema, com relação à educação matemática, que vemos vingar as disposições sobre as ações para a década de 1980. Ficam ressaltados, então, não só os valores heurísticos das atividades que devem guiar o ensino da matéria em direção ao seu principal fim, competência e habilidade na resolução de problemas, mas também a conveniência desse recurso metodológico com as próprias necessidades do mercado de trabalho. Pergunta-se: para quem é bom resolver problemas??? Ou melhor, para quem é bom apenas resolver problemas? Sabemos que tudo isso pode muito bem se traduzir simples competência técnica.

Não questiono o valor dessa opção. Mas temos no que pensar quando encontramos documentos, trabalhos de pesquisa que questionam o descaso para com propostas diferentes cogitadas à mesma época do "Agenda for Action". Esse é o caso de uma corrente que se aglomera sob a sigla WAC — Writing Across the Curriculum. Movimento que, desde o final da década de 1960, partindo do ensino da língua materna, espalhou-se para toda a grade curricular, lutando na argüição de que o foco da educação matemática não é resolver problemas apenas (GREENFIELD, 2000). Tampouco discuto aqui essa tendência, citando-a apenas

³⁵ Como são as coisas! Foi justamente nessa matriz que encontrei um caminho!!!

³⁶ Essa diferença... Em que medida podemos falar que discurso e prática se confundem?

para relativizar uma outra tendência, a resolução de problemas, que não pode ser tomada como "natural" à educação matemática.

Estender o preceito da resolução de problemas como fundamento da educação matemática recupera o que já dissemos sobre a caracterização da matemática escolar como um símile do fazer matemático profissional. Nesse caso, o ensino da matemática acaba por se constituir em uma possível, dentre outras, introdução ao espírito científico. Mas seria essa via a única propedêutica adequada para uma idéia de matemática na escola? A negativa é clara diante de outras concepções, tais como aquelas que vêem a matemática, por exemplo, com os óculos da antropologia, pelos quais os aspectos culturais podem ser ressaltados. Nesse exemplo, a matemática é um artefato cultural e uma prática social que está determinada pelas condições de seu exercício, sua aprendizagem, seu ensino, seu estudo e sua expressabilidade. Ora, os conjuntos dessas condições são justamente aquilo que queremos identificar com os aspectos ideológicos dessa disciplina escolar. Tal como salientou Alan Bishop, em "Enculturación Matemática", um dos aspectos ideológicos da educação matemática está associado, nos termos desse autor, ao valor cultural "ideologia-racionalismo".

Em contraposição, numa visão ortodoxa, a ciência está pautada pela primazia do discurso da razão. A construção metódica desse discurso se encontra numa possibilidade, senão necessária, pelo menos desejada de uma leitura da realidade que, diante de um conflito entre o inteligível e o sensível, afirme uma univocidade semântica entre realidade e discurso. Nesse sentido, observamos com Luiz Costa Lima que a hegemonia do logos cartesiano implicou o veto ao imaginário, o qual, juntamente com o discurso poético associado ao ficcional, ainda hoje se constitui num meio subalterno de acesso à realidade (LIMA, 1984). Em artigo recente, publicado no caderno "Mais" da Folha de São Paulo, o escritor inglês Ian McEwan discorre sobre a necessidade da Ciência tornar-se mais palatável ao grande público através do uso da linguagem literária na exposição do seu conteúdo. A atitude reivindicada por McEwan diz respeito à adoção de um discurso que amplie as possibilidades de leitura da obra científica, entendendo leitura como disposição para refletir sobre a questão do conteúdo e da forma na qual as mensagens da ciência estão tecidas. Mas por que se faz tal reivindicação com relação a uma linguagem que se baseia na já mencionada univocidade semântica?

Paradoxalmente, a clareza do discurso científico que compreende a uma sistematização dos conhecimentos produzidos acaba se convertendo num livro cuja obscuridade da mensagem se assemelha à da magia³⁷. Faz parte de nossa cultura a idéia arquetípica do alquimista que manipula seus signos misteriosos cujas cifras parecem denotar a sua proximidade com o esotérico (pense em Napier, com seu falcão em punho, sua fotofobia e seus ... logaritmos). Os resquícios dessa prática ainda são visíveis na astrologia, gematria e outros misticismos afins. Contudo, mesmo nas ciências estabelecidas, cujas verdades enunciadas demandam interrogações apenas sobre seus métodos e que historicamente superaram suas subjetividades de natureza "espiritual", as mensagens se acham diluídas numa linguagem pródiga em símbolos misteriosos que ao não-iniciado suscita toda forma de reticência quanto ao seu significado.

O texto científico tem na sua forma um reflexo direto dos paradigmas, leia-se ideologias, que engendram a própria atividade daqueles que produzem a Ciência. Assim, na linguagem da ciência transparecem certas condições que norteiam as condições de produção do conhecimento científico. Dessa forma, é paradigmático ao pensar matematicamente as exigências de um método que possibilite a formulação de argumentos válidos, logo de proposições verdadeiras, seja na apresentação do conteúdo da teoria em pauta, seja na relação da teoria e dos métodos com a situação peculiar do cientista como agente social. Assim, aspectos relacionados à estrutura do texto explicitam o rigor formal e, conseqüentemente, uma pretensa precisão do discurso, de forma que à mensagem seria garantida uma interpretação unívoca, linear, imparcial, verdadeira, pautada, preferencialmente, pela organização axiomática do conhecimento.

O caso da matemática é exemplar. No discurso matemático, forma e conteúdo procuram uma uniformidade entre os processos cognitivos da ciência e as opções textuais de realização do texto. De fato, desde as revistas científicas especializadas até os textos didáticos que tratam da formação científica elementar, e a despeito dos esforços das poucas publicações de divulgação, a matemática é apresentada de forma hermética impossibilitando o acesso de um número maior de leitores aos debates ocorridos nessa seara. Os processos de leitura de textos

³⁷ Magia que, sem ser mágica, também não é poesia, e só quer ser CIÊNCIA.

matemáticos se baseiam numa propedêutica que pretende impetrar um sentido dedutivo que acompanha o racionalismo presente na determinação do fazer matemático³⁸.

Se o hermetismo do "texto matemático"³⁹ é responsável por uma apropriação decepada em relação às possibilidades de leitura impetradas pela maximização dos sentidos nessa leitura. O texto matemático se constitui de uma série de discursos, os quais estão expressos em linguagens diversas. A relação percepção/cognição como mediadora da noção de realidade envolve todas as matrizes da linguagem e do pensamento, inclusive as três — olfato, paladar e tato — menos aptas a um registro mecânico, mas igualmente importantes para o registro mnemônico. Num completamento semiótico da produção de significados nos processos educacionais da ciência, devemos valorizar e integrar certos aspectos da cognição que se constituem um manancial natural das capacidades de significação.

Pensando nisso, vemos que diversamente é o caso das artes, dentre as quais incluo a literatura. Assim, particularmente, as poéticas contemporâneas são dotadas de uma "abertura" intencional, característica discursiva que a qualifica, a nomeia e a determina como tal. Essa arte deve possibilitar, e mesmo incluir na sua gênese uma retificação⁴⁰, ou seja, a produção de um discurso, descrição/interpretação, pelo qual lhe impingido o estatuto de "obra". Que seja!

Agora: que se pense a matemática pela arte! Que ordem de pensamento pode ser instaurada ao se olhar a matemática pela arte? Trata-se de apenas "ficcionalizar" a matemática? Não é isso, absolutamente. Muito além de uma aparente "ficcionalização" da expressão do pensamento matemático é pela abertura desse mesmo pensamento, proporcionada pelo exercício da linguagem poética, ou do exercício poético da linguagem, na perspectiva da abertura, que, na ciência, realiza o sujeito cognoscente uma dobra medular, um olhar de restituição da gênese do seu processo de conhecimento⁴¹. Explicitam-se outros elementos da cultura, enriquecendo o léxico de transações sýgnicas e afluindo antes de estarem

³⁸ Lembrar que "texto matemático" é uma noção ampla que acompanha a ampliação da noção de leitura.

³⁹ Eu assumo que também aqui pratico um obscurantismo semelhante. Será?

⁴⁰ Discutiremos o termo "retificação" no conexo seguinte, mas, antecipadamente, negamos nesse texto qualquer associação restrita do termo à ciência, em geral, e ao positivismo científico, em particular.

⁴¹ Quanta cautela em falar em ficção neste momento !!! Depois, como se viu...

deslegitimados pelos processos de aprendizagem exclusivamente racionais, ou seja, pelas ações, experiências e discursos referendados pelo estritamente científico. Postula-se, dessa maneira, que a linguagem na qual se dá o "discurso matemático" deve sofrer uma abertura semiótica através do exercício da linguagem poética. Conseqüentemente, a essa abertura, aquilo que entendemos por leitura vai além da decodificação de signos, e se insere no contexto da interação e negociação de significados a partir de uma enunciação. Será preciso redimensionar o caráter da leitura em termos de uma fruição estética, que se completa nesse sentido da "comunicação compartilhada", da troca.

Concatenar os aspectos relativos ao uso de uma linguagem que possibilite o acesso mais direto às imagens mentais que se constituem como símbolos. Essa linguagem de caráter ideográfico tem o poder unificador entre os discursos científicos e artísticos. Tal empresa não se revela quimérica no sentido em que as referências, ainda que metafóricas, entre a atividade poética e a matemática há muito são identificadas nas palavras tanto de poetas como de matemáticos.

Pós-proto-conclusão não convergente.

A questão do significado. Naquilo que se convencionou chamar ensino-aprendizagem de matemática, existe um ponto central que diz respeito aos objetivos da prática educativa que é a produção de significado. A natureza dos processos educativos tem como paradigma a produção de significado. As metáforas constituem em instrumentos básicos do pensamento analógico. O pensamento analógico subvenciona os processos cognitivos. As metáforas se constituem matéria-prima da linguagem poética. A construção da "poesia" envolve não apenas a emoção e um modo de pensar que leva em conta apenas mecanismos eidéticos. Nesse caso, o exercício de uma poética conseqüente às premissas anteriores deve valorizar uma reflexão sobre a própria linguagem e se constituir como uma possibilidade didático-epistemológica nos processos cognitivos da matemático⁴².

⁴² Essa coisa de função didático-epistemológica... isso era entendido, originalmente, como uma coisa que ia contribuir no ensino de matemática!!! Hoje, acho isso um absurdo. Não vou ajudar ninguém a ensinar matemática.

Eis nosso primeiro ataque instigado pela advertência de Nilson José Machado: levar a metáfora da poesia no discurso dos matemáticos para além da caricatura. A metáfora é uma figura de linguagem. Isso é ponto pacífico. Entretanto, o uso da metáfora merece considerações que enaltecem não apenas seu uso estilístico tal como canonizado pela poética clássica. Como destacamos, o "uso" envolve, para usar uma metáfora do teatro, atores, texto, cenário, diretor e espectadores, dentre outros elementos. Isto é, esse uso não é apenas um fato lingüístico⁴³, mas também um fato social.

Sabemos que a odisséia dantesca se inicia sob a auspiciosa razão iluminada de Virgílio. Porém nesses tempos atuais somente poderão nos guiar aqueles que há muito transpuseram o vestibulo da morada do ignoto, afinal...

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste

Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade, decepado...⁴⁴

⁴³ Essa colocação deixa escapar uma idéia de "lingüística", ou seja, toda vez que me referia à lingüística, ou lingüístico, neste capítulo, essa idéia foi citada e usada sem uma reflexão apropriada sobre o significado do seu uso. Antes tarde do que nunca

⁴⁴ "Primavera nos dentes" do LP "Secos e Molhados" de 1973. Música e Letra de João Ricardo e João Apolinário.

4.8 "...entre os dentes segura primavera."⁴⁵

"O valor pedagógico da resistência está, em parte, no fato dela situar as noções de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e autoformação, em uma nova problemática para se entender o processo de escolarização. Ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução, e ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante da luta e contestação. O conhecimento educacional, os valores e as relações sociais estão agora locados dentro do contexto de relações antagônicas vividas e precisam ser examinados conforme são expressos dentro das culturas dominantes e subordinadas que caracterizam a vida escolar. Elementos de resistência tornam-se agora o ponto focal para a construção de diferentes conjuntos de experiências vivenciadas, experiências nas quais os alunos podem encontrar uma voz e manter e estender as dimensões positivas de suas próprias culturas e histórias. ...o conceito de resistência enfatiza a necessidade dos professores decifrarem como os modos de produção cultural demonstrados por grupos subordinados podem ser analisados para se revelar seus limites, bem como suas possibilidades para permitir o pensamento crítico, o discurso analítico e novos modos de apropriação intelectual. No sentido mais profundo, o conceito de resistência aponta para o imperativo de se desenvolver uma teoria da significação, uma leitura semiótica do comportamento que não apenas leve o discurso a sério, mas também tente desvelar como os momentos de oposição estão imbricados e aparecem nos comportamentos discursivos." (GIDDENS apud GIROUX, 1983)

"...as práticas de linguagem só podem ser compreendidas em termos de sua articulação com as relações de poder que estruturam a sociedade mais ampla. ...a linguagem, como sujeito e objeto do poder, representa, em parte, um terreno epistemológico em disputa, no qual diferentes grupos sociais lutam quanto à forma como a realidade deve ser compreendida, reproduzida e contestada. [...] É na linguagem, e através dela, que os indivíduos, em contextos históricos específicos, moldam seus valores em determinadas formas e práticas. Como parte da produção de significados, a linguagem representa uma força central na luta por expressão. A escola é uma das esferas públicas básicas, onde, pela influência da autoridade, da resistência e do diálogo, a linguagem é capaz de construir a maneira como vários indivíduos e grupos codificam e, assim, lêem o mundo. ...a escola é o espaço onde os projetos de linguagem impõem e controlam normas e formas específicas de significado. ...ela é usada tanto como base para a "instrução", como para produzir subjetividades." (GIROUX, 1987)

⁴⁵ Último verso de "Primavera nos dentes". O incômodo principal nesse momento quanto à interpretação política deste conexo, e que, de certa forma, transparece na segunda metade do anterior, é uma "irrespondível" crítica, que pega apenas em neófitos apaixonados, como eu, sobre os fins utópicos desse discurso que se aproximam de um discurso messiânico. Infelizmente tenho que concordar, me faltam argumentos contrários, que esse discurso "pode" encerrar uma contradição entre um caráter crítico e um caráter doutrinário. Mas não acho que a superação da contradição implica uma negação do discurso, mas sim uma outra crítica possível. Ver ZUIN (2004). [Este incômodo nos levaria muito mais longe do imaginávamos naquele momento]

VirareViratloVeratloV

Num texto anterior, "Ut Mathematica poesis", tentei pensar sobre uma prática pedagógica que relacionasse, de modo geral, criação científica e criação artística e, em particular, pensamento matemático e linguagem poética. Isso foi feito buscando o auxílio de vários autores⁴⁶. Vimos que, numa série de estudos sobre educação, e em particular, em educação matemática, existe um esforço de se colocar em relevo aspectos comuns entre duas áreas, tradicionalmente afastadas por uma oposição que se evidencia seja nas caracterizações de seus objetos seja nos processos pelos quais esses objetos são construídos. Nesses estudos partia-se de, e para, uma concepção de educação que valorizava determinados aspectos do processo educacional, em que por excelência a prática pedagógica se desenvolvesse, no sentido de afirmar uma concepção de sujeito⁴⁷ produtor de seus próprios significados. Isso implicava a produção de significados constituir-se, senão como uma meta, como o próprio sentido de determinação do processo educacional. Tais estudos respondiam satisfatoriamente à minha necessidade inicial de contemplar uma abordagem de assuntos científicos através da arte, seja como motivação, direta, através de um problema suscitado pela própria técnica artística⁴⁸, ou indireta, através do desenvolvimento de uma empatia subjetiva⁴⁹. De qualquer forma uma concepção de conhecimento tinha papel preponderante na articulação entre as práticas propostas e o discurso que surgia como justificação dessas práticas.

Contudo, agora, como nossas análises devem mostrar, ao partir de uma concepção explícita de educação, como educação crítica, tal como faremos, a

⁴⁶ São dignos de referência aqueles autores que em vários campos abordaram essa relação como G.G. Granger, A. Moles, S. K. Langer, J. Bronowski, J. Starobinski, J. Hadamard, H. Poincaré, G. Bachelard, P. Valéry, N. Elias, I. A. Richards, C.P. Snow, dentre outros.

⁴⁷ Perigo, perigo... Quanto ao problema do "sujeito" em educação. Essa seria a chave de *abscessode uma* outra virada para fora do centro.

⁴⁸ Citamos, por exemplo, o caso da perspectiva na representação pictórica figurativa ou ainda as questões relacionadas à simetria e suas relações com os padrões de mosaicos.

⁴⁹ Aqui citamos as motivações com referências aos próprios objetos representados, como relações lógicas, figuras geométricas, etc: Olha lá, tudo quadrado no quadro quadrado... Que legal, no país das maravilhas a Alice achou tudo diferente... Vamos fazer a dança da posição relativa entre as retas... e outras coisas desse tipo. É claro, aqui, eu avacalhei um pouco.

adoção do discurso anterior nos leva a uma contradição⁵⁰. Contradição construída a partir da compreensão de que todo processo educacional, para ser significativo, deve pressupor uma fase de retificação da experiência⁵¹, e que, de fato, o valor cognitivo⁵² dessa retificação é o que se constitui no valor cognitivo da própria experiência. Por retificação entendemos a produção de um discurso que reelabore e justifique as práticas impetradas. Assim, nos reportamos a Gaston Bachelard em "Sobre o conhecimento aproximado": A retificação parece-nos não um simples retorno a uma experiência malograda que pode ser corrigida por uma atenção mais forte e mais competente, mas sim o princípio fundamental que sustenta e dirige o conhecimento e o instiga sem cessar a novas conquistas.

Logo, "Conhecer é descrever para re-conhecer" e identifico esse princípio ao que poderia ser chamado de "princípio cognitivo da discursividade"⁵³, por meio do qual se define uma relação entre os artefatos produzidos através de uma experiência, seja mental ou material, e os artefatos que são objetos de um discurso anterior àquela experiência. O que quero dizer é o seguinte: dos significados produzidos nas experiências, é um discurso que consolida a realização de um ato cognitivo que resultou num certo conhecimento⁵⁴. De onde segue que a contradição, anteriormente mencionada, refere-se a negar que o conhecimento seja imanente à experiência, em particular à experiência poética. Não, o conhecimento só "existe" através de um discurso que, como tal, é um produto socialmente produzido. Isso nos leva a um outro problema.

Nesse ponto, ressaltamos que, apesar de afirmar uma valorização do sujeito cognoscente frente ao seu próprio processo de conhecimento através de experiências significativas, naqueles estudos, sobre os quais trata o texto "Ut Mathematica poesis", está presente uma concepção de sujeito e uma concepção de

⁵⁰ Assim, a contradição a que nos referimos é [naquele momento] consequência de se querer pensar o mesmo tema desses estudos segundo uma perspectiva crítica, logo resultado de um cuidado metodológico, com o que se tornou imperativo formular o segundo problema provisório dessa pesquisa.

⁵¹ Retomo as considerações sobre a experiência segundo BONDÍA, 2002.

⁵² Valor cognitivo deve ser tomado em sua acepção literal, ou seja, aquilo que se refere aos aspectos de uma ação significativa.

⁵³ Mania de querer ficar inventando moda... mas até que ficou bonitinho. Vamos dar um jeito nisso.

⁵⁴ Decorre daí que conhecimento é "aquilo que se dá através de um certo discurso". E a efetividade de uma experiência com relação aos seus fins educativos só pode ser revelada a partir de um certo discurso. O problema então é como esse discurso é produzido.

educação que não privilegia uma conscientização⁵⁵ do sujeito como sujeito histórico-social⁵⁶, e conseqüentemente sua promoção a sujeito histórico transformador de sua própria realidade. Ou seja, existe uma circunscrição do poder transformador do sujeito no limite de seu próprio desenvolvimento individual quando esse desenvolvimento só pode ocorrer na medida em que não apenas ele, mas seu próprio meio social se desenvolve.

Segundo as considerações feitas até aqui, os estudos que tratam de uma possível relação entre educação matemática e arte procuram embasar essa relação através de uma idéia de "educação estética" que, refletidas à luz de uma concepção de educação crítica, comportam uma ressalva com relação a seus fundamentos idealistas. Mesmo nas tendências mais progressistas dessa "educação estética" uma crítica não passa de um subterfúgio individualista que nem sequer põe em discussão o caráter eminentemente social em qualquer processo de conhecimento⁵⁷. Conseqüentemente esvazia-se a possibilidade de transformação da realidade social dos atores envolvidos nos processos educativos restringindo seus papéis a atuações de caráter secundário. Enfim, nessa concepção de educação estética o que predomina é uma visão psicologizante⁵⁸ do ato criativo muito mais ligado a processos individuais do que sociais. Conquanto se afirme a necessidade de uma

⁵⁵ O problema dessa conscientização é que ela pode sempre estar ocorrendo de forma assimétrica. O que nós gostaríamos de frisar é a possibilidade da auto-consciência que se constrói a partir de um processo dialógico. O sujeito negocia os significados com consciência do seu poder de barganha superando as determinações de uma cultura dominante sobre os significados disponibilizados e os significados possíveis e que devem ser forjados na própria experiência de negociação. De fato, nesse processo, a concepção, o ato de conceber um "sujeito" é fundamental. Mas o que dizer da afirmação de Lucien Goldmann, em "As ciências humanas devem incluir a filosofia?": "É necessário, [...] desembaraçarmo-nos da idéia [...] de que o significado só existe onde existe consciência. [...] Isto é inexato. [Eu argumento o contrário!!!] Existem entre a consciência e o objeto inerte fatos que dependem de um significado não consciente". Em tempo, para Goldmann, que chamava a Piaget de "mestre e amigo", existia aquilo que pertencia a "categoria do possível", mormente, se pretendia referir a "consciência possível", mais profunda e elucidadora, em contraposição a "consciência real", mero fato superficial. Para ele, isso é praticar ciências humanas positiva. Preciso pensar sobre isso!!!

⁵⁶ De fato, a própria noção de identidade, e sua relativa realização, só é possível através das tensões entre as subjetivações do indivíduo como sujeito singular e as objetivações, como subjetivações das alteridades, o que lhe permite alcançar a noção do universal, ou, histórico. De onde eu tirei isso? Colóquio de filosofia... Sei lá, mas acho que... Não sei mesmo. Esqueçam isso !!! Como diria o Tim Maia: Quatro horas da manhã... Eu bem que te avisei pra não levar a sério... Eu não te prometi...naaaada. Na verdade a coisa toda é bem mais simples. Ou não.

⁵⁷ Lembramos a discussão de Giroux (1986;1987) sobre as restrições da crítica no discurso liberal.

⁵⁸ Psicologizante, não nos remeterá a psicologia, mas evidenciará uma dimensão da experiência artística muito mais calcada nas filosofias da educação de um Dewey ou nas concepções estéticas de um Croce. Assim ainda que estes autores sejam referências a pesquisas no âmbito da psicologia cognitiva, esta não será abordada neste trabalho que se funda numa aproximação com a filosofia da educação. É uma pretensão e, pelo menos, esse esforço deverá ficar claro nessa dissertação.

valorização das variáveis subjetivas nos processos de cognição, fica revelada a contradição apontada anteriormente quanto aos fins dessas propostas em que, por um lado, advoga-se a favor da liberdade de expressão do indivíduo e, por outro, efetiva-se um discurso reprodutor das ideologias dominantes.

Assim, pretendemos superar essas contradições partindo de uma concepção bem determinada de educação, como educação crítica. Em seguida, procuramos estabelecer uma prática de uma linguagem poética que seja consoante a concepção de educação adotada. Em uma, e em outra, procuraremos identificar um sentido de determinação pautado na resistência às formas dominantes da cultura e sua conseqüente subversão. Tanto na experiência de resistência quanto na experiência de subversão, também o princípio cognitivo da discursividade está presente, nesse caso este princípio é ele próprio processo e produto da experiência. O que equivale a afirmar que nele, e por ele, deve-se instaurar uma forma de conhecimento em que a crítica seja auto-referente.

Levando essa concepção de educação crítica para a seara da educação matemática, encontraremos uma concepção de educação matemática crítica, cujos autores podem ser localizados numa "região de inquérito" denominada filosofia da educação matemática⁵⁹, porém, como veremos, nesses autores ainda não foi pontuada uma reflexão sobre o nosso tema, qual seja, a relação entre educação matemática e arte⁶⁰. Como será ressaltado, a matemática é um artefato socialmente construído segundo moldes de um processo educacional específico, escolar. Isso permitirá transpor as reflexões anteriores para a educação matemática estabelecendo assim um discurso que a caracterize, a educação matemática, a partir de uma concepção de educação crítica.

Nesse sentido da crítica, urge pensar o exercício da linguagem na medida em que esta se relaciona com a concepção de realidade que ela engendra. Para tanto, seremos levados a analisar o fenômeno da produção poética. Desde a leitura preliminar dos estudos mencionados, e por motivo diverso — vide "Ut Mathematica

⁵⁹ Citamos, principalmente, Ole Skovsmose, Michel Otte e Marilyn Frankenstein. Eu acho importante citar esses autores levando a discussão da educação crítica para dentro da educação matemática, mas não sei se eles me ajudariam muito além daquilo que o texto do próprio Giroux oferece. A própria idéia de "educação matemática", nesses autores, me incomoda. Coisa para aprofundar.

⁶⁰ A única exceção, até agora, foi o artigo "Educação matemática e fruição da arte: uma análise da cultura dos azulejos portugueses em suas viagens nos tempos coloniais" de Gelsa Knijnik e Fernanda Wanderer.

Poesis" —, a pesquisa nos encaminhou para a semiótica de Umberto Eco, e, em particular, para a análise do constructo teórico abertura, em seu "Obra Aberta". Nesse texto, com relação a uma prática da linguagem poética, encontramos a problemática da indeterminação das formas nas poéticas contemporâneas.⁶¹ Decorre da explicitação dessa abertura a consecução de um programa de elaboração da obra que exige uma certa discursividade pautada pelo desenvolvimento de uma narrativa, não mais cerceada por uma cientificidade paradigmaticamente fundada naquilo que podemos identificar como "critérios de objetividade positiva", mas articulada por uma narrativa⁶² referenciada pela exploração daquilo que identificaremos como percepções mitopoéticas. De fato, as exigências de uma articulação entre um "discurso crítico em educação" e o "exercício de uma linguagem poética que postule uma abertura programática" se cumprem quando referendadas por uma narrativa mitopoética. Enunciar e justificar essa última colocação se constitui, por assim dizer, no objetivo principal desta pesquisa⁶³.

Assim, de forma sistemática, no intuito de perseguir esse objetivo devemos relembra o itinerário que esperamos estar percorrendo. Inicialmente propomos uma reflexão sobre a concepção de educação crítica e para tanto nos reportamos às análises de Henry Giroux em sua "Teoria crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução em educação". Concomitante a essa concepção de educação crítica, como formação cultural transformadora, seguimos de perto, do mesmo Giroux, a obra, "Escola Crítica e Política Cultural". Explicita-se neste texto a tentativa de aproximação da noção de dialogicidade presente tanto na "pedagogia do oprimido" de Paulo Freire quanto na concepção de linguagem de Bakhtin. Assim, pela sugestão do autor, desviamos o percurso para a obra de Mikhail Bakhtin, na formulação de uma teoria materialista da linguagem, em seu "Marxismo e Filosofia da Linguagem".

⁶¹ Eco é um autor importante nessas formulações, pois coloca em evidência a reflexibilidade entre ciência e arte na definição da abertura programática da obra. Esta abertura, como será ressaltado, diz respeito a uma leitura da obra que possibilita uma multiplicidade interpretativa e, conseqüentemente, uma multiplicidade na produção de significados resultante dessa leitura. Arte ou ciência, seremos levados a considera-las como artefatos que se desenvolvem dentro de suas respectivas especificidades graças a um discurso que as legitima enquanto tal.

⁶² O papel das narrativas como fenômeno do saber contemporâneo em Lyotard.

⁶³ O problema é "como". Quantas vezes ainda mudarei este "como"? Comece novamente!

Finalmente, esperamos concluir forjando uma nova noção que nos leve fazer dialogar a Teoria Crítica de Giroux, a filosofia da linguagem de Bakhtin e a semiótica de Umberto Eco: a noção de função crítico-pedagógica. Assim, essa noção será construída, primeiro, nas idéias de resistência e de subversão advindas de uma análise do processo educacional segundo a Teoria Crítica (GIROUX, 1986), segundo, numa compreensão materialista da linguagem e, portanto, dos aspectos ideológicos⁶⁴ que envolvem os processos cognitivos (BAKHTIN, 2006), e, terceiro, no reconhecimento desta função nas produções das vanguardas artísticas contemporâneas (ECO, 2005; HUTCHEON, 1998). Ou seja, a função crítico-pedagógica das poéticas contemporâneas poderia se constituir como fundamento da possível articulação entre um discurso crítico em educação matemática e um discurso em educação estética. Para tanto vamos nos debruçar sobre uma outra leitura de Umberto Eco.

Segundo Umberto Eco, se faz necessário buscar na sua referência principal, Luigi Pareyson, os fundamentos de uma estética da "formatividade". Do mesmo modo, não coincidentemente, será pela mão de outro italiano contemporâneo a Eco que iremos analisar os fenômenos das produções poéticas contemporâneas, o filósofo Gillio Dorfles, que, em várias análises da arte contemporânea, irá ressaltar os aspectos antropológicos das novas mitologias, caracterizando aquilo que nós denominamos por mitopoética.

As poéticas contemporâneas, segundo Umberto Eco, se caracterizam, então, pelo conceito de "abertura semiótica", o qual se fundamenta nos princípios de formatividade e ambigüidade das obras de arte. Para Eco uma "obra de arte é um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo que cada possível fruidor possa re-compreender, através do jogo de respostas à configuração de efeitos sentida pela mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor" (ECO, 2005). Nesse sentido, "a obra é 'aberta' como é 'aberto' um debate: a solução é esperada e auspiciada, mas deve brotar da ajuda consciente do público. A abertura faz-se instrumento de pedagogia revolucionária" (ECO, 2005).

⁶⁴ Cuidado com "ideológico" em Bakhtin que está mais ligado à materialidade do signo do que a imaterialidade da "má ou falsa consciência" em outras leituras marxistas.

Segue que à função crítico-pedagógica das poéticas contemporâneas, o crítico e o pedagógico, muito embora discerníveis, não se dissociam em momentos distintos do discurso. E se essa indissociabilidade entre o crítico e o pedagógico se constitui, segundo a expressão de Paulo Freire, no fundamento de uma pedagogia radical, então, assim como na arte contemporânea, também numa pedagogia radical o revolucionário deve implicar o pedagógico (FREIRE, 1987). O discurso crítico que se origina num processo cognitivo fundado na experiência estética exige uma narrativa pautada não no logos cartesiano, mas no mithos poético⁶⁵. Afinal, se é a ideologia dominante⁶⁶ que dá nome e sentido às coisas então é função crítico-pedagógica das poéticas contemporâneas restabelecer "à vontade mitopoética aquele poder originário de nomear, de com-preender a natureza e os homens...". (BOSI, 2000)

O que se evidencia neste último momento são os aspectos cognitivos das narrativas mitopoéticas⁶⁷, que decorrem da adoção de uma poética da "obra aberta" e sua estreita relação com o exercício do pensamento científico contemporâneo, seja na sua compreensão "estrita" dos processos e resultados da pesquisa científica propriamente dita, seja na compreensão que dele faz o senso comum através das formas mitificadas com que este toma contato com aquele descrito como estritamente científico.

Isto nos permite compreender um caráter específico das poéticas contemporâneas representadas, em última instância, pelos movimentos de vanguarda do século vinte. Esse caráter tem como premissa básica um ideal de ruptura com as poéticas tradicionais. Pensar a ruptura representa pensar toda forma

⁶⁵ Reconhecemos o eufemismo, mas o utilizamos, propositadamente, para tornar essas referências hiperbólicas.

⁶⁶ Afirmação de BOSI. É chavão? É!!! E, como se verá depois, esta afirmação não fará mais sentido.

⁶⁷ É muito importante a análise de Luiz Costa Lima sobre a substituição da narrativa poética pelo discurso racional na explicação do mundo e do homem. Decerto que isso se liga à questão do autor como sujeito de um discurso, e que, como Foucault mostrou em "A Ordem do Discurso", desde a modernidade, no discurso científico esse autor se obscurecera tanto quanto no discurso literário o papel do autor ora reforçado no sentido da organização das significações. Com relação ao valor cognitivo da narrativa, além de Jerome Bruner, lembramos Maria do Céu Roldão: "Toda a narrativa (da história tradicional ao filme de sucesso, do grande romance à soap opera, da parábola das grandes religiões à notícia do jornal diário na TV) organiza significados e incorpora conceitos sob a forma de uma acção que se desenvolve e em que os factos, os conceitos e os actores "se contam", isto é, se revelam e se explicam pela própria sequência da narrativa".

de arte como subversão de um princípio posto, significa pensar toda forma de arte como luta resistente às imposições culturais alienígenas⁶⁸.

Entretanto, um alerta, no que diz respeito ao poder de adaptação e cooptação das formas dominantes de expressão que pretendem manter uma permanente disposição a se manter hegemônica: não podemos esquecer a crítica sobre a descaracterização das motivações originais dos movimentos de vanguarda e sua conseqüente integração no mesmo sistema que originalmente esses movimentos procuraram subverter. Dessa maneira, resguardamos a ressalva quanto à negação de qualquer idéia de ruptura que seja imanente à expressão poética, ou seja, o que nos importa é fazer a "leitura" da possibilidade de ruptura dessas formas de expressão. Por isso a noção de abertura de Eco é fundamental, somos nós que "lemos" a ruptura segundo nossa perspectiva de crítica, o que não implica que essa ruptura esteja implícita numa forma de expressão.

Enfim, para pensar essa possibilidade, nos restringimos a três "modalidades" de exercício poético: primeiro, nas artes plásticas, através, por exemplo, da criação de objetos, instalações e bricolagens; segundo, nas artes cênicas, através das performances; e terceiro, nas artes literárias, através, por exemplo, da poesia concreta e suas derivações posteriores, as poesias visuais, ou ainda das narrativas fantásticas, autobiográficas e/ou inventadas...⁶⁹

⁶⁸ Evidencia-se, nesses termos, o caráter eminentemente ideológico das "enculturações". Dentre as quais incluímos os processos educacionais pelos quais se realizam as enculturações científicas.

⁶⁹ **PS: Ao que parece a atenção às narrativas na contemporaneidade leva-nos de volta a um caminho já percorrido e retornamos de onde partimos.**

REFERÊNCIAS (De A a Z)⁷⁰

ABDOUNUR, J. O.. **Matemática e Música: o pensamento analógico na construção de significados**. São Paulo: Escrituras, 1999.

ALMEIDA, M. J. P. M.; SILVA, H. C. da. **Linguagens, Leitura e Ensino da Ciência**. Campinas: Mercado das Letras - ALB, 1998.

BACHELARD, G.. **A Psicanálise do Fogo**. Lisboa: Litoral Edições, 1989.

_____. **Ensaio Sobre o Conhecimento Aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BAKHTIN. M.. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico**. 12^a ed.. São Paulo: Hucitec , 2006.

BICUDO, M. A. V.; GARNICA, A. V. M.. **Filosofia da Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BIRKEN, M., COON, A. C.. The pedagogical and epistemological uses of analogy in Poetry and Mathematics. In: **Consciousness, Literature and Arts Archive**.v.2,n.1, April 2001. Disponível em: <<http://www.aber.ac.uk/tfts/journal/archive/birken-coon.html#bibl>> Acesso em: 11 set. 2005.

_____. Developing Analogical Thinking and Creativity in University Students. In: **Consciousness, Literature and Arts Archive**. v.4, n.1, April 2003. Disponível em: <<http://www.aber.ac.uk/tfts/journal/march2001/birken-coon.html>> Acesso em: 11 set. 2005.

BISHOP, A. J.. **Enculturación Matemática**. Barcelona: Paidós, 1999.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 19. 2002. p. 20-28.

BOSI, A.. **O Ser e o Tempo da Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BURKERT, W.. **Antigos Cultos de Mistérios**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Edusp, 1991.

BYINGTON, C. A. B.. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. In: FAZENDA, I. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papius, 1995. p. 43-73.

⁷⁰ Essa lista pretende apenas servir como referência, aquelas que percorri nessa jornada, só isso. Na verdade é um pouco de brincadeira comigo mesmo.

CONNOR, S.. **Cultura Pós-Moderna**: introdução às teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1992.

DANN, R. F.. Registros de representação. In: MACHADO, S. D. A. ... et al. **Educação Matemática**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002. p. 135-153.

DELEUZE, G.. **A Ilha Deserta e Outros Textos**. Iluminuras: São Paulo, 2004.

DERRIDA, J.. Força e significação. In **Escritura e diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DIENES, Z. P.. **O Poder da Matemática**. São Paulo: EPU, 1973. Cap. IV.

DORFLES, G.. **Nuevos Ritos, Nuevos Mitos**. Madrid: Lumen, 1973.

_____. **O Devir das Artes**. Lisboa: Don Quixote, 1999.

DUARTE JR., J.. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **O Sentido dos Sentidos**: a educação (do) sensível. Campinas: Unicamp, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

ECO, U.. **A Definição da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. **Obra Aberta**: Forma e Indeterminação nas poéticas contemporâneas. 9ªed.. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EMERSON, R. W. **Ensaio**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

FOUCAULT, M.. **O Pensamento do Exterior**. [S. l.]: Fim de Século, 2001.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P.; SHOR, I.. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FRANCHETTI, P.. **Alguns Aspectos da Teoria da Poesia Concreta**. Campinas: Unicamp, 1989.

GARZÓN, G. R.. Ciertos aspectos lingüísticos y poeticos de las matematicas. In: **Epsilon**, Sevilha, n. 24, p. 79-88, 1992.

GIROUX, H.. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: Para além das teorias de reprodução. Trad. Angela Maria Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

_____. **Escola Crítica e Política Cultural**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GREENFIELD, P. T.. Mathematics, Writing and the Academic Curriculum., **Summer**, 2000 [Artigo coletado na WEB, parte de dissertação de mestrado].

HUTCHEON, L.. **Poética do Pós-Modernismo**: história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISER, W.. Problemas da teoria da literatura atual: O imaginário e os conceitos-chave da época. In: LIMA, L. C.. (sel.) **Teoria da Literatura em suas Fontes**. 2ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002. p. 927-953.

JAMESON, F.. **O Inconsciente Político**: a narrativa como ato socialmente simbólico. São Paulo: Ática, 1992.

K (Kafka)

LAING, R. D. **Laços**. Petrópolis : Vozes, 1982.

LANGER, S. K.. **Ensaio Filosóficos**. São Paulo: Cultrix, 1981. Cap. 2-4.

LEAL, M. C.. Razão científica e educação científica. In: TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C.. **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. 2.ed. rev. ampl. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 173-188.

LESSING, G. E.. **Laocoonte**: ou sobre as fronteiras da Pintura e da Poesia. Introdução, tradução e notas de Marcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 1998.

LIBLIK, A. M. P.. **Cultura Científica e Cultura Humanística**: uma possível mediação através da imagem. São Paulo, SP: 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

LIMA, L. C.. **O Controle do Imaginário**: razão e imaginação no ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LOPES, A. J.. Contribuições de uma Teoria da Leitura e de uma Nova Estética para a Educação. In: **Leitura**: Teoria e prática, Campinas, v. 17, n. 31, p. 69-81, jun. 1998.

LYOTARD, J. F.. **O Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACHADO, N. J. .**Matemática e Língua Materna**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Matemática e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Epistemologia e Didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUS, S.. Poética matemática não-probabilística. In: BARTHES, R. et al.. **Linguística e Literatura**. Lisboa: Edições 70, 1980.

MCEWAN, I.. As portas da compreensão. **Folha de S. Paulo**, 23 abr. 2006. Caderno Mais.

MESCHONNIC, H.. Em prol da poética. In: LIMA, L. C.. (sel.) **Teoria da Literatura em suas Fontes**. 2ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002. p. 35-58.

MIORIN, M. A.. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

NIETZSCHE, F.. **O Nascimento da Tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NOVALIS, F von H.. **Pólen**: Fragmentos, diálogos, monólogo. Tradução, apresentação e notas: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Iluminuras, 1988.

O (Otte)

PAIS, L. C.. Transposição didática. In: MACHADO, S. D. A. ... et al. **Educação Matemática**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002. p. 13-42.

PAREYSON, L.. **Os Problemas da Estética**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PESSANHA, J. A. M. Bachelard: as asas da imaginação. In: BACHELARD, G.. **O Direito de Sonhar**. São Paulo: Difel, 1985. p. v-xxxi.

PIMM, D.. **El Lenguaje Matemático en el Aula**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

Q (Quine, Queneau)

ROCCO, M. T. F.. **Literatura/Ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

ROLDÃO, M. C.. A complexidade dos modos de aprender na sociedade da comunicação: repensando os conceitos de concreto e abstracto. In **ÉLA**, Revue de dictalogie des langues-cultures, 117, Janvier-Mars 2000, Paris : Didier Érudition. 2000. pp.35-46. [versão portuguesa do artigo na Revista da APEI 2002]

SCHMALZ, R.. **"Out of the Mouths of Mathematicians"**: A quotation book for philomaths. Washington: MAA, 1993.

SCHMIED-KOWARZIK, W.. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, T. T.. (Org.) **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. (Org.) **Pedagogia dos Monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteira. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKOVSMOSE, O.. **Educação Matemática Crítica**. 2ªed.. Campinas: Papirus, 2001.

SNOW, C. P.. **Duas Culturas e uma Segunda Leitura**. São Paulo: Edusp, 1995.

STAROBINSKI, J. Linguagem poética e linguagem científica. In: **Revista Diógenes**, Brasília, n. 6, p. 41-55, 1984.

TADDEI, R. R.. **Conhecimento, Discurso e Educação**: Contribuição para a Análise da Educação sem a metafísica do Racionalismo. São Paulo, SP: 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

THOMAS, R. S. D.. Mathematics and Narrative. In: **The Mathematical Intelligencer**, New York, v. 24, n. 3, p. 43-46, 2002.

U (Ulmann)

VALERY, P.. Poesia e pensamento abstrato. In: _____. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VIANNA, C. R.. **Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática**. São Paulo, 2000. 573 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

W (Wittgenstein)

X (Xin Wei, S.: Differential Geometrical: Performance and Poiesis)

Y (Yeats)

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.. (Org.). **Ensaio Frankfurianos**. São Paulo: Cortez, 2004.