

## FIXA OU FLUTUANTE? ÚNICA OU PLURAL? UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE PRÁTICA EM MOVIMENTO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

*José Wilson dos Santos*  
*Universidade Federal da Grande dourados-UFGD*  
*josewsantos@ufgd.edu.br*

*Luciane Clementino Pereira Aguillar*  
*Centro Educacional Antônio Raposo Tavares-CEART*  
*Luciane\_aguillar@hotmail.com*

### **Resumo:**

Este texto discute os significados atribuídos à “prática” no contexto de um curso de licenciatura em Matemática, e busca explicitar as diferentes compreensões presentes a partir de um olhar sobre o termo colocado em movimento. Para tanto buscamos apoio teórico em Wittgenstein, e tomamos como objeto de análise as transcrições de uma entrevista semiestruturada realizada com quatro ex-coordenadores do respectivo curso. A análise dos dados indica uma forte influência de concepções arraigadas da linha de formação de cada sujeito, todavia, são percebidas ressignificações a partir de reflexões emergentes das relações entre os pares. Verifica-se ainda, não a existência de uma prática, única e definitiva, mas de práticas, evidenciadas na própria utilização dos termos, em cada jogo de linguagem.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Matemática; Prática; Jogos de Linguagem; Terapia Filosófica; Educação Matemática.

### **1. Introdução**

“Na prática a teoria é outra!” Frases nesta direção não são novidades no meio educativo, embora possam possuir diferentes versões, tais como: “Uma coisa é a teoria e outra é a prática”. Ou ainda: “Isso é o que está escrito nos livros, quero ver isso aplicado na prática?”. Quando ditas por professores, a questão nos parece ainda mais intrigante afinal, o que vem a ser “prática” para um professor? Que papel ela deve ocupar no meio educativo? Quais concepções sobre prática lhe foi oportunizado experimentar e/ou construir durante sua formação inicial? Quais concepções este mobiliza em sua ação docente?

Questões como as apresentadas anteriormente nos coloca em movimento no sentido de analisar e descrever algumas compreensões sobre prática que circulam no meio educativo. Para tanto tomaremos como aporte os estudos do segundo Wittgenstein, mais especificamente, os conceitos de jogos de linguagem e terapia filosófica.

Ainda que não tenha como foco a educação formal, os estudos de Ludwig Wittgenstein (1889-1951) apresentam-se como importante ferramenta para se pensar nas experiências escolares e, de modo especial, no âmbito da linguagem, uma vez que esta é a mediadora das relações entre os sujeitos e o mundo que o rodeia.

Desta forma, uma vez que o meio educativo não é um ambiente uniforme, não é o que sempre foi ou será, mas compõe-se de complexidade e diferenças, faz-se necessário compreender os sentidos atribuídos a determinado termo. Mas como os sentidos são construídos? A Matemática é o que sempre foi? Em todo tempo e lugar? E a ideia de prática? Existe uma definição de prática que permita uma compreensão única e universal? Em outras palavras, existe algo “puro” alguma essência conceitual a qual nomeamos prática?

A esse respeito Wittgenstein (IF, § 116) argumenta: “Quando os filósofos usam uma palavra – ‘saber’, ‘ser’, ‘objeto’, ‘eu’, ‘proposição’, ‘nome’ – e procuram apreender a essência da coisa, deve-se sempre perguntar: essa palavra é usada de fato desse modo na língua em que ela existe?”.

Assim, ao empreendermos uma busca ao sentido atribuído à prática em um curso de licenciatura em matemática, possibilitamos não somente uma reflexão sobre as diferentes compreensões do termo em jogo, mais também a ampliação de tal ato, estendendo-o a outros termos que permeiam a escola, a sociedade e, de modo especial, a Educação Matemática.

## 2. Pensando os Jogos de Linguagem e a Terapia Filosófica

No intuito de superar uma visão metafísica da linguagem, em seus últimos escritos Wittgenstein aborda a significação a partir dos usos efetivos de cada termo, inserindo nessa discussão os "jogos de linguagem". Segundo o filósofo, a linguagem não deve ser compreendida como única, independentemente de onde é utilizada, mas ancorada nas "formas de vida", nas atividades sociais cotidianas às quais o indivíduo está imerso, onde se relaciona, constrói significados, dá sentido a linguagem.

Segundo Torrezan (2000, p. 161):

A metáfora "formas de vida" é utilizada por Wittgenstein como um marco de transição no estudo do significado da linguagem, pois através dela ele delimita a atuação do *a priori*, ou melhor, da linguagem transcendental (*Tractatus*) para o

significado da linguagem *empírica* (*Investigações Filosóficas*). Onde a linguagem passa a ser considerada como parte integrante das formas de vida das pessoas, como correr, comer, andar. As "formas de vida" (*Lebensform*), as quais Wittgenstein fez referência em sua obra, parecem estar diretamente ligadas ao modo cultural de viver das pessoas, a sua visão de mundo e a linguagem assumidas por elas.

Assim entendemos que, se os jogos de linguagem são constituídos a partir das formas de vida, e admitindo que os indivíduos vivem e se relacionam em diferentes ambientes e de modos diferentes, podemos inferir então que “prática” adquire também diferentes compreensões, considerando o *locus* onde esta é colocada em movimento. Sobre a impossibilidade de uma definição última aos elementos da linguagem, Wittgenstein (IF, § 23) argumenta:

Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez? - Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos de signo, palavras', frases'. E essa pluralidade não é nada fixo, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderiam dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. (Uma imagem aproximada disto pode nos dar as modificações da matemática).

Os jogos de linguagem apresentam-se como importante recurso para fugirmos de uma compreensão estreita, restrita à gramática, onde cada palavra nomeia algo pré-existente e tem significado pontual e cristalizado. Todavia Wittgenstein não pretende com isso impor a verdade da vez. Seu posicionamento e intenção ao propor os jogos de linguagem se evidenciam num sentido de possibilidade de compreensão, ao afirmar:

Nossos claros e simples jogos de linguagem não são estudos preparatórios para uma futura regulamentação da linguagem-como que primeiras aproximações, sem considerar o atrito e a resistência do ar. Os jogos de linguagem figuram muito mais como objetos de comparação que, através da semelhança e dissemelhança, devem lançar luz sobre as relações de nossa linguagem. Só podemos evitar a injustiça do vazio de nossas afirmações, na medida em que apresentamos o modelo como aquilo que ele é, ou seja, objeto de comparação \_ por assim dizer, como critério \_; e não como pré-juízo, ao qual a realidade deve corresponder. (O dogmatismo, no qual tão facilmente caímos ao filosofar). (WITTGENSTEIN, IF, § 130-131).

Desta forma, Wittgenstein não apenas defende que a linguagem é mais bem compreendida à medida que sejam superadas as visões totalitárias, que nos prendem muitas vezes a um único significado da palavra (aquele que nos é mais simples ou familiar), mas acentua que o significado de tal palavra só poderá ser compreendido ao confrontarmos este a outros, nos diferentes modos e jogos de linguagem onde esta é utilizada. A este tipo de visão restritiva da linguagem o filósofo denomina metaforicamente de “doença filosófica”. “Uma causa principal das doenças filosóficas – dieta unilateral: alimentamos nosso pensamento apenas de uma espécie de exemplos” (WITTGENSTEIN, IF, § 593).

A fim de superar esta visão conscritiva imposta pela dieta unilateral, recorreremos ao que Wittgenstein denomina “terapia filosófica”, entendida como “A descrição de diversos usos, olhar como se designam as coisas em diferentes situações na prática da linguagem, olhar para suas diferentes aplicações, efetivas, possíveis, e mesmo inusitadas” (MIGUEL, *et al*, 2012, p. 10).

Percorrer os diferentes sentidos atribuídos à prática nas atividades sociais, permitindo deslocamentos de sentidos entre um contexto e outro, incluindo nesse exercício o ambiente escolar, visa evitar a recorrência a dieta unilateral, que aprisiona em um nome o sentido de um texto, de uma frase, ou mesmo um único termo da linguagem, visto que “[...] denominar algo é semelhante a colocar uma etiqueta numa coisa” (WITTGENSTEIN, IF, § 15).

Contrariamente ao reducionismo da fixação do sentido de um termo, Wittgenstein argumenta sobre a compreensão do sentido via terapia filosófica, ou seja, na exploração e descrição do termo nos diferentes usos da linguagem: “A significação da palavra é o que explica a explicação da significação. “Isto é, se você quer compreender o uso da palavra significação”, então verifique o que se chama de explicação da significação” (WITTGENSTEIN, IF, § 560).

Assim, percorrer os diferentes usos da palavra “prática”, no contexto da Licenciatura em Matemática, requer que estejamos atentos às armadilhas da compreensão uniforme que nos confunde, e busquemos não o que é, mas como é utilizado tal termo pelos diferentes sujeitos, ou ainda, verificar o que se “chama”, ou se entende por prática, nas diferentes formas de vida onde esta é utilizada, reconduzindo “[...] as palavras dos seus empregos metafísicos para os seus empregos cotidianos” (WITTGENSTEIN, IF, § 15).

### 3. Para Onde Olhar?

Compreendendo a licenciatura em Matemática como uma forma de vida, com suas regras, planos, diretrizes, sujeitos e horizontes, buscamos descrever os diferentes usos do termo “prática” por quatro ex-coordenadores do curso da Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Trata-se de revisitar, a luz da proposta wittgensteiniana, as transcrições das entrevistas realizadas por Santos (2011), durante a construção de sua dissertação de mestrado em Educação Matemática.

A fim de garantir a privacidade dos sujeitos, denominaremos os mesmos por C1, C2, C3 e C4, obedecendo a respectiva ordem cronológica de realização das entrevistas, bem como a ordem em que exerceram a função de coordenadores do curso.

Entendemos que revisitar o lugar por onde passamos e olhar para este com um novo óculo, permite enxergar coisas que, por descuido, turbidez da lente ou falta de foco, não vimos antes. Desta forma, utilizaremos agora a lente de Wittgenstein, buscando não mais enquadrar os sujeitos de acordo com a concepção teórica de prática mais adequada a esta ou aquela teoria, mas simplesmente descrever como esta se dá na superfície da linguagem.

#### 4. Falando de “Práticas”

A palavra prática deriva do grego *práxis*, que significa agir, indica um exercício prático, uma ação humana consciente a fim de transformar algo. Isso define prática? Há nessa definição sua síntese? Sua essência? É esta a compreensão de prática que norteia os cursos de licenciatura em matemática?

Certamente que estas questões não aguardam respostas imediatas, apresentando-se mais como provocações que permitem dar vazão a divagações sobre o tema em questão, e a buscar, na fala dos sujeitos, suas compreensões.

Apresentamos inicialmente os excertos da entrevista realizada com C<sub>1</sub>, professora licenciada em Matemática e especializada em Educação.

Na tentativa de compreender a influências das formas de vida na construção da compreensão de prática, observemos o posicionamento da entrevistada quanto a sua forma de ver a licenciatura em matemática. A esse respeito C<sub>1</sub> apresenta suas concepções:

[...] minha opinião era totalmente adversa a daqueles professores recém formados em bacharelado [...], a gente via assim: eu preciso não só ter o conhecimento específico da matéria pra ensinar para os meus alunos, eu tenho que ter o jeito pra isso. O que é o jeito para isso? Para você estar ali na sala se deparando com 30 adolescentes,... você não vai chegar lá e despejar no quadro aquele monte de conteúdo que você aprendeu na faculdade, então esse é o perfil pedagógico, [...] mais do que teoria, é preciso ter conhecimento da prática [...]

Os argumentos apresentados por  $C_1$  sugerem um conhecimento “da prática”, que difere do saber teórico-específico, remetendo ao conhecimento da sala de aula e suas intempéries. Sobre a possibilidade de integração entre conhecimentos teóricos e práticos  $C_1$  mostra-se descrente: “Se colocasse no projeto pedagógico o conteúdo básico, [...] se tivesse esse consenso, eu acho que dava [...], aquilo que você vai ensinar lá no ensino fundamental, agora enquanto tiver esse,... eu não sei né,... chegar a prática? Não vai chegar nunca, não chega [...]”.

O recorte aponta o distanciamento entre os níveis de conteúdos explorados no ensino Superior e aquele a ser desenvolvido (“ensinado”) na Educação Básica como um fator dificultador para o exercício da prática na licenciatura. Tal posicionamento sugere uma compreensão de prática integrante de um jogo de linguagem muito próprio e presente também na Educação Básica, uma prática como simulação, nesse caso específico, entendida como uma ação a ser futuramente mobilizada pelo licenciando durante o exercício da docência.

Esse entendimento é reforçado ao assegurar que “se você não tiver a didática e a forma de ensinar, você não consegue passar para o aluno”. Ao discorrer sobre a importância das disciplinas de cunho pedagógico para a construção dos conhecimentos do professor,  $C_1$  afirma: “[...] não é a parte pedagógica igual às matérias que a gente tinha [...] seria um trabalho mais efetivo, mais direto sabe, não digo do 1º ano, mas desde o 2º ano, você já começa, sei lá..., talvez a ter o estágio, a regência, a prática mesmo”.

Longe de tentar traduzir as compreensões apresentadas por  $C_1$ , entendemos estar posta uma compreensão de prática enquanto exercício para a docência, permitindo ao licenciando manipular, sentir o ambiente de sala de aula, lidar com as sutilezas e asperezas da profissão.

Compreensão diferente observamos no posicionamento do segundo entrevistado, denominado  $C_2$ . O mesmo é Bacharel em Matemática, e possui mestrado e doutorado em Matemática pura. Argumentando sobre a existência de interação entre professores de diferentes disciplinas  $C_2$  é categórico ao dizer: “[...] Não havia. [...] não aconteceu. [...] É claro que se a gente pudesse fazer essa interação seria muito bom, mas aí vai a questão da natureza humana, então é complicado isso aí [...] então eu acho que é isso não é um defeito da matemática, não sei, acho que é um fato geral”.

Entendemos que o próprio distanciamento em relação aos pares é indicativo também de uma prática, que assegura um jogo de linguagem específico, à medida que uma

compreensão de prática não está presente apenas nos ditos e escritos do sujeito, a prática se exerce também com o corpo, “[...] é agir e modificar o mundo, é encenar com ou sem palavras. [...] uma vez que os jogos de linguagem deixam de ser vistos como mediações entre um mundo externo supostamente pré-significativo e um eu pensante interno ao corpo humano [...]” (MIGUEL, 2012, p. 12).

Ao abordar a influência da resolução CNE/CP 2 de 2002 que normatiza a inserção da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura, C<sub>2</sub> afirma:

[...] na época em que eu fui coordenador, essa questão da prática ela era um pouco, digamos assim, ela não estava muito clara para os professores, para a coordenação como essa prática deveria acontecer [...] e pra gente da área da matemática isso ainda é um fato que a gente não tinha claro, como é que se dá essa prática [...] é difícil de entender o que a resolução entende como prática [...]

Diferente do que objetiva a investigação filosófica, afirmação acima coloca em pauta uma ânsia por compreender a essência do que venha a ser esta tal “prática” conforme apresentada em documentos ou normativas oficiais, todavia, são justamente as variações na linguagem que revelam seu dinamismo, visto que “[...] em todos os usos da linguagem - normativos ou não - são as transgressões que ao mesmo tempo movimentam e dão vida à encenação e sustentam o processo de produção de significações (MIGUEL, (2012, p. 15).

Na sequência, C<sub>2</sub> discorre sobre sua compreensão de prática a partir do que propõe a resolução CNE/CP2: “[...] ela tenta assim, diferenciar o estágio da prática. O estágio você ia conseguir que os alunos estivessem lá na escola tal, tentando exercer a função de professor. Essa parte aí das 400 horas de prática, eu entendo como seria mais aplicações do conteúdo específico”.

Diferente de C<sub>1</sub> que concebe a prática enquanto prévia do exercício da docência para os licenciandos, nesse recorte C<sub>2</sub> aponta uma visão de prática enquanto aplicação da teoria, argumento que é reforçado ao afirmar:

Na minha época essa prática, ela acontecia mais dentro de sala de aula mesmo..., isso não significa que a prática não fosse desenvolvida, era desenvolvida sim, [...] eu lembro que os professores de física faziam experiências em sala de aula, [...] o professor de computação, ele tinha lá o laboratório de computação... quando ele trabalhava os seus conteúdos, existia sim. Só que tem certas disciplinas ali da matemática que não constam tais práticas, então é só uma parcela das disciplinas que tinham essa prática aí, [...] muitas disciplinas não tinham.

A afirmação remete a uma compreensão de prática ligada a ação manipulativa (para aplicação da teoria), visto que mesmo o cita a “prática” desenvolvida apenas nas disciplinas de Física e Computação, ao mesmo tempo em que reafirma a dificuldade de inserção destas mesmas “práticas” em outras disciplinas de conhecimento específico.

Uma vez que consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) o objetivo de formar os licenciandos por meio da relação entre a teoria e a prática, sendo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) uma ferramenta para tal formação, questiona-se o entrevistado sobre a necessidade de algum ajuste no PPC, ao qual o mesmo responde afirmando: “[...] não sei se haveria necessidade de TCC. Talvez devesse ser deixado mais para o curso de pós-graduação, eu acho, a gente teve ali o TCC por conta do MEC, é uma norma. [...] então a gente teve que adequar o projeto pedagógico, incluir o TCC [...]”.

Entendemos ser importante considerar tal posicionamento no intuito de verificar, em situações cotidianas, as diferentes compreensões de normativas oficiais e seus efeitos na ação docente. Observa-se que, embora relacionar teoria e prática por meio da pesquisa seja um objetivo previsto no PPC, não parece ser objetivo do sujeito que coordenou a estruturação do próprio PPC, talvez por incompreensão do que venha a ser prática em um jogo de linguagem que difere daquele que lhe é familiar.

Dando continuidade ao estudo, nos lançamos sobre a análise dos dados do entrevistado denominado C<sub>3</sub>, bacharel em matemática com mestrado em matemática computacional. Quando indagado sobre a influência de documentos oficiais nas ações implementadas no curso, e de modo especial na reorganização dos PPC, C<sub>3</sub> assegura: “[...] nós olhamos sim, aquelas que falavam sobre a prática como componente curricular, [...] procuramos sim levar em conta né, lemos muitas coisas”. Sobre a influência de documentos e reflexões no âmbito da formação inicial na postura de docentes que compõem o curso, C<sub>3</sub> afirma:

[...] eu percebo assim, a tendência..., os professores estão saindo do que pode-se assim dizer, entre aspas, do tradicional, lousa, giz, apagador, lista enormes de exercícios, teoremas, então têm vindo pra uma parte mais..., tem dado mais ênfase em alguns recursos didáticos né..., pra cativar mais os alunos, há necessidade disso.

Diferentes significações são movimentadas no decorrer do exercício da docência, promovendo ressignificações das concepções daqueles que estão envolvidos no processo. Este parece ser um caso, onde um sujeito com formação em matemática pura mobiliza jogos de linguagem mais próximos as de docentes com formações distintas à sua, e sugere uma prática

onde haja a integração de conhecimentos específicos incorporados a aspectos didático-pedagógicos, colocando em pauta a fluidez das regras que permeiam esses jogos,

Ao discutir a inserção da prática como componente curricular, embora admita haver maior dificuldade para umas disciplinas que para outras, C<sub>3</sub> argumenta:

[...] hoje eu acredito que daria sim, [...] talvez até saindo de uma aula, tradicional para seminários, para trazer problemas também de livros didáticos, [...] como que o professor poderia usar o conhecimento na graduação [...] até mesmo o entender como que aquela pessoa que escreveu o livro ali né, o que deve estar por trás, quando decidiu fazer uma análise né [...] exige também uma mudança metodológica.

Fica entendido que a prática não é vista apenas como manipulação de materiais, mas também como reflexão, novamente diferenciando-se das argumentações de outros docentes e coordenadores de mesma formação. Outra questão evidenciada diz respeito à busca por vincular a prática a uma adequação metodológica, aspecto imprescindível à formação docente, uma vez que os formadores de professor ensinam a ensinar enquanto ensinam.

Em seguida apresentamos as considerações do último entrevistado, denominado C<sub>4</sub>. Nosso sujeito é licenciado em Matemática, com mestrado e doutorado em Educação. Iniciamos nossa análise buscando identificar se suas concepções de prática eram oriundas de documentos oficiais, ou uma constituição do próprio grupo. Sob esse aspecto C<sub>4</sub> argumenta:

[...] em 2003 o projeto, na verdade ele foi inserido a prática como componente curricular em todo o desenvolvimento do curso, desde a primeira série até a quarta [...] só que na verdade esse projeto passou o tempo todo sem efetivar isso. Então, ela [a prática] foi incorporada em quase todas as disciplinas, tinha lá as disciplinas de Cálculo, Álgebra, Geometria, essas disciplinas aí incorporaram a prática [...] elas estavam nestas disciplinas e... cumpriam a legislação (risos) ponto final. [...] alguns professores falam assim; pode colocar na minha disciplina, eu não vou fazer nada com esse tipo mesmo, então ela vai ficar aí.

Destaca-se neste excerto o ambiente de resistência à inserção de “prática” no currículo do curso via normatização, bem como um distanciamento de compreensão de prática entre professores com formação em “matemática pura” e docentes de outras áreas.

Na continuidade o entrevistado enuncia o que entende ser prática na concepção de professores do curso ligados a disciplinas de conhecimentos específicos: “Esta é uma visão dos matemáticos, eles falam “então eu faço isso” [...], por exemplo, quando ele tem uma lista de exercícios, e que ele pratica aqueles exercícios, que ele vai fazendo, quer dizer, essa é a prática né, pra eles essa é a prática”. Na sequência, C<sub>4</sub> apresenta seu entendimento: “A gente pensa assim, se os alunos fossem resolver esses exercícios, e explicar, fazer um trabalho de

exposição desses exercícios, talvez aí estivesse aproximando muito com a questão da prática docente, quer dizer, ele está lá, apresentando algo que ele elaborou... ele fez aquilo”.

Embora no recorte acima tenhamos posicionamentos diferentes apresentados por um único sujeito, este coloca sua compreensão da linguagem em circulação no curso, possibilitando evidenciar o significado atribuído à prática nos diferentes jogos, uma vez que “[...] a significação de uma palavra é o seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, IF, § 43). Ainda nesse contexto, C<sub>4</sub> amplia seus argumentos sobre a atividade prática:

[...] essa pratica docente é feita na sala de aula lá no curso né, e essas aulas simuladas, elas são importantes porque, o aluno ele tem a oportunidade de preparar um assunto, trabalhar aquele assunto e a gente discutir com ele, então é a hora do professor de estágio, dos colegas assim..., contribuir né, para que ele possa melhorar aquele trabalho, então é assim, um tipo de um..., de um laboratório mesmo de prática docente, ali você tem toda a oportunidade de discutir a questão didática, questão de apresentar um determinado conteúdo e assim por diante.

Observamos prática novamente ligada à ação do professor conforme apresentado por C<sub>1</sub>. Nesse entendimento, prática docente relaciona-se a atividades onde o futuro professor possa vivenciar ou antecipar, por meio de aulas simuladas, situações que possivelmente experienciará em sala de aula, cujas competências iniciais deverão ser construídas ainda na licenciatura por meio da interação entre diferentes disciplinas. Ainda nesse contexto, o entrevistado argumenta sobre outras abordagens possíveis para o trabalho de forma prática:

[...] reunindo os alunos em grupos de estudos, e eles vão procurar os temas que eles acham interessante ou que eles encontram dificuldade em trabalhar, [...] fazer uma reflexão de como aquilo poderia ser apresentado como estímulo, então é você refletir, ele pode refletir sobre a prática do professor dele, certo, é uma reflexão da prática.

Desta vez observa-se a prática ligada à iniciativa e reflexão, ao exercício promovido pelo formador no sentido de induzir os licenciandos, tanto a buscar problemas de interesse dos mesmos, quanto a refletir, seja uma reflexão enquanto antecipação mental de uma prática a ser realizada, seja uma reflexão a posteriori, sobre a atuação de outro professor.

À medida que a fluidez de uma concepção de prática escapa a qualquer tentativa de definição única, evidenciando seu aspecto plural, apresenta também as diversas adaptações do sujeito aos diferentes jogos de linguagem, ora aproximando-se de um jogo, ora afastando-se dele, conforme a situação em que é colocado. Nesse movimento cria definições provisórias, escorregadias, mas acima de qualquer aspecto, remete a ausência da pré-existência do significado, construindo-o a cada momento, na atividade imediata, no uso da linguagem.

## 5. Considerações Finais

Conforme já dito, partimos de um propósito inicial de revisitar textos e transcrições elaboradas no decorrer de uma pesquisa já concluída. Dedicar-se a este trabalho impõe uma tarefa sujeita a deslizes devido aos vestígios do olhar primeiro, porém interessante, à medida que nos permite avançar em nossas compreensões, a enxergar de outro modo, a enxergar o que a lente utilizada naquele momento não me permitia ver. E o que seria isso?

Seria perceber que os sentidos das palavras não devem ser aprisionados em uma definição, e foi justamente o que fiz à época. Estudei o que diziam as teorias, analisei em documentos e falas dos sujeitos às compreensões sobre a relação teoria e prática, e as classifiquei, coloquei em cada sujeito a devida etiqueta. Fiz o meu trabalho. Então o que há de novo nesse que ora concluo, ainda que provisoriamente, visto que posso revisitá-lo em outro momento?

Ao me posicionar a partir da perspectiva wittgensteiniana, entendo que não é mais possível buscar por uma essência do que venha a ser prática. Não é mais este o propósito! Entendendo que os significados são fugidios, escorregadios, que não podem ser captados e transpostos de um ambiente a outro, de uma forma de vida à outra, de um jogo de linguagem a outro. Assim, busquei compreender o sentido atribuído a prática no contexto em que essa é apresentada, na superfície onde é posta em movimento.

Nesse processo, observo que o significado de prática não é pré-existente desde sempre, não existe algo a que denominamos prática, e sim práticas, diferentes, heterogêneas, que ora se aproximam e ora se distanciam, adquirindo sentido no uso de cada frase, termo, gesto, imagem, ou qualquer outro signo próprio da linguagem.

Espero ter evidenciado mais que os diferentes sentidos atribuídos à prática, mas ter ainda tornado possível compreender a volatilidade de um termo qualquer, visto que este pode ter outro sentido em outro lugar, em outra forma de vida.

Desse percurso, ficam variadas compreensões de prática. Fica também o entendimento de que, seja esta uma prática reflexiva, prática manipulativa, prática de exercícios ou prática docente, dentre outras, estas não são mais do que aquilo que cada sujeito entende por prática,

diz que é prática, e coloca em movimento no jogo dinâmico e expressivo das relações, das formas de vida, nos jogos de linguagem.

## 6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002d. Seção 1, p. 9.

CANDAU, V. M; LELIS, I. A. **A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador**, Rio de Janeiro. ABT, v. 12, n. 55, p. 3-54, 1983.

MIGUEL. A.; VILELA. D.S.; MOURA. A. L. **Problematização Indisciplinar de uma Prática Cultural numa Perspectiva Wittgensteiniana**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.20, n2, p.06-31, jul./dez.2012.

SANTOS, J. W. **Os Currículos de um Curso de Licenciatura em Matemática: um estudo de caso sobre as mudanças ocorridas no período de 2000 a 2010**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para obtenção do título de Mestre. Campo Grande. 2011.

TORREZAN. M. Wittgenstein e os "jogos de linguagem": novas perspectivas para o conceito de educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v.18, n.34 p.159-176, jul./dez. 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).