



# Percursos Indisciplinares na Atividade de Pesquisa em História (da Educação Matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos

## Indisciplinary Routes in Research Activities in History (of Mathematics Education): between Discursive Games as Practices and Practices as Discursive Games

Antonio Miguel<sup>1</sup>

### Resumo

Neste artigo, é nosso propósito realizar uma problematização de natureza filosófico-metodológica acerca de alguns problemas que se apresentam para o investigador que decide tomar o construto *práticas socioculturais* como unidade focal de análise na atividade situada de investigação científico-acadêmica em história da educação matemática. Para a discussão de tais problemas, recorreremos, a título de exemplo, à memória do desenvolvimento da pesquisa intitulada *Um estudo sobre o processo de obsolescência de uma prática cultural: a prova dos nove*, realizada em coautoria com Eliana da Silva Souza.

**Palavras-chave:** Metodologia da Pesquisa. História da Educação Matemática. Práticas socioculturais. Jogos Discursivos

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro dos Grupos de Pesquisa: *História, Filosofia e Educação Matemática* (HIFEM); *Educação, Linguagem e Práticas Culturais*. Endereço para correspondência: Rua Jader Passos, 374, casa 37 - Jardim Boa Esperança - Campinas (SP) - CEP 13091900. E-mail: miguel@unicamp.br

## Abstract

In this article, it is our intention to carry out a philosophical-methodological problematization concerning some problems that appear for the researcher who decides to take “*sociocultural practices*” as the central unit of analysis in the situated activity of scientific-academic research in the history of mathematics education. For this, as an example, we will refer to the memory of the development of the research entitled “*A study on the process of obsolescence of a cultural practice: the casting out nines*” - carried out in co-authorship with Eliana da Silva Souza.

**Keywords:** Research Methodology. History of Mathematics Education. Sociocultural Practices. Discursive Games.

Quem diz “mente”, mente! Pensar é o nome que damos a práticas socioculturais mudas de comunicação simbólica. Pensar é falar abaixo de zero ou acima de 120 decibéis!<sup>2</sup>

## Introdução

Na narrativa de natureza filosófico-metodológica que aqui realizamos, é nosso propósito sugerir – problematizando – o ponto de vista da inexistência de uma quase sempre alegada idiosincrasia da investigação em história (da educação matemática) em relação às demais investigações acadêmicas que se processam no terreno da educação, ou mesmo, no das ciências humanas em geral, ou ainda, como preferimos falar, atividade de investigação acadêmica de processos de mobilização cultural.

Dado que estamos aqui concebendo os processos de mobilização cultural – em quaisquer atividades humanas – fundamentalmente como processos discursivos, sugerimos também que, em última instância, os problemas metodológicos relativos à realização de investigações acadêmicas (em história da educação matemática) são da mesma natureza que aqueles

---

<sup>2</sup> Aforismo de minha autoria produzido para o *I Sarau de Aforismos em Educação, Linguagens e Práticas Culturais* (BELLO; MIGUEL, 2008) organizado pelo grupo de pesquisa “*Educação, Linguagem e Práticas Culturais*”, ocorrido em 12 de dezembro de 2008, na Faculdade de Educação da UNICAMP. O grupo era então constituído pelos professores: Samuel Edmundo Lopes Bello, Alexandrina Monteiro (USF-SP), Jackeline Rodrigues Mendes (USF-SP), Márcia Ap. Amador Mascia (USF-SP), Denise Silva Vilela (UFScar-SP), Anna Regina Lanner de Moura (FE-UNICAMP-SP), Elisabeth Barolli (FE-UNICAMP-SP) e Antonio Miguel (FE-UNICAMP-SP).

que se manifestam nas tentativas de análise sistemática e fundamentada de usos situados da linguagem nessas diferentes atividades. Nesse sentido, sugerimos que, em última instância, as práticas de pesquisa do historiador consistem em constituir documentos – isto é, textos<sup>3</sup> – considerados pertinentes, e interpretá-los comparativamente, com base em alguma concepção filosófica explícita ou implícita acerca da natureza da relação que subsiste entre práticas discursivas e demais práticas sociais relativas ao evento sob investigação, visando esclarecê-lo segundo os propósitos orientadores da investigação.

Ainda que os eventos sob investigação possam ser infinitamente diversos e possam ser mobilizados em tempos e espaços diversos, vamos ainda sugerir a relevância de se tomar o construto simbiótico “*práticas socioculturais* ↔ *práticas discursivas*” como unidade focal de análise na atividade acadêmica de investigação em história (da educação matemática), por considerá-lo representativo de dois fenômenos simbólicos não intercambiáveis, mas inter-constitutivos, que inauguram uma via potencialmente esclarecedora para a interpretação sincrônica e/ou diacrônica de eventos sociais.

Embora algumas atividades humanas e as práticas socioculturais que nelas se realizam estejam disciplinarizadas, isto é, sejam tomadas como objeto da atividade educativa escolar e/ou da atividade científico-acadêmica, vamos sugerir, finalmente, que a pesquisa acadêmica em história (da educação matemática) tem caráter indisciplinar<sup>4</sup>. Ressaltamos também que a narrativa

<sup>3</sup> Nas ciências da linguagem contemporâneas, a palavra *texto* tem sido utilizada com múltiplos significados. Fairclough (2001, p. 21), por exemplo, concebe o texto como “uma dimensão do discurso: o produto escrito ou falado do processo de produção textual”. Já para nós, texto designa qualquer ato simbólico humano. Sob esta concepção, que procuraremos esclarecer no decorrer desta narrativa, *produção textual* aparece como sinônimo de *produção cultural* ou de *produção de formas simbólicas*.

<sup>4</sup> O termo *indisciplinar* foi sugerido pelo linguista brasileiro Moita Lopes (2006, p. 26) não só no título da obra aqui referida, por ele organizada, como também no capítulo introdutório dessa obra, por ele escrito, para significar e defender um novo paradigma que *transgrida* - e não apenas *transcenda* - o campo disciplinar da linguística aplicada. Nesse sentido, Moita Lopes parece mobilizar a expressão ‘transgressão’ no mesmo sentido a ela atribuído por Alastair Pennycook, no texto “*Uma lingüística aplicada transgressiva*”, publicado na mesma obra aqui referida. Pennycook – que não utiliza, porém, o termo “indisciplinar” associado à noção de transgressão – caracteriza-a do seguinte modo: “(...) dentro do domínio de teorias transgressivas, estou interessado em relacionar os conceitos de translocalização, como modo de pensar a inter-relação do local dentro do global; transculturação, como modo de pensar a cultura e os processos de interação cultural que permitem uma fluidez de relações; transmodalidade, como modo de pensar o uso da linguagem como localizado dentro de modos múltiplos de difusão semiótica; transtextualização, como modo de pensar signos

de natureza filosófico-metodológica que aqui realizamos é orientada pela problematização de alguns momentos do processo de uma pesquisa de natureza histórica que realizamos em co-autoria com Eliana da Silva Souza<sup>5</sup>. Alertamos, entretanto, que não faremos aqui um ‘relato de experiência de pesquisa’ no sentido usual. Na realidade, a referência a esta pesquisa constitui apenas uma estratégia exemplificativa para discutirmos alguns problemas metodológicos que se apresentam na atividade situada de investigação acadêmica (em história da educação matemática)<sup>6</sup>.

O nosso propósito, na pesquisa referida, foi investigar o processo de circulação da prática sociocultural da usualmente denominada “prova” dos nove no âmbito da atividade educativa escolar brasileira. Mais precisamente, tínhamos como propósito, dentre outros, esclarecer como e por que tal prática de verificação da correção de um cálculo realizado por escrito teria adquirido o estatuto de conteúdo escolar e, posteriormente, perdido tal estatuto. Propositamente, não tínhamos a intenção de investigar práticas educativas em circulação na escola, isto é, práticas atualmente valorizadas pela atividade educativa escolar. Ao contrário, queríamos ir ao cemitério das práticas

---

atravessando contextos; tradução, como modo de pensar o significado como ato de interpretação que atravessa fronteiras de modos de compreender; transformação, como uma maneira de pensar a mudança constante na direção de todos os modos de significado e interpretação” (PENNYCOOK, 2006, p. 76-77). Entretanto, no *uso situado* que estamos aqui fazendo do termo ‘indisciplinar’, ele não deve ser entendido como sinônimo de ‘não disciplinar’, quer quando a palavra ‘disciplina’ seja vista como campo escolar delimitado de saber ou como campo delimitado de investigação científico-acadêmica, quer quando vista como conjunto de normas orientadoras da ação e do comportamento. Por ‘indisciplinar’, queremos significar aqui um *procedimento metodológico* que voluntariamente transgredir as fronteiras de campos culturais disciplinares estabelecidos a fim de se reconhecer como igualmente legítimas, do ponto de vista da análise cultural, atividades humanas e práticas socioculturais que nelas se realizam que, por quaisquer razões, não alcançaram o estatuto disciplinar. A *legitimidade metodológica* dessa *transgressão metodológica* se assenta não só no ponto de vista de que todas as atividades humanas são produtoras de cultura, como também no ponto de vista de que uma prática sociocultural, na passagem de um a outro campo de atividade humana, inevitavelmente se desconecta de seus condicionamentos originais e passa a ser formatada segundo os condicionamentos da nova atividade na qual foi mobilizada de forma igualmente idiossincrática e, desse modo, não poderíamos mais dizer que, a rigor, estaríamos diante da *mesma* prática.

<sup>5</sup> A pesquisa a que estamos nos referindo se denomina *Um estudo sobre o processo de obsolescência de uma prática cultural: a prova dos nove*, cujo relatório final está em fase de conclusão e poderá ser brevemente acessado on-line. Uma versão preliminar da pesquisa foi apresentada no III Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (III SIPEM). O texto relativo a essa versão é a referência Miguel e Souza (2006).

<sup>6</sup> Ainda que esta reflexão de natureza filosófico-metodológica seja de caráter estritamente pessoal e de minha inteira responsabilidade, e mesmo tendo presente que ela é orientada por objetivos distintos daqueles com os quais nos envolvemos na pesquisa em co-autoria que aqui estou tomando a título de exemplo, decidi realizar esta narrativa na primeira pessoa do plural.

socioculturais mortas ou moribundas, não com a intenção de ressuscitá-las, mas, justamente, para investigar os tipos de condicionamentos que poderiam ter atuado sobre o *tempo de vida escolar*, isto é, sobre a trajetória demarcada pelo nascimento e pela lenta agonia de certas práticas ditas ‘matemáticas’, na atividade educativa escolar. Elegemos, então, a moribunda “prova” dos nove, justamente por não ser ela, a rigor, uma prova, isto é, por não ser reconhecida, pela comunidade de matemáticos, como um conhecimento matemático.

## Entre saberes e práticas?

Partimos do pressuposto inicial de que, para esclarecer a nossa questão de investigação, melhor seria conceber a “prova” dos nove como uma *prática sociocultural de verificação da correção de um cálculo escrito*, e não como um *conteúdo escolar autônomo e interno* que, tal como se postula na perspectiva de Chervel (1990), teria sido criado “*na escola, pela escola e para a escola*”, ou então, como um suposto *saber a ensinar* que, tal como se postula na perspectiva de Chevallard (1991), teria sido *transposto didaticamente* da esfera sábia para o contexto escolar.

A esse respeito, um ponto que deve ser aqui destacado é que falar em histórias<sup>7</sup> de práticas consideradas matemáticas é algo bem diferente de se falar em histórias de conteúdos ou de saberes ditos matemáticos. Nesse sentido, uma história da prática de se calcular no sistema hindu-arábico, mediante procedimentos algorítmicos, é muito mais do que uma história dos algoritmos. Isso porque, ainda que uma prática sempre mobilize objetos culturais, ela

---

<sup>7</sup> Vamos falar em ‘histórias’, no plural, e não em histórias setorizadas como, por exemplo, história da matemática, história da educação matemática, história da educação, etc. Isso porque, cada vez mais, a nossa experiência com mobilização de histórias na formação inicial de professores de matemática nos tem desencorajado a considerar exclusivamente a história da matemática, bem como a vê-la separada de outras histórias e da história da cultura em geral. Outra razão para não setorizarmos a história é que, no modo como a temos mobilizado na formação de professores, a cultura matemática é sempre mobilizada por práticas socioculturais realizadas em diferentes atividades humanas. Além disso, pensamos que, na atividade educativa escolar e, por extensão, na de formação de professores, a mobilização de histórias deveria estar basicamente orientada, não pelo propósito de formação de historiadores da matemática, da educação matemática ou da educação em geral, mas pelo propósito de problematização indisciplinar de diferentes maneiras como a matemática se envolve e é mobilizada em diferentes atividades humanas.

também mobiliza propósitos, crenças, desejos, valores, afetos, normas e poderes agregados a esse objeto<sup>8</sup>.

Assim, desde o início da pesquisa aqui referida, uma prática sociocultural aparecia, para nós, mais do que como um construto meramente epistemológico, comportando também, de forma indissociável, estatutos teleológico, axiológico, psicológico, institucional e político. Além disso, tínhamos também presente que uma mesma prática sociocultural – como, por exemplo, a de se calcular no sistema hindu-arábico, mediante procedimentos algorítmicos – poderia ser diversamente valorizada por diferentes comunidades de prática que a realizam, em diferentes momentos. De fato, a pesquisa de doutorado realizada por Souza (2004) já nos havia fornecido razões suficientes para acreditarmos na potencialidade do investimento de constituição de uma história de práticas de se calcular, no sistema hindu-arábico, mediante procedimentos algorítmicos, conectando tais práticas às atividades de diferentes comunidades de prática que efetivamente as realizaram, tais como comunidades de comerciantes, de navegadores, de astrólogos-astrônomos, comunidades econômico-financeiras, comunidades escolares, etc. Assim, julgávamos que o construto *prática sociocultural*, por expressar melhor o modo como concebíamos os processos de circulação cultural no domínio da atividade educativa escolar, mais do que os construtos “saber”, “conhecimento” ou “conteúdo”, poderia também nos proporcionar um poder explicativo mais

---

<sup>8</sup> Observe-se que estamos abandonando construtos como *conhecimento* ou *saber*, trocando-os pelo construto *objeto cultural* ou *forma simbólica*. E por *cultura* estamos aqui entendendo, em sintonia com Thompson (1995), todo ato intencional de *mobilização simbólica* de objetos de qualquer natureza, por parte de sujeitos institucionais, isto é, de sujeitos que agem e interagem sempre sob condicionamentos normativos advindos de quaisquer campos de atividade humana. Observamos, então, que esta nossa concepção simbólica e dinâmica de cultura não a vê como um repositório do que quer que seja, mas sim como o conjunto de práticas simbólicas (semióticas) realizadas por todo sujeito situado em campos de atividade humana, isto é, por todo sujeito da *práxis*. Além disso, para se evitar um reforço ideológico da crença de que algumas comunidades humanas produzem conhecimento ao passo que outras apenas o reproduzem, passamos a evitar o uso das expressões *produção e reprodução de conhecimentos*, substituindo-as unicamente pela expressão *mobilização cultural*. Tal tipo de cuidado mostrou-se, a nosso ver, necessário no sentido de se resistir à nossa tendência a se falar em mobilização cultural desconectando-a de práticas situadas de mobilização cultural bem como desconectando-a de comunidades humanas identificáveis que realizam tais práticas.

acurado<sup>9</sup>, quando mobilizado em uma investigação acadêmica no domínio da história da educação matemática, em relação aos tipos de explicação histórica que têm sido oferecidos por histórias culturais da matemática centradas na cronologia, no suposto caráter “evolutivo” de idéias ou conceitos matemáticos, ou ainda, nos diferentes desenvolvimentos dessas idéias ou conceitos relativamente a diferentes contextos geopolíticos.

Essa característica diferencial complexa, aberta e indisciplinar do construto *práticas socioculturais* em relação ao caráter abstrato, estático e não situado dos construtos ‘saber’, ‘conhecimento’ ou ‘conteúdo’ – e que o habilita a estabelecer percursos e diálogos indisciplinados de investigação no âmbito da pesquisa científico-acadêmica em história (da educação matemática) – foi outra razão que nos induziu a tomá-lo como foco da investigação particular aqui referida.

Tal opção metodológico-conceitual revelou-se, para nós, de fundamental importância. Isso porque, esse deslocamento conceitual de *conteúdos* ou *saberes* escolares para as *práticas* escolares sugeriu-nos a idéia de tentarmos esclarecer as características da vida escolar de uma prática sociocultural em função da investigação correlata das características das vidas não escolares dessa mesma prática.

Mas, pressupor que uma *mesma* prática sociocultural poderia ter vida escolar e não escolar, obrigou-nos, é claro, a interrogarmo-nos acerca dessas outras *formas de vida* de uma *mesma* prática. Se uma de suas *formas de*

---

<sup>9</sup> Um exemplo do que estamos aqui chamando de ‘poder explicativo mais acurado’ de uma proposta de história cultural centrada em práticas socioculturais seria a explicação relativa ao uso concomitante de sistemas numéricos posicionais – sexagesimais ou não – e de sistemas numéricos não-posicionais – decimais ou não – por parte de uma mesma civilização, em um mesmo contexto temporal e geopolítico. Tal uso não poderia ser explicado por uma história evolutiva de conceitos matemáticos. Entretanto, para explicar esse fato aparentemente paradoxal, uma história cultural das práticas de calcular - como a que estamos aqui defendendo - recorreria ao argumento da melhor adaptabilidade e precisão – para se calcular com números muito grandes ou muito pequenos - de sistemas posicionais às finalidades da atividade astrológico-astronômica, em relação a outras atividades que se desenvolveram na Antiguidade e na Idade Média. Desse modo, deixaria de soar paradoxal o fato de, num mesmo contexto geopolítico e temporal, comunidades de prática diferentes, tendo em vista a obtenção de propósitos diferentes, utilizarem sistemas numéricos que se mostrassem mais adaptados a esses propósitos.

*vida* era o contexto da *atividade educativa escolar*, então, seria razoável supor que suas outras formas de vida seriam os contextos de outras *atividades humanas*. Estávamos, portanto, diante da necessidade de distinguirmos entre dois construtos aparentemente intercambiáveis ou mesmo indistinguíveis: o de *prática sociocultural* e o de *atividade humana*.

## Entre práticas e atividades?

Uma alternativa que parecia mostrar-se viável para isso foi a de se recorrer ao desenvolvimento contemporâneo da *teoria da atividade*, sobretudo quando um de seus mais destacados adeptos da atualidade assim nos provocava:

Desde há algum tempo, nas ciências sociais e do comportamento do Ocidente circulam rumores sobre a teoria da atividade. Mas, em mais de um sentido, este enfoque teórico continua sendo um dos segredos mais bem guardados da comunidade acadêmica. Isto se deve em parte a barreiras linguísticas e em parte aos fundamentos epistemológicos da teoria da atividade, que só resultam imediatamente compreensíveis para aqueles que estão familiarizados com a filosofia e a dialética alemãs clássicas. E quando um investigador ocidental começa a se dar conta da notável magnitude da teorização que serve de sustentação ao enfoque da atividade, é provável que se pergunte: vale a pena realizar tamanho esforço? Pode-se utilizar este enfoque para se produzir algo interessante? Como levar a cabo uma investigação concreta sobre a base da teoria da atividade? (ENGESTRÖM, 2001, p. 78).

A *concepção sistêmica de atividade* proposta pelo próprio Engeström, a partir da concepção inicial igualmente sistêmica de atividade de Leontiev, parecia-nos, num primeiro momento, particularmente interessante para estabelecermos a distinção referida. Porém, a maior parte dos teóricos contemporâneos da teoria da atividade (mas não só eles), bem como o próprio Engeström, quando chegam a falar em *prática*, o fazem utilizando esse construto no singular e opondo-o ao de teoria, tal como o fez grande parte

dos primeiros teóricos do marxismo. E mesmo quando tais teóricos distinguem – como o faz Engeström, embora nem todos o façam<sup>10</sup> –, o construto *atividade* do construto *ação* individual ou coletiva, acabam mobilizando o termo *prática* ou *práxis* em um sentido mais amplo (sistêmico ou não) do que o de atividade.

Segundo a concepção sistêmico-estruturalista de *atividade* de Engeström, a estrutura básica de um sistema de atividade humana é composta dos seguintes elementos fixos: sujeito, objeto, comunidade, ferramentas, divisão do trabalho e regras (ENGESTRÖM, 2001, p. 82).

A ausência das *práticas* dentre esses elementos aparecia-nos como uma primeira limitação do mesmo em relação à nossa intenção de discernir entre práticas e atividades humanas. Além disso, o papel da linguagem parecia-nos também subestimado, na medida em que aparece apenas como integrando as ferramentas ou artefatos mediadores, fato este que contrastava com a concepção constitutiva de linguagem que defendíamos. Finalmente, a inconveniência mais séria que víamos na concepção de atividade de Engeström em relação a nossa intenção dizia respeito ao seu caráter sistêmico-estruturalista, uma vez que, por um lado, de acordo com tal concepção, os elementos que compõem *um* sistema *particular* de atividade são os mesmos que compõem *qualquer* sistema de atividade e, por outro lado, os elementos que compõem um sistema particular de atividade em *um* determinado momento histórico são os mesmos que o compõem em *qualquer* momento de seu desenvolvimento na história. Nota-se, portanto, que a constelação de elementos que compõem uma atividade concebida como sistema aparece como uma estrutura que permanece invariante em relação ao tempo, bem como em relação

---

<sup>10</sup> Um exemplo de uso do construto *atividade* concebido como ação ou conjunto de ações individuais ou coletivas pode ser encontrado na obra *Cognition in Practice* de Jean Lave, originalmente publicada em 1988, da qual destacamos a seguinte passagem: “Fazer tricô é um meio de estruturação para o *processo de leitura*, e a leitura fornece os meios de estruturação que dão forma e pontuação ao *processo de fazer tricô*. As *atividades* dão forma uma à outra, mas não necessariamente de maneira idêntica. Habitualmente, uma *atividade* vai progredindo e condicionando a forma da outra, mais do que sendo condicionada por ela. Outro exemplo envolve a *prática matemática e a compra de mantimentos desiguais*” (LAVE, 2002, p. 68, grifos nossos). Observe-se que Lave se refere às práticas socioculturais de leitura e de fazer tricô ora como “*processos*”, ora como “*atividades*”, e não como “*práticas*”, como nós o faríamos. Nomeia, portanto, as ações individuais coordenadas de fazer tricô, ou de ler, como “*atividades*”. Por outro lado, refere-se à matemática como “*prática*”, e não como “*atividade*”, como nós o faríamos.

ao conjunto de atividades humanas de um mesmo tempo: invariância diacrônica e sincrônica.

Para nós, entretanto, tal concepção sistêmico-estrutural de atividade era metodologicamente insustentável, sobretudo no âmbito da investigação em história (da educação matemática), justamente por pressupor uma estrutura atemporal como elemento de explicação de eventos sensíveis ao condicionamento temporal. Nesse sentido, sentimos a necessidade de contrapor a essa concepção sistêmico-estruturalista de atividade outra que não fosse nem *sistêmica*, nem *estruturalista* e nem *estrutural*<sup>11</sup>. Uma saída que, nesse sentido, se mostrou satisfatória foi a de se conceber uma *atividade humana*, não como uma estrutura ou um sistema, mas como uma *forma aberta de organização e interação social* constituída por um número *não fixo* de elementos interativos constituídos nessa atividade. Tais elementos não são abstrações invariantes, podendo, a cada momento, ser especificados, distinguidos e descritos, tanto em função da natureza específica da atividade que os constituem quanto por outros tipos de condicionamentos contextuais, dentre eles, o condicionamento temporal. E é nesse sentido que tais elementos dessa forma de organização social interativa se dizem *situados na atividade* que constituem e que os constitui.

Sob essa *concepção social e dinâmica*, cada *atividade humana* é sempre um jogo idiossincrático, complexo, articulado, regrado, mutável, imprevisível e contraditório, constituído não só por práticas socioculturais, mas também outros elementos situados e dinâmicos que estabelecem entre si múltiplas e conflituosas interações igualmente situadas, jogo este constitutivo

<sup>11</sup> Afirmando que a distinção básica entre a sua concepção dita estrutural de cultura e a concepção simbólica de cultura consiste em serem as formas simbólicas *internamente estruturadas*, sendo sempre mobilizadas em *contextos igualmente estruturados*, Thompson (1995, p. 181-182) estabelece uma distinção entre “*estrutural*” e “*estruturalista*”, nos seguintes termos: “O termo “*estrutural*”, do modo como o uso aqui, não deve ser confundido com “*estruturalista*”. Este último termo é, geralmente, usado para referir-se a uma variedade de métodos, idéias e doutrinas associadas a pensadores franceses, tais como (...). (...) Os métodos estruturalistas podem ser úteis como instrumento de análise dos traços estruturais internos [das formas simbólicas], tais como a estrutura de uma narrativa (...). (...) Esses métodos são, por várias razões, estritamente limitados em termos de sua utilidade e validade. A concepção estrutural preocupa-se em evitar as limitações das abordagens estruturalistas”. Pensamos, entretanto, que a distinção exclusivamente metodológica feita por Thompson entre *estrutural* e *estruturalista*, por ainda fazer uso da concepção de *estrutura*, bem como por manter a crença no *caráter estruturado* das formas simbólicas e dos contextos nos quais elas são mobilizadas, não consegue romper radicalmente com a concepção estruturalista de cultura e da análise cultural.

de (e constituído por) relações sociais múltiplas e conflituosas que uma comunidade, através das práticas que realiza, estabelece não só com os seus integrantes, mas também com os integrantes de outras comunidades, visando à obtenção de certos propósitos compartilhados definidos, sobretudo, pela natureza da própria atividade que desenvolvem. Nesse sentido, uma atividade humana é sempre produtora de objetos culturais.

Além disso, os elementos situados constitutivos de uma atividade humana especificada, embora não tendo propriedades inerentes ou inalienáveis, adquirem, por atribuição compartilhada pela comunidade envolvida com essa atividade, propriedades ou funções bastante diferentes daquelas que lhes seriam atribuídas por outras comunidades envolvidas com outras atividades.

Uma vez estabelecida essa compreensão do mundo social como a resultante, em constante mudança, do produto de interações do conjunto de atividades humanas, precisávamos também esclarecer o modo como estávamos mobilizando o construto *práticas sociais*.

Embora, já há algum tempo, o construto *prática social* se mostrasse central e constituísse alvo de consideração e tematização em nossa atividade de pesquisa e docência – (MIGUEL, 2003, 2004, 2005, 2008a, 2008b); (MIGUEL; SOUZA, 2006) e (MIGUEL; VILELA, 2008) –, a investigação particular a que estamos fazendo aqui referência nos mostrou a necessidade de o considerarmos comparativamente com o de *atividade humana*.

Foram vários os pensadores que destacaram ou têm destacado a relevância do construto *prática social* para o desenvolvimento de suas teorias sociais, dentre os quais poderíamos citar: Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Jean F. Lyotard, Michel de Certeau.

Segundo Schatzki, nas teorias sociais contemporâneas destacam-se pelo menos três maneiras de se referir às práticas sociais:

De acordo com uma delas, praticar significa aprender ou aperfeiçoar a habilidade de alguém para realizar algo através de trabalho repetitivo. É com base nesse significado de prática que dizemos, por exemplo, que adultos praticam o piano (...). [Outra] é a concepção de prática como um nexo espacialmente disperso e temporalmente desenvolvido de ações e declarações verbais. Exemplos dessa concepção são as práticas de cozinhar, práticas de votar, práticas

industriais, práticas recreativas e práticas correcionais. Dizer que as ações e as declarações verbais que formam uma prática constituem um nexo é dizer que elas estão ligadas de certos modos. Três grandes vias de encadeamento acham-se envolvidas: (1) através de compreensões, por exemplo, do que dizer e fazer; (2) através de regras, prescrições, instruções e princípios explícitos; (3) através do que aqui chamarei de *estruturas “teleoafetivas”* envolvendo finalidades, projetos, tarefas, propósitos, crenças, emoções e disposições. (...) Uma terceira noção proeminente de prática é a de realizar uma ação ou uma prática de segunda espécie. Esta noção denota a ação, a atividade efetiva ou energização, no coração da ação. É esta noção de prática que a tradição filosófica ocidental freqüentemente opôs à teoria: teoria versus prática, contemplação e reflexão versus fazer. É claro que, desde que contemplação e reflexão constituem, elas próprias, atividades que contempladores e pessoas que refletem realizam, a oposição, como algumas vezes se observa, é mais bem descrita como a segregação de uma forma de atividade de todas as outras. De qualquer modo, esta terceira noção de prática é central para qualquer análise da existência humana. Ela designa o acontecimento contínuo no âmago da vida humana vista como fluxo de atividade, e nos lembra que a existência é um acontecimento que toma a forma de realização ou ação incessantes. Esta terceira noção de prática também se conecta intimamente com a segunda. Cada uma das ações e declarações verbais conectadas que constituem uma prática apenas o é ao serem realizadas. Prática no sentido de ação, como um resultado, efetiva e sustenta práticas no sentido de *nexo* de ações. Por essa razão, uma análise geral das práticas vistas como entidades espaço-temporais deve envolver uma concepção de práticas enquanto ações; em uma linguagem mais padronizada, tal análise deve apresentar uma concepção de ação (SCHATZKI, 1996, p. 89-90).

Como se pode notar, as três formas de se conceber as práticas apresentadas por Schatzki não são excludentes. Além disso, a compreensão comum que as aproxima é a concepção das práticas como ações ou conjunto articulado de ações, e não como um lugar ou ambiente em que ações efetivas ocorrem, como muitas vezes o termo é utilizado corriqueiramente.

Outra maneira de se conceber *prática*, que destaca elementos que consideramos importantes para se compreender esse construto, é aquela apresentada por Wenger. Para ele,

o conceito de prática conota fazer algo, mas não simplesmente fazer algo em si mesmo e por si mesmo; é fazer algo em um contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado ao que fazemos. Em termos gerais, o emprego que faço aqui do conceito de prática não pertence a nenhum dos lados das dicotomias tradicionais que separam a ação do conhecimento, o manual do mental, o concreto do abstrato. O processo de *participar em uma prática* sempre implica que toda pessoa atue e conheça ao mesmo tempo. *Na prática*, a chamada atividade manual não é irreflexiva e a atividade mental não é incorpórea. E nenhuma delas é o concreto solidamente evidente, nem o abstrato transcendentemente geral (...). Algumas comunidades se especializam na produção de teorias, mas isso também é uma prática. Portanto, a distinção entre o teórico e o prático se refere a uma distinção entre empreendimentos e não a uma distinção fundamental entre as qualidades da experiência e o conhecimento do ser humano (WENGER, 2001, p. 71-72, grifos nossos).

Embora essa concepção apresentada por Wenger continue mantendo com as apresentadas por Schatzki a compreensão comum de prática como ação, certas expressões utilizadas por este autor, como as que destacamos em itálico na passagem acima (“*participar em uma prática*”; “*na prática*”), envolvendo advérbios de lugar, acusam certa ambiguidade em sua concepção de prática, uma vez que elas nos induzem a pensar *prática* como sendo um lugar ou uma instância onde eventos ocorrem. Além disso, Wenger, algumas vezes, utiliza “*prática*” no singular, o que reforça a idéia de “*prática*” não propriamente como ações, mas como lugar de ações. Mas, é sem dúvida de fundamental importância a contribuição de Wenger no sentido de conectar práticas a comunidades de prática, estabelecendo um vínculo inalienável entre as ações e os agentes.

Dado que o construto *práticas socioculturais* assume uma centralidade nesta nossa reflexão metodológica, é importante destacar o modo como o

estamos aqui utilizando. Por *práticas socioculturais*<sup>12</sup> realizadas pelos integrantes de uma comunidade de prática estamos entendendo um conjunto articulado e intencional de ações individuais ou coletivas que retiram as suas significações do jogo discursivo constituído na (e constitutivo da) atividade que define a existência social dessa prática e da própria comunidade que a realiza. Tais práticas são sempre condicionadas por *instituições sociais*, isto é, por conjuntos dinâmicos de normas de qualquer natureza que organizam e condicionam (restringindo, possibilitando ou delimitando) as relações sociais no interior dessa comunidade, bem como todos os demais tipos de relações simbólicas – nela inclusas as relações de poder – que os sujeitos estabelecem entre si, com a natureza e com o conjunto de artefatos mediadores dessas relações.

Tendo presente essa distinção metodológico-conceitual entre atividades, ações individuais ou coletivas e práticas socioculturais, passamos, então, a constituir a base documental de nossa pesquisa. Num primeiro momento, passamos a constituir documentos baseados em fontes orais. Entrevistamos professoras da rede municipal de Campinas, que atuaram nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de buscarmos informações acerca de em que medida a prática da “prova” dos nove participava de suas memórias, bem como se tal prática era efetivamente mobilizada por elas em suas aulas.

Com base na conjectura de que tal prática teria também circulado em contextos de atividades humanas não propriamente escolares – e mobilizada, portanto, por outras comunidades de prática que não a de professores –, decidimos, ao longo da pesquisa, entrevistar também representantes de comunidades de comerciantes, contadores, astrônomos e astrólogos. Ao mesmo tempo, fomos constituindo textos-documentos baseados em fontes

<sup>12</sup> Uma vez que, para nós, uma prática social é sempre cultural e uma prática cultural sempre social, estamos fazendo referência às práticas como *práticas socioculturais*. Entretanto, estamos querendo significar coisas diferentes quando adjetivamos uma prática como social ou cultural. Mesmo quando realizada isoladamente por uma única pessoa, uma prática é sempre social, e só o é pelo fato de ser *a memória* de um conjunto articulado de ações já produzidas, significadas, realizadas, reconhecidas e legitimadas no processo interativo e intersubjetivo que envolve, parcial ou totalmente, os integrantes de pelo menos uma comunidade humana. Por outro lado, uma prática é sempre cultural, e só o é pelo fato de ser sempre geradora de *cultura*, simbolicamente concebida como conjunto de práticas de significar, isto é, como práticas de produção de *formas simbólicas*. Por essa razão, daqui em diante, em vez de *práticas socioculturais*, falaremos apenas de *práticas*.

escritas e/ou iconográficas, nos quais a prática da “prova” dos nove foi, de algum modo, mobilizada.

Alguns critérios para a seleção desses textos-documentos foram: 1. terem sido produzidos em diferentes atividades humanas, dentre elas, é claro, a atividade educativa escolar; 2. mobilizarem práticas afins à da “prova” dos nove, porém, mais inclusivas do que ela, tais como: outras práticas de verificação da correção de cálculos algorítmicos ao modo hindu-arábico; práticas de cálculo algorítmico, propriamente ditas, realizadas segundo as regras do sistema hindu-arábico; práticas de cálculo e de verificação da correção de cálculos não realizadas segundo as regras do sistema hindu-arábico, tais como, práticas de cálculo digital, práticas de cálculo em sistemas sexagesimais, práticas de cálculo mediadas por ábacos.

Com base nesses e em outros critérios, o banco de textos-documentos de nossa pesquisa passou a ser composto por: 1. primeiros textos impressos e manuscritos reimpressos destinados à divulgação do sistema numérico hindu, entre os árabes, a partir do século IX, e entre os europeus, a partir do século XIV; 2. livros didáticos de matemática e de aritmética de várias épocas e contextos; 3. textos oficiais, tais como: programas de ensino, guias curriculares, orientações metodológicas, textos legais, etc.; 4. textos de didática geral e especial, de metodologia do ensino primário e similares; 5. textos de provas manuscritas de concursos de admissão ao ensino das primeiras letras no Brasil imperial; 6. textos de história da matemática, de história da educação matemática e de história de outras atividades humanas pelas quais circularam práticas de cálculos algorítmicos; 7. textos filosóficos, literários, jornalísticos ou de outra natureza que faziam referência à “prova” dos nove, tais como: o manifesto antropófago de Oswald de Andrade; histórias que tomam como objeto a vida e a obra de Heráclides de Ponto, discípulo imediato de Platão; crônicas extraídas de blogs e sites da Internet; 8. textualizações das entrevistas realizadas por nós mesmos; 9. textos cabalísticos, herméticos e iconográficos, tais como: o caduceu, símbolo dos contabilistas, que consiste de um bastão entrelaçado com duas serpentes, e que, na parte superior, tem duas pequenas asas ou um elmo alado.

## Entre textos dispersos e práticas de tipificação disciplinar?

Estávamos nós ali, diante dos textos<sup>13</sup>. Textos produzidos sob os condicionamentos de diferentes contextos temporais, geopolíticos e institucionais, bem como sob os condicionamentos de contextos de diferentes sistemas de atividades humanas. O que fazer com eles? Com base em quais critérios seria legítimo compará-los, classificá-los, ordená-los? Como fazer incidir sobre *textos pré-mobilizados e pré-interpretados* o nosso esforço interpretativo, a fim de se esclarecer o nosso problema de investigação?

Nesse ponto da pesquisa, não só estávamos cientes, como também concordávamos com o ponto de vista de Thompson (1995) de que, diferentemente do mundo dos objetos naturais, o mundo dos textos é o mundo dinâmico das *formas simbólicas pré-interpretadas*<sup>14</sup> passíveis de serem novamente mobilizadas, isto é, de serem reinterpretadas. Em outras palavras, aderíamos ao pressuposto de que a análise cultural, sob o ponto de vista de uma história cultural que toma as práticas como unidade básica de análise histórica, é fundamentalmente um problema de compreensão e interpretação. Mas, devido ao fato de que as formas simbólicas, embora pré-interpretadas, estão constantemente sendo mobilizadas de modo que, sobre cada ato de mobilização operam os condicionamentos de diferentes contextos, dois

<sup>13</sup> Há, atualmente, incontáveis maneiras de significar a palavra “texto” dentro ou fora dos domínios das ciências da linguagem. Para o linguista inglês Norman Fairclough (2001, p. 21), por exemplo, *texto* “é uma dimensão do discurso: o produto escrito ou falado do processo de produção textual”, sendo que, por *discurso*, entende “o processo de interação entre falante e receptor ou entre escritor e leitor; portanto, entre processos de produção e interpretação da fala e da escrita, como também o contexto situacional do uso lingüístico”. Já nós, estamos mobilizando aqui a palavra *texto* no sentido mais amplo de *objeto cultural* ou *forma simbólica*, sendo este último construto entendido de uma maneira próxima àquela de Thompson (1995), isto é, como todo produto da atividade simbólica (ou cultural) humana.

<sup>14</sup> Acerca do caráter pré-interpretado das formas simbólicas, bem como da idiossincrasia da interpretação do mundo simbólico em relação ao mundo natural, Thompson assim se manifesta: “Esta ênfase fundamental sobre os processos de compreensão e interpretação retém seu valor hoje. Pois nas ciências sociais, como em outras disciplinas relacionadas com a análise das formas simbólicas, a herança do positivismo do século XIX é forte. Existe uma tentação constante de tratar fenômenos sociais em geral, e formas simbólicas em particular, como se elas fossem *objetos naturais*, passíveis de vários tipos de análise formal, estatística, objetiva. Minha argumentação aqui *não* é que esta tentação é completamente equivocada (...), [mas que constitui] um enfoque parcial, (...) pois a tradição hermenêutica também nos recorda que, no caso da investigação social, a construção de problemas é significativamente diferente da constelação que existe nas ciências naturais, pois na investigação social o *objeto de nossas investigações é, ele mesmo, um território pré-interpretado*” (THOMPSON, 1995, p. 357-358, grifos do autor).

problemas cruciais se manifestavam à continuidade de nossa pesquisa: o problema relativo à necessidade de tipificação dos textos que constituíam a nossa base-documental e o problema relativo a como se lidar com a relação entre *textos e contextos*.

Em relação ao primeiro desses problemas, ocorreu-nos, num primeiro momento, a possibilidade de *se tipificar disciplinarmente* esses textos e de se estabelecer, em seguida, análises disciplinares e interdisciplinares dos mesmos. Mas como avaliar a pertinência dessa possibilidade de tipificação disciplinar/interdisciplinar?

Falar em disciplinaridade e interdisciplinaridade nos levava, é claro, à noção de *disciplina* e, por extensão, a ver esse construto como o *elemento semântico mediador* entre os nossos textos-documentos e a prática da “prova” dos nove.

Entretanto, uma história cultural (da educação matemática) centrada em práticas, como a que tínhamos a intenção de produzir, nos induzia a conceber a própria *disciplinarização* como uma *prática sociocultural*, qual seja, como prática de disciplinarizar. Isso nos levava a perguntar, então, o que é que práticas de disciplinarização disciplinarizam. Nossa resposta, aparentemente circular, era que práticas socioculturais de disciplinarização disciplinarizam práticas socioculturais. Parecia-nos claro também que, embora todas as práticas mobilizem discursivamente objetos culturais no contexto de atividades humanas, apenas algumas dessas atividades e práticas se encontram disciplinarizadas. Passamos, então, a ver tais práticas de disciplinarização como práticas de demarcação e nomeação de campos de mobilização cultural com base em algum critério demarcador nem sempre explícito. Mais do que isso, passamos a vê-las como práticas de seleção, valorização, hierarquização e legitimação cultural de determinadas atividades em relação a outras e, por extensão, de determinadas práticas discursivas em relação a outras. E daí, práticas de disciplinarização apareciam-nos como práticas de exercício de poder, isto é, práticas de produção de assimetrias no campo das atividades humanas, no das práticas discursivas constituintes dessas atividades, bem como

na distribuição de recursos materiais e bens simbólicos entre diferentes comunidades de prática. Apareciam-nos, portanto, como *práticas disciplinares*, no sentido de serem intencionalmente indutoras de certos valores, atitudes, formas de pensamento e de comportamento nos e entre as diferentes formas de atividade<sup>15</sup>. Mas, na atualidade, que comunidades de prática, em quais contextos, valorizam e realizam práticas de disciplinarização de atividades humanas? A resposta parece ser uma só: são as próprias comunidades científico-acadêmicas que as valorizam e realizam em contextos institucionais chamados universidades, faculdades, institutos de pesquisa e escolas dos mais diversos tipos. Poderíamos levantar pelo menos dois tipos de argumentos em favor desse ponto de vista. Um primeiro, baseado em Bourdieu, é o de que a demarcação e privatização territorial do campo global da mobilização cultural são práticas vistas e reforçadas como oportunas, pelos cientistas, porque o campo científico seria “o lugar da constituição de uma forma específica de capital (...), o capital científico, que é uma espécie particular do capital simbólico (...) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico” (BOURDIEU, 2004, p. 26). Um segundo argumento que, em vez de contradizer, complementa o primeiro, vem do linguista francês Mainueneau (apud FURLANETTO, 2005, p. 273), que afirma que o discurso científico é “(...) um tipo de discurso que tende a fazer coincidir o público de seus produtores e o de seus consumidores:

---

<sup>15</sup> Pensamos ter sido essa uma das razões fundamentais que levaram certas comunidades culturais investidas de mais poder, no mundo grego antigo, a disciplinarizarem as práticas mobilizadoras do objeto cultural *número* em três domínios distintos de conhecimento: *aritmética*, *música* e *logística*. A *aritmética*, disciplina nobre e pura, preocupava-se em investigar os números em estado de repouso e em seus aspectos teóricos. A *música*, por sua vez, deveria cuidar dos números em movimento, isto é, das relações e proporções que governavam certos números que espelhassem a harmonia das esferas celestes. Já a *logística*, disciplina voltada às atividades impuras e indignas realizadas pelas comunidades de artesãos, comerciantes, agrimensores, etc. preocupava-se em investigar os números em seus aspectos práticos, isto é, em suas relações nas práticas de calcular mediadas pelo ábaco. Do mesmo modo, e por razões análogas, essas mesmas comunidades culturalmente dominantes precisaram demarcar campos distintos de mobilização cultural dos objetos do espaço físico criando, para isso, disciplinas denominadas *geometria*, *astronomia* e *geodésia*. Se a diferença entre a geometria e a astronomia se assentava no critério maniqueísta do dínamo, isto é, do corpo físico estar parado ou em movimento, já a diferença entre a geometria e a geodésia se assentava no critério maniqueísta do puro ou do impuro, isto é, da possibilidade de se produzir ou uma axiomática do espaço físico ou uma física do espaço físico.

não se escreve senão para seus pares, os quais pertencem a comunidades restritas com funcionamento rigoroso”<sup>16</sup>.

Essa linha de raciocínio nos levava a não ver como legítimo o estabelecimento de uma conexão necessária e inalienável entre práticas de mobilização cultural e práticas de disciplinarização cultural. É claro que, por pertencermos a comunidades científico-acadêmicas, ou por termos cumprido as exigências acadêmicas para atuarmos em um campo profissional específico e definido, e por extensão, por termos constituído a nossa identidade profissional baseada num campo disciplinar definido, queiramos ou não, mobilizamos objetos culturais e produzimos os nossos discursos a partir de um campo disciplinar. Assim sendo, a nossa atividade acadêmica de investigação e mobilização cultural se acha submetida a todos os tipos de condicionamentos históricos internos que regulam as relações de força e poder que se instauram entre os integrantes desses campos disciplinares, bem como a condicionamentos externos de naturezas diversas. Além disso, a dinâmica atual do conjunto das práticas de mobilização cultural no campo da história (da educação matemática) vem nos mostrando, cada vez mais, uma fragmentação territorial desse campo disciplinar de pesquisa acadêmica, o que implica a proliferação de novos territórios bem demarcados no interior desse campo, de modo que seria possível, se nos parecesse necessário, falar, até mesmo, de promoção de práticas dialógicas interterritoriais no interior do próprio campo da história (da educação matemática).

Entretanto, as diferentes práticas situadas de mobilização cultural no âmbito da investigação científico-acadêmica em história (da educação

<sup>16</sup> Cronologicamente falando, práticas de disciplinarização cultural são posteriores a práticas de produção cultural, sendo estas últimas pré-condições para que as primeiras venham a ser realizadas. Poderíamos, por exemplo, com base naquilo que determinadas comunidades de prática da atualidade costumam denominar por *matemática*, ver cultura matemática no papiro de Rhind. Entretanto, até aonde vai o nosso conhecimento atual acerca da cultura dos egípcios antigos, não existia, entre eles, nem a palavra *matemática* e nem outra qualquer para categorizar e nomear o texto do papiro de Rhind. Isso significa que, na antiga sociedade egípcia, práticas mobilizadoras de cultura matemática não estavam ainda associadas a práticas disciplinares. O mesmo não ocorre no mundo grego antigo, em que práticas de demarcações disciplinares começam a ser realizadas no âmbito da própria cultura matemática. Sabemos, porém, que, a partir de certo momento, a formação do cidadão grego já era feita com base nas disciplinas do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e do *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia).

matemática) nos têm mostrado, cada vez mais, que o fato de estarmos situados em um determinado campo disciplinar, ainda que possa nos impor restrições no que se refere à eleição de objetos de investigação, não impede o diálogo com outros campos disciplinares estabelecidos e nem com outros campos não disciplinarizados de atividade humana.

Essa cadeia argumentativa nos levou, então, a concluir que se práticas de disciplinarização não impedem e nem promovem, por si sós, nem a ocorrência de práticas dialógicas interdisciplinares e nem a realização de práticas de conexões simbólicas entre campos disciplinares já estabelecidos e campos não disciplinarizados, então, ainda que interdisciplinaridade possa ocorrer, e de fato ocorra, o recurso à tipificação disciplinar, acompanhado de um diálogo interdisciplinar, não se mostrava uma prática tipificadora adequada para a interpretação textual em uma proposta de história cultural que colocava as práticas como unidade básica de análise. Que relevância ou sentido teria, para o esclarecimento de nossas questões de investigação, sabermos se os textos-documentos a serem interpretados poderiam ser classificados em textos matemáticos, pedagógicos, antropológicos, históricos, filosóficos, literários, etc.? Que repercussão significativa poderia ter, para a nossa pesquisa, saber se estaríamos ou não procedendo a um diálogo interdisciplinar?

### **Entre práticas discursivas e não discursivas?**

Por outro lado, à medida que íamos estabelecendo conexões simbólicas de semelhanças de família entre aqueles diferentes textos, ocorreu-nos a idéia de que poderia ser mais oportuno e esclarecedor proceder a uma *tipificação indisciplinar* dos mesmos, com base no critério das “*formações discursivas*”, tal como havia sugerido Foucault em seu “*A arqueologia do saber*”.

Em certo sentido, esse novo critério de tipificação nos impunha encarar as práticas socioculturais como práticas discursivas no sentido do Foucault da *Arqueologia*, sem que estivéssemos convencidos se tal tipo de deslocamento conceitual poderia também estar deslocando a nossa interpretação histórica do campo das teorias sociais para o das teorias da linguagem. Por outro lado, se já havíamos também exorcizado as “superstições” disciplinares e interdisciplinares de nosso campo interpretativo, por que

continuar a levantar preocupações relativas a deslocamentos conceituais ou disciplinares? Por que temer sair ou afastar-se do campo disciplinar das teorias sociais e adentrar o campo disciplinar das ciências da linguagem, ou outros quaisquer?

Segundo Maingueneau (2008, p. 31), o ponto de vista fundador de toda “verdadeira” análise do discurso é a crença na existência de uma opacidade do discurso que não seria “*reductível nem à língua, nem a instâncias sociais ou psicológicas*”<sup>17</sup>. E é com a discussão da natureza desse pressuposto que ele acredita que a *Arqueologia* teria contribuído de um modo penetrante. E quais teriam sido essas contribuições do Foucault da *Arqueologia* a esse respeito? Segundo Maingueneau, uma primeira contribuição teria sido a tentativa de desconexão entre uma análise propriamente discursiva e o projeto da hermenêutica, ao estabelecer uma distinção entre *análise do pensamento* e *análise do campo discursivo*, nos seguintes termos:

A análise do pensamento é sempre *alegórica* em relação ao discurso que ela utiliza. Sua questão, infalivelmente, é: o que se dizia no que estava dito? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa; de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro (...) (FOUCAULT, 2004b, p. 31, grifos do autor).

<sup>17</sup> Segundo Maingueneau (1993, p. 11-12), “(...) assiste-se a uma verdadeira proliferação de empregos da expressão “*análise do discurso*”. Aliás, em *Initiations aux méthodes de l’analyse du discours*, havíamos levantado, sem pretensão de exaustividade, seis acepções do termo *discurso* na literatura lingüística; desde então, a situação tornou-se ainda mais confusa, pois agora é o sintagma completo, *análise do discurso*, que está sendo arrastado a uma circulação incontrolável. Em lugar de lutar contra o desvio ilícito e invocar um policiamento terminológico, é preferível compreender do que esta situação é o sintoma. Se nos dias de hoje, “*análise do discurso*” praticamente pode designar qualquer coisa (toda produção de linguagem pode ser considerada “*discurso*”), isto provém da própria organização do campo da lingüística. Este último, muito esquematicamente, opõe de forma constante um núcleo “rígido” a uma periferia cujos contornos instáveis estão em contato com as disciplinas vizinhas (sociologia, psicologia, história, filosofia, etc.). A primeira região é dedicada ao estudo da “língua”, no sentido saussuriano, a uma rede de propriedades formais, enquanto a segunda refere-se à linguagem apenas à medida que esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas. O termo “*discurso*” e seu correlato “*análise do discurso*” remetem exatamente a este último modo de apreensão da linguagem”.

Uma segunda contribuição teria sido a defesa por parte de Foucault de uma irreducibilidade da ordem do discurso, recorrendo à invenção do “sujeito das práticas discursivas”, distinto tanto do sujeito transcendental e do sujeito psicológico, quanto do sujeito da enunciação propriamente dito:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz (...). Não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações (isto é, das enunciações de uma formação discursiva) (FOUCAULT, apud MAINGUENEAU, 2008, p. 32); (FOUCAULT, 2004b, p. 61).

Mas, esse “sujeito das práticas discursivas” fica melhor caracterizado quando temos presente uma terceira contribuição, apontada por Maingueneau (2008, p. 32-33), do Foucault da *Arqueologia* para o campo atual da análise de discurso, qual seja, aquela relativa à *problemática do arquivo*. Foucault se manifesta nos seguintes termos em relação a essa problemática:

Entre a *língua* que define o sistema de construção das frases possíveis e o *corpus* que recolhe passivamente as palavras pronunciadas, o *arquivo* define um nível particular: *o de uma prática* que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação. [Tal prática] *não tem o peso da tradição; não constitui a biblioteca sem tempo nem lugar de todas as bibliotecas, mas não é, tampouco, o esquecimento acolhedor* que abre a qualquer palavra nova o campo de exercício de sua liberdade; entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados (FOUCAULT, 2004b, p. 147-148, grifos nossos).

Fica claro, então, que para o Foucault da *Arqueologia*, o arquivista, isto é, o “sujeito arqueológico” não se confunde com o “sujeito lingüístico”. E ainda que tenhamos presente, como evidenciou Maingueneau, a concepção

limitada – e hoje amplamente contestada – que Foucault apresentou da Linguística, penso que o que Foucault teria querido ressaltar ao distinguir o arquivo, tanto da *língua* quanto do corpus, é que o “sujeito arqueológico” deveria ser concebido como *o sujeito que pratica uma língua*, isto é, o *sujeito do discurso praticado*, do discurso concebido como prática. Em outras palavras, o sujeito arqueológico deveria ser identificado, mais propriamente, como o sujeito de uma prática discursiva.

Mas, conceber as línguas como práticas é, por extensão, situar as línguas no domínio de outras práticas humanas: o historiador- arquivista deveria produzir arquivos *praticando os sinais e recursos da língua*, assim como, por exemplo, o ceramista produziria os seus artefatos praticando, isto é, agindo, sobre o barro com os instrumentos e técnicas de seu ofício.

Mas esta nossa analogia não quer sugerir que o sujeito foucaultiano da prática discursiva poderia se identificar com o sujeito marxista da *práxis*. Isso porque, ainda que o sujeito foucaultiano da prática discursiva possa assemelhar-se ao sujeito marxista agente que transforma o mundo e que, com isso, transforma-se a si próprio, penso que Foucault, mesmo sem teorizar sobre isso, introduz outra concepção de prática, isto é, uma concepção fragmentadora *da* prática, até então concebida como uma unidade e, portanto, referida, no singular, como “*a*” prática. E ao passar a falar de *práticas no plural*, essa nova concepção de prática parece manter em comum com a concepção veiculada pela tradição marxista apenas o seu caráter de ação. Isso porque, para o Foucault da *Arqueologia*, as práticas discursivas, além de serem ações, são também concebidas como *memória dos enunciados*<sup>18</sup>,

<sup>18</sup> Não é tarefa simples explicar o que Foucault entendia por *enunciado*, embora ele próprio tivesse proposto a introdução desse tipo de função linguística até então desconhecido, considerando-o a unidade básica de análise do discurso. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 50-51), “o enunciado não é uma enunciação, nem uma proposição, nem uma entidade psicológica ou lógica, nem um acontecimento ou uma forma ideal. Os enunciados não são proposições, uma vez que uma mesma oração, com o mesmo sentido, pode representar diferentes enunciados, isto é, apresentar diferentes condições de verdade, dependendo do contexto em que está inserida. (...) Por outro lado, os enunciados também não são enunciações. Pois, enunciações diferentes entre si podem ser repetições de um enunciado idêntico, como, por exemplo, quando uma aeromoça explica os procedimentos de segurança de uma linha aérea em diferentes idiomas. Realmente, o enunciado não é nem mesmo uma entidade gramatical restrita a orações. Mapas podem ser um enunciado quando usados como representações de uma área geográfica; até uma fotografia do teclado de uma máquina de datilografar pode ser um enunciado, se aparecer num manual como uma representação do modo uniforme no qual as letras de um teclado estão arrumadas. Foucault argumenta, além disso, que os enunciados também não são atos discursivos, mas admite que estava errado em considerá-los como diferentes dos “atos discursivos” descobertos e catalogados pelo filósofo inglês, John Austin, e sistematizados na teoria do ato discursivo de John Searle”.

já que tais práticas constituiriam um construto que não participaria nem da longevidade da tradição de “*bibliotecas sem tempo e sem lugar*” e nem da amnésia do “*esquecimento acolhedor*”. E justamente por ser a memória dos enunciados é que as práticas discursivas poderiam adquirir, por si sós, não só o estatuto de unidade de análise histórica, como também o de unidade de análise histórica de outras práticas.

Desse modo, sob essa concepção de “*práticas*”, ao historiador-arqueólogo não se permite “a redução do espaço do discurso a uma topografia de textos de múltiplos tipos”, [uma vez que o discurso] “surge sustentado por um ruído de práticas obscuras que o configuram e o fazem circular segundo trajetórias que se confundem com seus múltiplos modos de existência” (MAINGUENEAU, 2008, p. 32).

Nesse sentido, para o Foucault da *Arqueologia*, o sujeito das práticas discursivas identifica-se com o sujeito das enunciações de uma formação discursiva. Mas, esse sujeito das enunciações de uma formação discursiva não pode falar com a voz da tradição sem voz, sem identidade, e nem com a voz, igualmente sem voz ou identidade, da “*transcendência das bibliotecas sem tempo e sem lugar*”. Para não se transformar em um sujeito mudo, deveria poder, pelo menos, ouvir “*o ruído de práticas obscuras*”, antes de falar delas ou sobre elas. E daí, para poder ser o porta-voz de práticas obscuras sem vozes, deveria falar com a voz de “*outras práticas*” que não a das práticas discursivas. Mas que outras práticas supostamente não discursivas seriam essas? E como poderia o historiador-arqueólogo – caso tais práticas não discursivas pudessem, de fato, estar ocultas, em um estado não discursivo, sob a opacidade dos eventos discursivos constituintes de formações discursivas – ter acesso a elas, isto é, constituí-las a partir de práticas discursivas? Poderiam, alternativamente, tais práticas não discursivas habitarem, sob um suposto estado não discursivo, o “*mundo mental*” de sujeitos concretos, ou de coletividades abstratas, sendo, então, o papel do historiador-arqueólogo – navegando entre o “*real*” das práticas e o “*mental*” das representações – acessar, através da análise de práticas discursivas, esse “*mundo das mentalidades*” das “*representações psicossociais*” desses sujeitos ou coletividades?

## Entre práticas e representações?

Após um diálogo com Foucault – dentre outros historiadores filósofos e filósofos historiadores –, parece ter sido a última alternativa metodológica da seção anterior a eleita por Roger Chartier para fundamentar a sua proposta de história cultural, apresentada e desenvolvida em sua obra “*A história cultural entre práticas e representações*”, cuja primeira edição em português ocorreu em 1988. De fato, na nota prévia que o próprio Chartier escreve em sua mais recente obra publicada em nosso país – *A história ou a leitura do tempo* (CHARTIER, 2009) -, ele assim se manifesta em relação ao seu projeto metodológico de pesquisa histórica da obra de 1988:

A partir de uma série de reflexões metodológicas e diversos estudos de caso, o livro citado propunha um conjunto de conceitos que proporcionava novos modelos de análise capazes de superar os limites das duas formas que dominavam a história cultural: por um lado, a história das mentalidades, tal como a definiam as obras de Lucien Febvre ou Robert Mandrou; por outro lado, uma história quantitativa, que seguia os métodos estatísticos da história econômica e social. As noções de *representação, práticas e apropriação* que se encontram em meu livro de 1988 propunham uma aproximação que insistia mais nos usos particulares do que nas distribuições estatísticas. Nesse sentido, *chamava a atenção para os gestos e comportamentos, e não apenas para as ideias e os discursos, e considerava as representações* (individuais ou coletivas, puramente mentais, textuais ou iconográficas) não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas *como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social* (CHARTIER, 2009, p. 7, grifos nossos).

Dessa passagem da avaliação que Chartier faz de sua própria obra é possível detectar com clareza não só a sua crença na conveniência metodológica em se distinguir, por um lado, “gestos e comportamentos” de “ideias e discursos” e, por outro lado, em se estabelecer uma correspondente distinção entre “representações puramente mentais”, “representações textuais” e “representações iconográficas”, concebidas como entidades dotadas do poder

de “*construir as próprias divisões do mundo social*”. Por sua vez, essa crença metodológica parece estar ancorada na possibilidade de se atribuir um estatuto ontológico distinto às entidades “práticas” e “representações”, sendo que, as primeiras poderiam se tornar acessíveis ao historiador através da observação direta ou da constituição indireta da “materialidade pura” de “gestos e comportamentos” de sujeitos concretos em ação, e as segundas (as representações puramente mentais), mesmo não sendo diretamente observáveis, poderiam ser inferidas através de suas correspondentes representações discursivas ou iconográficas.

Um exemplo que consideramos bastante apropriado de uma investigação ilustrativa dessas convicções metodológicas de Chartier é a pesquisa conduzida por Jodelet (2005) sobre a representação social da loucura, numa comunidade rural francesa que, transformada em instituição psiquiátrica aberta, acolhia e cuidava de doentes mentais. A *observação direta*, por parte da pesquisadora, de integrantes dessa comunidade realizando a prática social de se lavar as roupas e os pratos dos doentes mentais separadamente das roupas e pratos dos integrantes ditos “sãos” da referida comunidade “levou a uma desconfiança em relação às declarações verbais dos sujeitos da pesquisa, os quais, nesse caso, não haviam manifestado em seus depoimentos discursivos a existência de uma representação da doença mental como contagiosa” (SÁ, 2008, p. 11-12).

Sem fazer referência a qualquer critério que teria lhe permitido distinguir - para, em seguida, quase identificar - entre “efeitos simbólicos” e “efeitos materiais”, Jovchelovitch (in JODELET, 2005, p. 8), em sua apresentação à edição brasileira da própria obra de Jodelet a que estamos fazendo referência, com base nesse e em outros comportamentos dos sujeitos observados e entrevistados pela pesquisadora, extrai a conclusão de que “a grande lição do livro de Jodelet é demonstrar que os efeitos simbólicos, como os provocados por representações sociais da loucura, são tão reais quanto efeitos materiais”. Percebe-se, entretanto, que diferentemente de Chartier, Jovchelovitch não mais interpõe, entre uma suposta materialidade pura de “efeitos materiais” diretamente observáveis e a “semioticidade” de “efeitos simbólicos” discursivamente interpretáveis, uma suposta “mentalidade pura” de representações sociopsicológicas inferíveis.

Moscovici, por sua vez, no prefácio à edição brasileira dessa mesma obra de Jodelet, apoiando-se em uma expressiva passagem da obra *Os reis taumaturgos*, do historiador Marc Bloch<sup>19</sup>, desconecta o mundo das representações sociais de um suposto mundo correlato de mentalidades puras, isto é, não linguísticas, ao afirmar que:

Não poderíamos descrever melhor a tarefa empreendida pela nossa psicologia social que, *indo além dos fatos de instituição, da coleta das ideologias e dos documentos de pesquisa*, interessa-se por essas fábulas e crenças, pelo *modesto cotidiano do pensamento e do sentimento*. *O que ela atinge então não é, manifestamente, algo excepcional ou sistemático, que as palavras usuais nos faltariam para descrever*. É, antes, a banalidade pela qual passamos, sem que nada chame a atenção para ela; o fato anônimo no qual ninguém se detém, de cuja presença ninguém suspeita entre os inúmeros fatos que se mascaram uns aos outros, como as folhas das árvores (MOSCOVICI apud JODELET, 2005, p. 8, grifos nossos).

Tal como Bloch, o que Moscovici parece estar sugerindo, portanto, é a introdução de novos objetos – as crenças, os desejos, as utopias, os sonhos – no domínio da investigação social que pudessem aprofundar e qualificar a explicação histórica, fazendo-a passar por mudanças qualitativas, ao ousar adentrar-se no mundo das “*fábulas do modesto cotidiano do pensamento e do sentimento*” no qual “*os fatos*”, isto é, as materialidades das práticas que se interpenetram e se confundem, “*se mascaram como as folhas das árvores*”. Mas este ir “*além dos fatos de instituição, da coleta das ideologias e dos documentos de pesquisa* não implica transcender as fronteiras da linguagem, isto é, ir além do domínio de práticas “*que as palavras usuais nos faltariam para descrever*”.

---

<sup>19</sup> A passagem do texto referido de Bloch citada por Moscovici é a seguinte: “Para compreender o que foram as monarquias de outrora, e principalmente para explicar a sua ascendência sobre a mente dos homens, não basta esclarecer detalhadamente os mecanismos da organização administrativa, judiciária, financeira que elas impuseram aos seus súditos; também não basta analisar abstratamente ou procurar extrair de alguns grandes teóricos os conceitos de absolutismo ou de direito divino. É preciso ainda penetrar nas crenças e nas fábulas que florescem em torno das casas principescas. Em muitos pontos, todo esse folclore nos diz mais do que qualquer tratado doutrinário” (BLOCH apud MOSCOVICI, in JODELET, 2005, p. 11).

Este ponto de vista de Moscovici parece ser compartilhado por Flament que, tomando também como referência a pesquisa referida de Jodelet, afirma que

o discurso dos sujeitos está longe de revelar a complexidade das representações sociais. (...) Condicionalidade, centralidade qualitativa versus saliência (quantitativa), encadeamentos complexos de associações (...) são coisas que os sujeitos não revelam se não se lhes coloca boas questões! O que, para nós, explica as decalagens aparentes entre *representações sociais e práticas efetivas*, pois o discurso espontâneo não é a representação social. (FLAMENT *apud* SÁ, 2008, p. 12, grifos nossos)

Como, para Flament, o discurso espontâneo dos sujeitos não mostra as práticas efetivas e nem revela a complexidade de suas representações sociais, então, para ele, entre o mundo das práticas efetivas e o dos discursos enunciados, existiria ainda um terceiro mundo, interno ao indivíduo – o mundo da mente, onde habitam as representações sociais –, no qual ocorreria atividade cognitiva, isto é, uma atividade do pensamento, que só seria acessível ao pesquisador caso ele conseguisse aprender uma “segunda língua” que o ajudasse a acessar o mundo do pensamento através de “boas perguntas”. Tal pesquisador estaria, então, em uma situação supostamente idêntica àquela descrita por Santo Agostinho, no seguinte comentário crítico de Wittgenstein:

Santo Agostinho descreve a aprendizagem da linguagem humana como uma criança que chegasse a um país estrangeiro e não entendesse a língua do país; isto é: como se ela já tivesse uma língua, só que não esta. Ou também: como se a criança já fosse capaz de *pensar*, mas não ainda de falar. E “pensar” significaria aqui algo como: falar para si mesmo. (IF-32, 1996, p. 32, grifos do autor)

Como se pode inferir, para Wittgenstein, não pode haver uma atividade de pensamento *antes* ou *independente* de uma atividade discursiva. Para ele, não pode existir uma linguagem privada. Desse modo, pensamos ser redundante postular esse terceiro mundo da mente, uma vez que *pensar*, como sugere Wittgenstein na passagem acima, nada mais é do que *falar consigo mesmo*,

e daí, mesmo que alguns pesquisadores sintam a necessidade de postular a existência do construto *representação social*, o estatuto metodológico desse construto não poderia ser mais do que *discurso por alguma razão não expresso*.

Eram estas as *conversas mudas* que tínhamos com os psicólogos sociais e com os historiadores que conversavam com eles ao conversarem consigo próprios. E aquelas conversas mudas nos falavam a nós mesmos o seguinte: seria preciso apagar a distinção rígida entre práticas socioculturais e práticas discursivas, bem como entre “*observar*” ou “*experienciar*” um evento e “*narrar*” ou “*interpretar*” esse evento. Tornar essa distinção indistinta seria impactar em um sentido duplamente relevante o paradigma “verificacionista” de investigação acadêmica em história (da educação matemática). Em primeiro lugar, porque as práticas discursivas presentes nos textos-documentos de nossa pesquisa deixam de ser vistas como recursos mediadores de captação fiel de uma experiência materialmente vivida ou de um evento materialmente ocorrido. Em segundo lugar, porque as rígidas fronteiras da cultura disciplinarmente configurada na qual se tem pautado a investigação acadêmica deixam de exercer um papel relevante para o processamento da própria investigação.

### **Entre o Foucault da arqueologia e o Foucault da genealogia?**

Mas essa confiança metodológica de Flament de se poder superar as *decalagens aparentes* entre representações sociais e práticas efetivas e de se atingir, discursivamente – isto é, através de “*boas questões*” – as representações sociais acerca de um objeto investigado (“a loucura”) de sujeitos comunitariamente constituídos não poderia ser compartilhada pelo Foucault da *Arqueologia*, o qual se manifesta do seguinte modo em relação à questão da opacidade do discurso:

Mas não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria (...). Gostaria de mostrar que *o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma*

*língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias à prática discursiva (...). Tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2004b, p. 53-55, grifos nossos).*

Como se percebe, o suposto problema da opacidade do discurso é “resolvido” por Foucault mediante a negação da opacidade do discurso, o que só se torna possível retirando do discurso o seu papel mediador entre a realidade e a língua, quer essa “realidade” seja entendida como materialidade dada, quer como campo da experiência humana, isto é, como materialidade produzida e em contínua produção, como *práxis*. Mas negar o papel mediador das práticas discursivas não é o mesmo que negar seja a língua, seja a realidade, mas atribuir-se a elas outro papel, qual seja, o de *constitutividade* da realidade, isto é, de constitutividade da *práxis*. Mas a proposta foucaultiana de substituição da relação de mediação pela de constitutividade acaba desconectando as palavras das coisas de um modo mais radical do que se poderia inicialmente pensar. De fato, ao se recusar a “tratar os discursos como conjuntos de signos”, isto é, como “elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações”, acaba atribuindo às práticas discursivas um poder de materialização e efetividade que parece extrair de outras práticas sociais. As práticas discursivas passam a adquirir um poder análogo aos das demais práticas sociais de constituir os objetos, de produzi-los, e não mais de representá-los ou significá-los. E daí, não há mais lugar para representações ou práticas não discursivas. Entre práticas discursivas e práticas efetivas não há nada, quer porque as práticas discursivas estão investidas do poder de efetividade das práticas efetivas, quer porque a efetividade das práticas efetivas só opera através do poder das práticas discursivas. É por isso que o Foucault do *A ordem do discurso* se autorizou a dizer:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o desejo do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2004a, p. 10).

Íamos assim percebendo que as idéias do Foucault da *Arqueologia*, embora instigantes, eram de difícil operacionalização. Segundo Fairclough, Foucault sugere que uma formação discursiva constitui objetos de forma altamente limitada, na qual as restrições sobre o que ocorre dentro de uma formação discursiva são uma função das relações interdiscursivas entre as formações discursivas e das relações entre as práticas discursivas e não discursivas que compõem tal formação discursiva. (2001, p. 67)

Cada vez mais íamos nos convencendo de que esse próprio construto foucaultiano *formação discursiva* que intencionávamos converter em critério de tipificação dos textos-documentos de nossa pesquisa se mostrava bastante difuso para se prestar a essa função. Entretanto, continuávamos ainda a nos indagar se o Foucault da fase genealógica teria produzido algum avanço significativo no que diz respeito à questão metodológica de abordagem da relação entre práticas discursivas e não discursivas.

De um modo geral, o avanço fundamental acusado por Fairclough (2001, p. 75) nessa passagem se evidencia através do papel secundário que passa a ser atribuído pelo Foucault genealógico às práticas discursivas em relação às práticas de exercício de poder, no que diz respeito à explicação dos modos de operação dos sistemas de conhecimento e verdade. Se antes essa explicação estava baseada nas regras supostamente autônomas do discurso que regulamentavam a relação entre práticas discursivas e não discursivas, na fase genealógica tal explicação é buscada em microestratégias

de exercício de poder que se acham conectadas de um modo implícito nas práticas sociais cotidianas. Mas, por outro lado, para o Foucault genealógico não só as práticas discursivas estão intimamente conectadas às práticas sociais cotidianas, como também constituem o veículo fundamental de exercício das práticas de poder. Desse modo, ainda que as práticas discursivas e de poder estejam agregadas às demais práticas sociais cotidianas e atuem de modo simultâneo e articulado, são as práticas de exercício de poder que adquirem um maior poder epistemológico explicativo<sup>20</sup>.

Mas havia outro aspecto destacado por Fairclough (2001, p. 77), na passagem do Foucault arqueológico para o genealógico, que nos interessava particularmente, qual seja, o que dizia respeito às unidades discursivas básicas sobre as quais incide o interesse de Foucault em uma e outra fase. Na fase arqueológica, as unidades discursivas básicas são as formações intradiscursivas e interdiscursivas. Porém, segundo Fairclough (2001, p. 77), essas formações discursivas ainda “são caracterizadas em termos de disciplinas particulares (por exemplo, os discursos da psicopatologia, da economia política e da história natural, embora Foucault resista à idéia de uma simples correspondência entre discursos e disciplinas)”.

Num certo sentido, o deslocamento transdisciplinar operado sobre a unidade de análise discursiva no sentido das formações discursivas para as tecnologias e técnicas de poder (a entrevista, o aconselhamento, etc.) sem dúvida alerta o historiador a considerar a dimensão política das práticas socioculturais, isto é, o quanto elas estão imbricadas com práticas de exercício de poder. Contudo, não se apresenta ao historiador qualquer recurso adicional para se classificar e interpretar os seus textos-documentos. Fairclough tenta tirar partido desse deslocamento transdisciplinar para a sua proposta de *análise de discurso textualmente orientada* através da conversão interpretativa dos diferentes tipos de tecnologias de poder apresentados pelo Foucault genealógico em *gêneros discursivos*.

---

<sup>20</sup> Essa atuação articulada e dialética das práticas discursivas e de exercício de poder através das práticas sociais cotidianas é explicitada nos seguintes termos por Fairclough: “Mas a visão de poder de Foucault implica não apenas maior atenção ao discurso na análise social, mas também maior atenção ao poder na análise de discurso; tais questões sobre discurso e poder não surgem nem nos estudos arqueológicos de Foucault, nem em abordagens linguisticamente orientadas da análise de discurso”. (2001, p. 76)

Maingueneau, através de outra linha de raciocínio, chega também aos gêneros discursivos. No capítulo “*Unidades tópicas e não tópicas*” de seu livro “*Cenas de enunciação*”, este autor problematiza e ressignifica o construto foucaultiano *formação discursiva*<sup>21</sup>. Nessa ressignificação, Maingueneau (2008, p. 19) se refere a três possibilidades de orientação interpretativa dos textos-documentos de uma pesquisa, após terem eles sido classificados em certo número de formações discursivas. Segundo ele, a primeira possibilidade seria a de submeter os textos dessas formações discursivas a uma análise comparativa por contraste. A segunda seria a de se tentar evidenciar, subjacente às diferentes formações discursivas, um mesmo sistema de regras que as informa, orienta e esclarece. Já a terceira possibilidade interpretativa seria aquela que, embora mantendo a heterogeneidade das três formações discursivas, nem busca uma unidade por trás da diversidade das mesmas – como é o caso da segunda possibilidade – e nem as vê como completamente

<sup>21</sup> Embora Maingueneau (2008) advirta que “*falar da contribuição de Michel Foucault ao campo da análise do discurso só é possível no interior de um mal-entendido fundamental*” (p. 27) e reconheça que algumas noções elaboradas por Foucault em sua *Arqueologia* sejam penetrantes e devam continuar sendo valorizadas, a principal crítica que este autor remete ao modo como Foucault trata o discurso na *Arqueologia* é que a concepção de discurso posta em circulação nesta obra dificilmente se compatibilizaria com os postulados de qualquer perspectiva contemporânea de análise do discurso. A passagem da *Arqueologia* na qual Maingueneau se baseia para apresentar a sua crítica é a seguinte: “O que se descreve como “sistemas de formação” não constitui a etapa final dos discursos, se por este termo entendermos os textos (ou as falas) tais como se apresentam com seu vocabulário, sintaxe, estrutura lógica ou organização retórica. A análise permanece aquém desse nível manifesto, que é o da construção acabada; (...) se ela estuda as modalidades de enunciação, não põe em questão nem o estilo, nem o encadeamento das frases; em suma, deixa sugerida/ em pontilhado a disposição final do texto” (FOUCAULT, 2004b, p. 84; MAINGUENEAU, 2008, p. 30). A incompatibilidade a que se refere Maingueneau dessa concepção de discurso com as contemporâneas é que estas últimas certamente recusariam uma “concepção estratificada” de discurso “segundo a qual a organização textual seria apenas um fenômeno de superfície e as estratégias interacionais seriam redutíveis ao estatuto de acessório: “estilo”, “retórica”, (...).” Além disso, Maingueneau acrescenta que “restringindo a lingüística ao estudo da frase, *A Arqueologia* proporciona as condições necessárias para a preservação de suas ambigüidades, [afirmando] que Foucault recusa toda contribuição da lingüística, que ele reduz a uma ciência da “língua” no sentido saussuriano, ou da “competência” no sentido chomskyano” (MAINGUENEAU, 2008, p. 30-31). É preciso acrescentar, entretanto, como o faz Fairclough, que na *Arqueologia*, o foco de Foucault recai “sobre as ‘condições de possibilidade’ do discurso, sobre as ‘regras de formação’, que definem objetos, ‘modalidades enunciativas’, ‘sujeitos’, ‘conceitos’ e ‘estratégias’ de tipo particular de discurso. A ênfase de Foucault é sobre os domínios de conhecimento que são constituídos por tais regras (...). Em seu trabalho arqueológico inicial, o foco era nos tipos de discurso (formações discursivas) como regras para a constituição de áreas de conhecimento. Em seus últimos estudos genealógicos, a ênfase mudou para as relações entre conhecimento e poder. E no trabalho dos últimos anos de Foucault, a preocupação era com a ética (...). Embora o discurso permaneça uma preocupação ao longo de toda a obra, seu status muda (...)”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 62-63)

irredutíveis, como é o caso da primeira possibilidade. Em relação a esses três eixos de possibilidades interpretativas, Maingueneau diz que:

O caso (2) pode ser ilustrado pelo modo de pensar de Michel Foucault em “*As palavras e as coisas*” (1966), no qual o autor faz convergir três conjuntos discursivos (“História natural”, “A análise das riquezas”, “A gramática geral”) à primeira vista incomparáveis. Seu trabalho consiste em mostrar que, na realidade, esses três conjuntos são regidos por um mesmo sistema de regras, apesar da evidente diferença de seus objetos. (...) Para o caso (3), dou como exemplo minhas pesquisas sobre o discurso religioso do século XVII. Quando construí um “espaço discursivo” que relacionava duas unidades tópicas, neste caso, dois posicionamentos em um mesmo campo – o humanismo devoto e o jansenismo -, não era para comparar esses dois posicionamentos, mas para construir uma unidade bifocal, uma interação fundada sobre um processo de “intercompreensão regrada” (MAINGUENEAU, 2008, p. 21).

Embora essa terceira possibilidade de *intercompreensão regrada* das formações discursivas nos parecesse mais adequada para a interpretação de nossos textos-documentos, não estava ainda claro em quais critérios Maingueneau havia se baseado para constituir as diferentes formações discursivas de seu “campo discursivo”. Tentamos, então, entender melhor o seu ponto de vista. Este autor, ao distinguir entre as noções de *tipo de discurso* e *gênero de discurso*, e ao conceber um tipo discursivo como um agrupamento de gêneros discursivos heterogêneos, ressalta duas possibilidades de se tipificar discursos. A primeira seria a de se agrupá-los com base no critério de pertencerem a um mesmo “aparelho institucional”. Este seria o caso, por exemplo, quando falamos em “discurso hospitalar”, “discurso escolar”, etc. Já a segunda possibilidade seria a de se agrupá-los com base no critério de seus discursos manifestarem um mesmo posicionamento ideológico. É o caso, por exemplo, quando falamos em “discurso comunista”, “discurso neoliberal” etc. (MAINGUENEAU, 2008, p. 17).

Entretanto, essa proposta de se classificar discursos, inicialmente com base no critério de pertencimento a um mesmo gênero discursivo e, em seguida, no de pertencimento a um dos dois tipos discursivos acima referidos, embora

nos parecesse de mais fácil operacionalização, também não se mostrava pertinente para o caso particular da pesquisa histórica que estávamos realizando. Primeiro, porque as práticas – nossas unidades básicas de análise –, bem como as atividades humanas, desapareciam. Segundo, porque se tentássemos manter as práticas como unidade de análise, tipificações com base nos critérios *gênero discursivo*, *ideologia* e *instituição* nos pareciam demasiado *estáticas* para poder esclarecer os diferentes tipos de condicionamentos que teriam incidido sobre os processos *dinâmicos* de circulação da prática da “prova” dos nove em diferentes atividades humanas.

Já para Fairclough, no Foucault genealógico, as unidades discursivas básicas, diferentemente das formações discursivas da fase arqueológica, adquirem um caráter interdisciplinar e até mesmo transdisciplinar, dado que o que se toma como práticas discursivas são unidades tais como “a entrevista”, “o aconselhamento”, etc., ou então, categorias ainda mais específicas, tais como “a disciplina”, “o exame”, etc. às quais Foucault se refere como “*tecnologias de poder*”. Dessa forma, “a confissão”, por exemplo, ou é referida como um “*ritual de discurso*” ou como uma “*técnica nuclear*” da prática discursiva do “aconselhamento”, concebido como uma “*tecnologia de poder*”.

Assim, parecia-nos que Foucault criava desnecessariamente construtos aparentemente distintos para se referir a tipos específicos de práticas discursivas. Uma pergunta que nos fazíamos, por exemplo, era por que não se referir à confissão como prática de se confessar; ao aconselhamento, como prática de aconselhar; etc. Segundo Fairclough (2001, p. 82 e 83-84, grifos nossos), essa redundância conceitual se explicaria “devido à ausência de um conceito de prática nas análises de Foucault, abrangendo a ausência do texto e da análise textual”. Para este autor, “(...) a análise de discurso de Foucault não inclui a análise discursiva e lingüística de *textos reais*”. Com base em sua concepção de que *práticas* seriam “os *exemplos reais* das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas”, para Fairclough, ainda que Foucault “de fato, refira-se à prática quando introduz o conceito de prática discursiva, ele a define de forma confusa como regras que subjazem à *prática real*”, [uma vez que, para Foucault], “uma prática discursiva é um *sistema de regras anônimas, históricas*, isto é, a prática é reduzida ao seu inverso, a estruturas

(...)”. Contudo, continua Fairclough, “naturalmente Foucault propõe que está falando sobre a prática: seu foco sobre as estruturas pretende explicar o que pode acontecer e o que acontece realmente; mas a suposição questionável é se podemos extrapolar da estrutura para a prática, se podemos chegar a conclusões sobre a prática sem analisar diretamente suas instâncias concretas, bem como os textos”.

A justa crítica que, a nosso ver, Fairclough remete à concepção foucaultiana de práticas discursivas enquanto sinônimo de regras anônimas não leva, por outro lado, em consideração que não só práticas discursivas, como também as demais práticas socioculturais, não são ações quaisquer, mas ações articuladas, sequenciadas, *teleoafetivamente organizadas*, como diria Schatzki. Em suma, práticas são ações regradas; e daí, embora práticas não sejam, a rigor, regras, regras são sempre constitutivas de práticas. Além disso, a ênfase de Fairclough em expressões como “*textos reais*”, “*exemplos reais*” e “*analisar diretamente instâncias concretas das práticas reais*” em sua crítica à concepção foucaultiana de práticas discursivas acaba fornecendo pistas de acesso à sua própria concepção de prática enquanto conjunto de ações efetivas levadas a cabo em um mundo de objetos que se “mostrariam diretamente” à percepção humana e à experiência vivencial humana: um mundo onde não se poderia legitimamente desejar, sentir, pensar, falar e interpretar sem o recurso aos olhos, ao nariz, à boca, às mãos, ao corpo físico todo<sup>22</sup>. Entretanto, se tal ponto de vista hiper-realista prevalecesse, a pesquisa em

<sup>22</sup> De fato, pensamos que essa concepção de práticas de Fairclough e, por decorrência, a sua concepção de constitutividade do discurso fica bem expressa pela seguinte passagem: “Minha reserva final a Foucault relaciona-se a sua percepção valiosa das propriedades constitutivas do discurso. Embora eu aceite que tanto os objetos quanto os sujeitos sociais sejam moldados pelas práticas discursivas, eu desejaria insistir que *essas práticas são constrangidas pelo fato de que são inevitavelmente localizadas dentro de uma realidade material, constituída com objetos e sujeitos sociais pré-constituídos*. Os processos constitutivos do discurso devem ser vistos, portanto, em termos de uma dialética, na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a *realidade pré-constituída*” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 87, grifos nossos). Entretanto, poderíamos nos perguntar: realidade e sujeitos sociais pré-constituídos por quem ou por o que? Como entender que realidade e sujeitos pré-constituídos possam pré-existir à própria atividade constitutiva do discurso? Pensamos que, nesta passagem, Fairclough confunde o que denomina *pré-constitutividade* de sujeitos e da realidade material com *pré-existência* cronológica tanto da realidade material quanto de sujeitos supostamente pré-discursivos que atuam nessa realidade, em relação ao sujeito cultural; e daí, acaba identificando - provavelmente porque, sob certa concepção restrita de discurso e de cultura, esses dois pontos de vista aparecem como conflitantes - o legítimo ponto de vista do realismo filosófico da pré-existência da realidade material em relação ao sujeito cultural e à cultura com o igualmente legítimo ponto de vista de constitutividade mútua, mutante e inevitavelmente concomitante entre práticas discursivas e sujeitos culturais. Porém, sob nossa concepção de sujeito cultural visto como sujeito simbólico, isto é, produtor de signos, associada à nossa concepção de discurso como conjunto

história (da educação matemática) ou seria impossível ou deslegitimada enquanto pesquisa acadêmica, na medida em que as práticas de que o historiador fala raramente estão disponíveis à sua percepção direta; na verdade o que lhe são acessíveis são sempre as *memórias das práticas*, inevitavelmente misturadas nos discursos e deles inseparáveis.

Naquela nossa conversa com os cientistas da linguagem, nos perguntávamos, então, em que sentido tal concepção de prática como “prática real” e de texto como “texto real” – que acreditávamos estar presente na proposta de *análise de discurso textualmente orientada* (ADTO) de Fairclough – poderia contribuir para uma tipificação esclarecedora dos textos de nossa pesquisa. Ou todos os textos produzidos em diferentes contextos temporais e geopolíticos constantes de nosso “arquivo” deveriam ser encarados como “reais”, pelo fato de estarem acessíveis à nossa percepção, ou então, nenhum o deveria pelo fato de não termos vivenciado diretamente, como testemunhas oculares, as práticas, as situações e os eventos mobilizados pelos seus autores. Mas se essas duas alternativas nos pareciam igualmente insatisfatórias, e tendo presente que tanto Fairclough quanto Maingueneau destacam que uma das contribuições fundamentais da obra de Foucault para análise do discurso foi a de ter destacado e defendido o papel constitutivo das práticas discursivas, como entender suas crenças na possibilidade de estabelecer uma linha demarcatória nítida entre, por um lado, textos reais e enunciados organizados em formações discursivas, e por outro, entre práticas discursivas e práticas reais ou efetivas<sup>23</sup>? Que concepção de *constitutividade do discurso*

---

intencionalmente articulado de formas simbólicas, o construto “sujeito pré-discursivo”, ou “sujeito pré-constituído” é apenas uma abstração. E assim, negar a existência de sujeitos pré-discursivos ou pré-constituídos, como o fazemos, não significa negar nem a existência e nem a pré-existência da realidade material. Portanto, para nós, dizer que entre práticas discursivas, realidade material e subjetividade subsiste uma relação de constitutividade mútua, não significa que tal relação seja de representação fiel (reflexividade), tal como se afirma na concepção clássica de verdade, ou mesmo de aproximação assintótica, mas que tal relação é de *condicionamento normativo mútuo*, tal como pensamos ter proposto o segundo Wittgenstein e, provavelmente, também Foucault.

<sup>23</sup> Maingueneau, através de outra concepção de constitutividade do discurso, diferente tanto da de Foucault quanto da de Fairclough, e que se aproxima da concepção gramsciana de hegemonia, defende nos seguintes termos a existência de uma linha demarcatória entre o que denomina de *discursos constituintes* e *discursos não-constituintes*: “A pretensão desses discursos, assim chamados por nós de “constituintes”, é de não reconhecer outra autoridade além de sua própria, de não admitir quaisquer outros discursos acima deles. Isso não significa que as diversas outras zonas de produção verbal (a conversação, a imprensa, os documentários administrativos, etc.) não exerçam ação sobre eles; bem ao contrário, existe uma interação constante entre discursos constituintes e não constituintes, assim como entre discursos constituintes” (MAINGUENEAU, 2008, p. 37).

esses linguistas estariam defendendo? Falar em constitutividade do discurso não seria justamente negar o papel de mediação da linguagem, isto é, o seu papel de se constituir em um terceiro elemento de natureza exclusivamente discursiva entre um sujeito dado, imutável e pré-constituído de forma não-discursiva e um mundo real igualmente dado, imutável e pré-constituído de forma não-discursiva? Além disso, se o pressuposto foucaultiano do papel constitutivo do discurso pudesse exercer, de fato, uma contribuição metodológica original e efetiva para uma perspectiva de investigação em história (da educação matemática) que, tal como a nossa, tomava as práticas como unidade de análise, a operacionalização desse pressuposto na prática efetiva de pesquisa não deveria, de algum modo, romper com a concepção da natureza mediadora da linguagem?

Essa preocupação com a busca de um modo esclarecedor de se levar a sério, na prática de pesquisa, o pressuposto foucaultiano da constitutividade do discurso a nós se mostrava cada vez mais imperiosa, sobretudo porque nos parecia que Foucault tinha mais clareza desse pressuposto do que alguns de seus comentadores linguistas contemporâneos que manifestavam adesão ao próprio pressuposto. De fato, esta nossa impressão parecia ser também confirmada pelo Foucault do *A verdade e as formas jurídicas*. Relemos então essa obra, não apenas porque o propósito do conjunto de cinco conferências que a compõem era o de – tal como o nosso – realizar uma “*reflexão metodológica*”, mas, sobretudo, porque essa reflexão incidia sobre a questão - “*Como se puderam formar domínios de saber a partir de práticas sociais?*” - que, tal como a nossa, optava por tomar as práticas sociais como unidade básica de análise de uma investigação em história:

Meu objetivo será mostrar-lhes como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também *fazer nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento*. O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história. (...) Atualmente, quando se faz história – história das idéias, do conhecimento ou simplesmente história – atemo-nos a esse sujeito de conhecimento, a este sujeito da representação, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece. Seria

interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado na história, (...) a constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais (FOUCAULT, 2008, p. 8-11, grifos nossos).

Como se observa, o que Foucault sugere claramente nesta passagem é que, para uma história que acredita serem as práticas unidades produtoras de novas formas de conhecimento e de subjetividade, é impossível estabelecer uma linha demarcatória nítida entre práticas discursivas e práticas sociais. E foi isso que optamos por entender, no contexto de nossa pesquisa, por constitutividade do discurso, isto é, a possibilidade e a conveniência metodológica de mobilizarmos textos não como “textos reais”, mas como “formas simbólicas”, isto é, formas nas quais estão inscritas, discursivamente, as práticas simbólicas de significar de outros sujeitos.

### **Entre textos e contextos ou entre textos e textos?**

Que espécie de objeto alguma coisa é, é dito pela gramática  
(WITTGENSTEIN, IF 373, 1996)

Mas esse pressuposto da constitutividade da linguagem já estava posto, antes de Foucault, na obra do último Wittgenstein. Embora tal pressuposto – quer através das formações discursivas, quer através dos gêneros discursivos - não nos tivesse levado a uma resposta que julgássemos satisfatória para o problema metodológico da tipificação dos textos de nossa pesquisa, levou-nos a estabelecer uma ruptura com um suposto mundo de representações não discursivas concebidas como mentalidades, bem como com a suposta existência de sujeitos e realidades culturais pré-constituídos antes ou fora do discurso. Essa ruptura, por sua vez, nos levou a conjecturar que o pressuposto da constitutividade do discurso poderia também interferir na discussão do

problema metodológico, que havíamos deixado pendente, de como se lidar com a relação entre textos e contextos. Esse problema havia sido a nós sugerido pelo seguinte posicionamento de Bourdieu, que conecta o problema metodológico da relação entre textos e contextos com aquele do divisor de águas do debate, no campo das produções culturais, bem como no da história das produções culturais, em torno das explicações internalistas e externalistas:

Todas as produções culturais, a filosofia, a história, a ciência, a arte, a literatura, etc., são objetos de análises com pretensões científicas. Há uma história da literatura, uma história da filosofia, uma história das ciências, etc., e em todos esses campos encontra-se a mesma oposição, o mesmo antagonismo, freqüentemente considerados como irreduzíveis (...), entre as interpretações que podem ser chamadas internalistas ou internas e aquelas que se podem chamar externalistas ou externas. Grosso modo, há, de um lado, os que sustentam que, para compreender a literatura ou a filosofia, basta ler os textos. Para os defensores desse fetichismo do texto autonomizado que floresceu na França com a semiologia e que refloresce hoje em todos os lugares do mundo com o que se chama de pós-modernismo, o texto é o alfa e o ômega e nada mais há para ser conhecido, quer se trate de um texto filosófico, de um código jurídico ou de um poema, a não ser a letra do texto. Esquematizo um pouco, mas bem pouco. Em oposição, uma outra tradição, freqüentemente representada por pessoas que se filiam ao marxismo, quer relacionar o texto ao contexto e propõe-se a interpretar obras colocando-as em relação com o mundo social ou o mundo econômico. Ao se tratar da ciência, encontram-se as mesmas oposições (...). É para escapar a essa alternativa que elaborei a noção de campo. (...) Digo que para compreender uma produção cultural não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. (...) Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que

obedece a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004, p. 19-20).

Como se pode inferir da leitura dessa passagem, a solução que nos apresenta Bourdieu para apaziguar o confronto estabelecido entre os “*fetichistas pós-modernos do texto autonomizado*” e os “*fetichistas marxistas do texto no contexto*” consiste em se criar um construto mediador entre o texto e o contexto – o *campo cultural* – que gozaria de uma “*autonomia parcial mais ou menos acentuada*”. Não estávamos convencidos, porém, de que esse campo mediador, que para Bourdieu é constituído não só pelas diferentes disciplinas científicas e literárias, como também pelas respectivas instituições e comunidades científicas e literárias, pelo simples fato de gozar de certa autonomia para produzir as próprias normas orientadoras da produção cultural, fosse capaz de destruir a ilusão de oposição entre um suposto internalismo disciplinar e não-social do texto e um suposto externalismo social e não disciplinar do contexto. Pensávamos que a proposta de Bourdieu não levava em conta que nem o texto precisaria “explicar” o contexto e nem o contexto o texto, isto é, que a relação que se estabelece entre texto e contexto não seria uma *relação de causalidade*, direta ou indireta, que iria de um suposto “texto-discurso–parte” para um suposto “contexto-realidade-todo”, ou no sentido contrário, mas uma *relação discursiva* de intercompreensão parcial e subjetiva que sempre coloca o texto-discurso-parte em relação com outros textos-discursos-partes. Desse modo, parecíamos que a solução de Bourdieu não levava em consideração o fato de que nas comunidades de prática literárias e científico-acadêmicas em que nos situamos, e na atividade cotidiana situada de investigação que desenvolvemos, só podemos acessar as demais comunidades de prática e as respectivas atividades que elas desenvolvem através de suas práticas institucionalizadas e textualizadas de mobilização cultural. E ainda que, sem dúvida, tais atividades se desenvolvam sob os condicionamentos de muitos contextos, tais contexturas também são condicionadas pela natureza e finalidades orientadoras dessas próprias atividades. Isso nos levou, então, a considerar mais apropriado chamar

de *contextos* aos diferentes conjuntos dinâmicos de normas (e normas são jogos discursivos) produtoras desse condicionamento discursivo mútuo, sejam elas internas ou externas a uma forma de atividade humana, em diferentes momentos da transformação dessa atividade na história. Levou-nos também a achar razoável dizer que o caráter discursivo desses diferentes conjuntos de normas teria o poder de interferir no comportamento e nas relações que as pessoas estabelecem entre si, bem como nas práticas que realizam.

Essa nossa concepção normativa de contextos mostrava-se também sintonizada com a crença de que textos e contextos constituem duas faces correlativas de uma mesma moeda, e a de que contextos, isto é, as dimensões normativas de jogos discursivos, só poderiam ser acessados através de outros textos, isto é, de outros jogos discursivos.

O corpus de nossa pesquisa havia sido constituído de textos em que a prática da “prova” dos nove é mobilizada, quer como prática efetiva quer como prática referida ou de algum modo sugerida. Tínhamos, então, presente que a própria prática da “prova” dos nove, por estar sendo por nós concebida como uma forma simbólica, só poderia ser acessada e caracterizada através de suas diferentes mobilizações textuais. Uma vez que tanto a prática da “prova” dos nove quanto os próprios contextos que condicionam a sua realização só se tornam acessíveis mediante jogos discursivos que a constituem como prática, sendo estes jogos, eles próprios, práticas socioculturais, acreditávamos então que o problema da relação entre textos e contextos havia ficado bem encaminhado pela concepção normativa de contexto acima referida. Sob esta concepção, deixava de fazer sentido referir-se a contextos como magnitudes classificáveis e distinguíveis em macrocontextos ou microcontextos. Deixava também de fazer sentido estabelecer entre contextos e textos, ou entre contextos e práticas, uma relação de inclusão sob a qual os textos, ou as práticas, seriam sempre vistos como “contidos em” contextos entendidos como “continentes”. Passava, porém, a fazer sentido falar-se em contexto interno ou externo em relação a uma determinada forma de atividade, uma vez que o conjunto de normas que poderiam estar condicionando a realização de uma prática numa determinada forma de atividade poderia ser constituído por normas de outras

formas de atividade<sup>24</sup>. Deste modo, as contexturas, quando vistas como jogos discursivos, adquiriam, para nós, o estatuto de formas simbólicas pré-interpretadas e passíveis de novas interpretações e ressignificações e, nesse sentido, pareciam destruir a demarcação rígida e polar entre textos e contextos, entre partes e todos. E daí, dizíamos a nós mesmos, é sempre com comunidades semióticas – presenciais ou remotas – que tentamos estabelecer interação comunicativa. Mas essas comunidades semióticas nos apareciam também como comunidades de prática, isto é, como comunidades que compartilham propósitos, regras, valores, instrumentos e práticas induzidos por uma forma de atividade da qual participam e desenvolvem. E com base nessas nossas inferências, acabamos julgando pouco esclarecedora a explicação de Bourdieu que entende a relação entre textos e contextos como uma relação estática de inclusão entre continentes e conteúdos, ou entre totalidades acabadas e partes fixas.

### **Entre jogos discursivos como práticas e formas de vida como atividades humanas**

Após essa discussão metodológico-conceitual acerca dos problemas da tipificação e dos contextos, as estratégias que, em nossa pesquisa, acabamos considerando mais pertinentes para o enfrentá-los foram as da aproximação entre: 1. o construto foucautiano *práticas discursivas*, o construto wittgensteiniano *jogos de linguagem* e o nosso construto híbrido “*práticas*

---

<sup>24</sup> Esta possibilidade de normas de diferentes formas de atividade condicionarem a realização de uma prática que se realiza em uma determinada forma de atividade aparecia-nos também como uma das características distintivas de nossa concepção normativa de contexto em relação à de Engeström. De fato, segundo este autor, “para a teoria da atividade, os contextos não são nem continentes e nem espaços empíricos criados situacionalmente. Os contextos são sistemas de atividade” (ENGESTRÖM, 2001, p. 82). Embora concordemos com Engeström que os contextos não são nem continentes e nem espaços empíricos criados situacionalmente, por serem aqui concebidos como instituições humanas, *tempo* e *espaço* também constituem contextos normativos que condicionam todas as formas de atividade humana, mas não de modo único, determinante ou homogêneo, uma vez que o tempo é sempre o tempo da própria atividade, isto é, o tempo situado na atividade, cujo fluxo só é percebido devido às transformações internas por que passa a própria atividade. Do mesmo modo, o espaço não é simplesmente um lugar geográfico no qual a atividade se desenvolve, mas sempre o espaço situado do modo como é organizado social, econômica e politicamente em cada atividade. Nesse sentido, esse espaço pode ampliar-se, reduzir-se, sobrepor-se a outros espaços, ou simplesmente modificar-se em função das transformações internas por que passa a própria atividade.

*socioculturais* ↔ *práticas discursivas*”; 2. o construto wittgensteiniano *forma de vida* e o construto *atividade humana*. Acabamos, por um lado, produzindo o construto “multilúdico” *jogos discursivos* com base na *semelhança de família* que estabelecemos entre o construto foucaultiano *práticas discursivas*, o construto wittgensteiniano *jogos de linguagem* e o nosso construto híbrido “*práticas socioculturais* ↔ *práticas discursivas*”, com a intenção de que esse híbrido fosse dotado do poder de imprimir simultaneamente aos jogos discursivos a propriedade schatzkiana de *jogo de prática*, a propriedade wittgensteiniana de *jogo regrado*, a propriedade foucaultiana de *jogo de poder*, bem como a propriedade - simultaneamente wittgensteiniana e foucaultiana - de *jogo de constitutividade*. Por tudo o que já dissemos, pensamos não ser arbitrária essa nossa primeira estratégia para orientar um percurso simbólico indisciplinar no âmbito da investigação científico-acadêmica em história (da educação matemática). De fato, pelo lado de Wittgenstein, essa estratégia se legitima pelo fato de ter sido ele quem, com sua crítica radical ao essencialismo e à tradição representacionista da linguagem, atribuiu a ela o estatuto de atividade constituidora do mundo em que vivemos, bem como criadora de outros mundos possíveis. De fato, como afirma Fabrício, com Wittgenstein, a linguagem passa a

ser entendida como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e conseqüências semânticas convencionais. A idéia – central na concepção wittgensteiniana da linguagem – de que *o significado de uma palavra é o uso na linguagem* está atrelada à noção de que *falar uma língua é uma prática social ou uma forma de vida*<sup>25</sup>. Ela diz respeito à compreensão da linguagem vista como *jogos de linguagem* no interior dos quais o significado se constitui por processos intersubjetivos de negociação, orientados por regras de emprego dos termos e expressões lingüísticas. O *jogo da verdade*, tão presente nas áreas de produção de conhecimento científico, seria um deles” (FABRÍCIO, p. 57, 2006, grifos nossos).

Já pelo lado de Foucault, pensamos que a seguinte passagem expressa de forma sugestiva a conveniência não só de se tratar o discurso como jogo

(perspectiva saliente em Wittgenstein) mas, sobretudo, de tratá-lo como um jogo de poder (perspectiva ausente em Wittgenstein):

O caráter lingüístico dos fatos da linguagem foi uma descoberta que teve importância em determinada época. Teria então chegado o momento de considerar esses fatos de discurso, não mais simplesmente sob seu aspecto lingüístico, mas, de certa forma – e aqui me inspiro nas pesquisas realizadas pelos anglo-americanos – *como jogos, jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquivas, como também de luta* (FOUCAULT, 2008, p. 9, grifos nossos).

Por sua vez, o próprio fato de ter sido Schatzki (1996) o primeiro pensador a propor uma abordagem wittgensteiniana das atividades e práticas humanas atesta a não-arbitrariedade de uma aproximação entre os construtos *práticas* e *jogos de linguagem* de modo a torná-los *quase* indistinguíveis. Por um lado, essa *quase indistinção* entre esses dois construtos se justifica com base na natureza simbólica que estamos atribuindo às práticas, isto é, ao caráter simbólico da materialidade das ações humanas. Por outro lado, essa *quase indistinção* também se deve ao caráter material que estamos atribuindo aos jogos de linguagem, isto é, à materialidade das práticas simbólicas humanas. Desse modo, ao mesmo tempo em que as práticas são vistas como jogos de linguagem, estes, por sua vez, são vistos como práticas. E é nesse sentido que os jogos de linguagem são, ao mesmo tempo, constitutivos das práticas e constituídos nas e pelas práticas. Talvez, esta aproximação por distinção (ou distinção por aproximação) que estamos fazendo entre práticas e jogos de linguagem fique melhor caracterizada se os entendermos não como dois construtos epistemológicos distintos, mas como *duas formas denominativas diferentes* para se referir à mobilização de um mesmo construto, dependendo da maior ou menor ênfase que se queira colocar ora no aspecto discursivo das práticas, ora no aspecto prático (isto é, constitutivo) dos jogos discursivos, tendo em vista os propósitos orientadores de uma atividade. É essa ideia que queremos transmitir com a representação híbrida “*práticas socioculturais*”!

<sup>25</sup> Ou, nas próprias palavras de Wittgenstein (IF-23, 1996, p.27): “A expressão “jogo de linguagem” deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida”.

*práticas discursivas*”. Mas, talvez, essa idéia fique melhor traduzida pela linguagem aforística do próprio Wittgenstein: “A origem e a forma primitiva de um jogo de linguagem é uma reação; (...) A linguagem – gostaria de o dizer – é um aperfeiçoamento, ‘*no princípio era a ação*’”<sup>26</sup>.

Caracterizar um jogo de linguagem como uma reação é caracterizá-lo como uma re-ação, isto é, como uma ação que agiu sobre uma ação primeira. Desse modo, tanto a primeira ação quanto a que re-agiu sobre ela são, ambas, ações e, portanto, tanto a linguagem é ação como a ação é linguagem. Linguagem e ação permanecem distintas em sua identidade. Trata-se de uma forma sintética, sutil e elegante de mostrar a relação de constitutividade mútua entre forma simbólica e ação, isto é, entre linguagem e realidade. De fato, no seu *Cultura e Valor*, a fim de destacar o discurso como ação, como *prática constitutiva*, isto é, *transformadora* da realidade, Wittgenstein (2000, p. 73) afirma essa identidade, agora de forma explícita: “*As palavras são ações*”. Talvez tenha sido para marcar alegoricamente essa *identidade na distinção*, ou melhor, para acentuar a *natureza constitutiva da linguagem*, que Wittgenstein, no aforismo acima referido, fale pela voz do *Fausto* de Goethe que, ao *transformar* o aforismo bíblico do evangelho de São João – “*No princípio era o verbo*” – em outro – “*No princípio era a ação*” –, e ao bradá-lo olhando para o seu cão, *transforma-o*, pela *ação da palavra sobre a palavra*, isto é pela *re-ação da palavra*, no Mefistófeles, o diabo movido – pelo poder produtivo da palavra – das trevas do Inferno para o aposento de estudos do doutor Fausto.

Passamos, então, a crer com mais convicção que esse pressuposto filosófico da constitutividade mútua entre jogo de linguagem e práticas adquire, sem dúvida, uma repercussão no âmbito da própria metodologia de pesquisa, isto é, na forma de alterar o olhar com que observamos e interpretamos as *cenas de campo* que posteriormente transformamos em argumentos nos relatos de nossas investigações. Provavelmente, por ter percebido que nenhum desses dois construtos – ação e linguagem –, por si só, pode dar conta da descrição

---

<sup>26</sup> O aforismo é do Wittgenstein (2000, p. 53) de *Cultura e valor*. O sugestivo arremate - “*no princípio era a ação*” - do aforismo está na Parte I do *Fausto* de Goethe.

e esclarecimento de certos eventos sob investigação, Lektorsky, um pesquisador contemporâneo envolvido com a perspectiva da teoria da atividade, além do construto *jogos de linguagem*, sugere a criação de outro a ele correlato, ao qual denomina *jogos de prática*:

Há fatos (alguns deles encontrados por psicólogos russos) que põem em evidência o importante papel desempenhado por um tipo especial de atividade infantil no desenvolvimento da vida psíquica em um nível pré-fala. Esse tipo especial de atividade infantil são ações realizadas com coisas produzidas pelos seres humanos. A cultura tem criado modos de ações com estas coisas e com a ajuda delas (a um bebê são mostrados exemplos concretos a fim de ensinar-lhe essas ações), e esses modos têm significados correspondentes. Assim, *os significados dessas ações podem ser compreendidos por analogia com os significados de expressões linguísticas*, os quais, de acordo com Wittgenstein, estão nos usos que delas fazemos em diferentes jogos de linguagem. Acredito ser possível falar não somente em jogos de linguagem, mas também em *jogos de prática* (com regras correspondentes) em um nível pré-fala do desenvolvimento psíquico. (LEKTORSKY, 2002, p. 110-111)

Por sua vez, a segunda estratégia para o enfrentamento dos problemas de tipificação e contextos que se manifestaram no transcorrer de nossa pesquisa foi ver uma *semelhança de família* entre o construto wittgensteiniano *forma de vida* e o construto *atividade* do modo como aqui o caracterizamos, e não do modo como tem sido correntemente utilizado por grande parte dos pesquisadores envolvidos com a teoria da atividade. Pensamos que também esta analogia - que respeita a diversidade de ambos os construtos - não é arbitrária, uma vez que atividades, quando vistas como *formas de vida* autônomas e auto-significativas, são sempre desenvolvidas por comunidades de prática que, ao mesmo tempo em que realizam práticas induzidas pela natureza e propósitos dessas atividades, produzem também jogos de linguagem que só se distinguem de suas práticas correlativas pelo tipo de formas simbólicas que mobilizam. Entretanto, uma prática não caracteriza univocamente uma atividade, uma vez que uma *mesma* prática pode ser realizada em diferentes atividades, assumindo significações diversas em função dos diferentes

propósitos que a constituem nessas diferentes atividades. Assim, por exemplo, práticas de orientação espacial podem ser realizadas na atividade náutica, na atividade agrícola, na atividade topográfica, na atividade astronômica, mobilizando propósitos, instrumentos, métodos e significações diferentes. Daí a necessidade e a conveniência de se distinguir entre *práticas* e *atividades*, concebendo este último construto como uma *forma simbólica* (isto é, cultural) na qual os integrantes da comunidade de prática que a produziu, visando concretizar propósitos compartilhados, interagem entre si, com base em regras dinâmicas, práticas e recursos tecnológicos compartilhados. Essa forma de se conceber o construto *atividade humana* situa uma prática, em relação à forma de atividade em que ela se realiza, de um modo análogo àquele em que a significação de um texto é condicionada por um contexto. De forma análoga, segundo Glock,

o contextualismo baseado em formas de vida adotado por Wittgenstein foi se destacando com o tempo. Ele afirmava que, para descrevermos a ação humana, precisamos descrever não somente aquilo que “*um* homem está fazendo *agora*, mas toda a agitação das ações humanas”, o “modo de vida” de que faz parte uma ação individual. (1998, p. 178, grifos do autor)

Explorando mais explicitamente esta analogia, poderíamos dizer que, assim como uma forma de vida é um dos contextos de significação de um jogo de linguagem, uma atividade humana é um dos contextos de significação para uma prática; e assim como, para Wittgenstein, o significado de uma palavra é o uso que se faz dela num jogo de linguagem, o significado de uma prática é o uso que dela é feito em uma atividade humana.

### **Entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos**

A percepção dessas semelhanças de família entre construtos básicos de perspectivas teóricas distintas acerca dos discursos e das práticas acabou por nos sugerir, primeiramente, a ver em cada um dos textos de nossa pesquisa um jogo discursivo idiossincrático mobilizador da prática sociocultural da “prova” dos nove. Sugeriu-nos também que poderíamos agrupar esses

diferentes jogos discursivos em diferentes *famílias discursivas* com base em semelhanças de família que poderiam ser identificadas através de critérios que nos remetessem às formas de vida ou às atividades humanas nas quais tais jogos discursivos pudessem ser ressignificados. Sugeriu-nos ainda que tais atividades poderiam ser reconhecidas mediante a identificação das comunidades de prática que as desenvolveram. Por sua vez, tais comunidades poderiam ser identificadas através de uma análise dos jogos discursivos (os nossos textos) com o propósito de se identificar as comunidades de prática para as quais os autores desses discursos dirigiam direta ou indiretamente os seus textos (e que eram também os nossos textos).

Com base nesse método, após análises intrajogos discursivos e interjogos discursivos, que tomavam como critério de constituição das famílias discursivas as diferentes comunidades destinatárias dos nossos textos, identificamos as nove seguintes famílias discursivas no conjunto de nossos textos-documentos: 1. família de textos dirigidos a comunidades de professores; 2. família de textos dirigidos a comunidades de aprendizes ou estudantes; 3. família de textos dirigidos a comunidades de candidatos concorrentes a cargos públicos; 4. família de textos dirigidos a comunidades de astrônomos, astrólogos e navegadores; 5. família de textos dirigidos a comunidades de contabilistas e escribas funcionarizados; 6. família de textos dirigidos a comunidades de historiadores da matemática e da educação matemática; 7. família de textos dirigidos a comunidades religiosas, místicas, herméticas ou divinatórias; 8. família de textos dirigidos a comunidades filosóficas, literárias e ao público em geral; 9. família de textos dirigidos e produzidos para o encaminhamento da própria pesquisa.

Mas se fazia ainda necessário estabelecer outro critério que nos possibilitasse realizar, em seguida, uma análise intra e inter-famílias discursivas com o propósito de se construir um campo semântico que nos tornasse acessíveis os diferentes significados constitutivos da prática da “prova” dos nove em suas diferentes mobilizações por parte de comunidades de prática em suas atividades. Dando, então, continuidade à exploração das analogias proporcionadas por nosso referencial metodológico-conceitual, percebemos que poderíamos acessar esses significados com base na identificação dos

usos que os autores das famílias discursivas faziam da prática da “prova” dos nove em seus textos, isto é: dos modos como a mobilizavam, dos propósitos com que a mobilizavam e dos tipos de relações assimétricas de poder instauradas em cada mobilização.

Essas decisões acerca do encaminhamento de nossa pesquisa nos levaram a muitos esclarecimentos interessantes acerca da “prova” dos nove, dentre os quais destacamos (MIGUEL; SOUZA, 2006):

- o processo de visível obsolescência e amnésia da prática da “prova” dos nove nas comunidades submetidas a condicionamentos institucionais escolares é anterior ao advento das calculadoras eletrônicas, e não pode, portanto, ser exclusivamente explicado pela intensificação, na escola, da realização de práticas eletrônicas de cálculo. Tal processo não pode também ser exclusivamente explicado pela possibilidade de falibilidade dessa prática na verificação de cálculos escritos, uma vez que ela foi realizada, durante séculos, tanto em formas não escolares de atividade humana quanto na própria atividade educativa escolar, apesar dessa possibilidade de falibilidade. Além disso, todas as demais práticas de verificação de cálculos realizados por escrito, denominadas “provas por um divisor qualquer”, também podem falhar, em certa medida, ainda que com graus de probabilidade diferentes. Assim sendo, o grau de probabilidade de uma “prova” de correção de um cálculo aritmético por um divisor qualquer não explica a obsolescência da “prova” dos nove, pois se fosse este o caso, a prova dos 11 teria sobrevivido por mais tempo na escola, e não foi isso o que ocorreu. Talvez, para esclarecer o maior tempo de sobrevivência (na escola e na memória das pessoas) da prática da “prova” dos nove em relação à dos 11 (bem como em relação às demais), seja mais plausível atribuir à maior facilidade de memorização e aplicação do critério de divisibilidade por 9, subjacente à realização da prática “prova” dos nove, em relação àquele subjacente à prova dos 11. Talvez, essa maior facilidade esclareça também por que razão a prática da “prova” dos nove, em outras formas não escolares de atividade, seja ainda bastante popular e permaneça viva na memória de pessoas mais idosas, ao passo que essa “memória popular” não acuse qualquer traço da prova dos 11.

- O valor atribuído à precisão dos cálculos, gerador das próprias práticas de verificação dos cálculos realizados por escrito – e, dentre elas, a da “prova” dos nove –, ainda que por razões distintas, parece ter sido o elemento condicionante de maior poder indutor à realização da prática da “prova” dos nove, em *quase todas*<sup>27</sup> as atividades humanas nas quais essa prática foi realizada, e em *quase todos* os contextos geopolíticos e temporais por nós considerados. Tal tipo de valor parece ter estado invariavelmente agregado aos processos de realização da prática da “prova” dos nove por parte de comunidades místico-religiosas, astrológico-astronômicas, náuticas, comercial-financeiras, bem como de comunidades submetidas a condicionamentos institucionais escolares (de elaboradores de políticas públicas relativas à educação matemática escolar e subsídios textuais a elas associados; de autores de livros destinados à educação escolar; de autores de livros destinados a professores e futuros professores escolares).
- Justamente devido ao fato de, para a maior parte dessas comunidades, a falta de precisão nos cálculos poder causar danos reais – materiais, físicos, morais ou existenciais – irreparáveis para seus integrantes, o valor agregado à precisão e à verificação dos cálculos é justificado através da explicitação desses possíveis danos, tais como: prejuízos numa transação comercial; perder-se ou naufragar no mar; punições dos deuses; punições por previsões não

---

<sup>27</sup> Até mesmo em um jogo discursivo – tal como o *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade –, voluntariamente produzido pela combinação de dois gêneros discursivos – o literário e o “manifesto” –, a expressão linguística “prova dos nove”, que é mobilizada em dois momentos do *Manifesto* compo a sentença afirmativa “*A alegria é a prova dos nove*”, parece significar precisão, ou melhor, verificação da correção de algo que, no contexto do Manifesto, não mais se identifica, é claro, com a verificação da correção de cálculos aritméticos, mas com a “verificação da correção da proposta” que, através do uso metafórico da palavra “*antropofagia*”, está sendo feita pelo *Manifesto*: a “deglutição” da cultura do “outro interno ou externo”, isto é, da cultura colonizadora interna ou externa ou, até mesmo em um sentido mais amplo, da “cultura estrangeira”, da “cultura que estranhamos”. Sob esta nossa interpretação do *Manifesto*, a “prova” dos nove aparece como a verificação da correção do prazer da deglutição. A seguir, trechos convenientemente recortados do *Manifesto Antropófago*: “Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. (...) Tupi, or not tupi that is the question. Contra todas as catequeses. (...) Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago. (...) Nunca fomos catequizados. Vivemos através de um direito sonâmbulo. Fizemos Cristo nascer na Bahia. Ou em Belém do Pará. Mas nunca admitimos o nascimento da lógica entre nós. (...) Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade. (...) Contra o índio de tocheiro. O índio filho de Maria, afilhado de Catarina de Médicis e genro de D. Antônio de Mariz. A alegria é a prova dos nove. No matriarcado de Pindorama. (...) Contra Goethe, a mãe dos Gracos e a Corte de D. João VI. A alegria é a prova dos nove (...)”. Oswald de Andrade. Em Piratininga, Ano 374 da Deglutição do bispo Sardinha (Revista de Antropofagia, Ano 1, No 1, maio de 1928).

ocorridas; etc. Apenas para as comunidades submetidas a condicionamentos institucionais escolares é que o valor agregado à precisão e à verificação dos cálculos através da “prova” dos nove - e de outros tipos de provas - se desliga de qualquer risco concreto iminente ou potencial para tornar-se um *autovalor* - isto é, um valor em si mesmo, autônomo, natural – e assumir um caráter explícita ou implicitamente disciplinador, moralizador e aculturador; autovalor este que se justifica com base em argumentos disciplinares de natureza lógica, psicológica, sociológica, política, ou então, não se justifica, isto é, é mobilizado como um “conteúdo escolar” bom em si e por si mesmo.

Destacamos que, no caso particular de nossa investigação, que foi orientada pelo pressuposto de que práticas socioculturais referidas a atividades humanas, quando tomadas como unidades básicas de análise discursiva, constituem uma opção original e esclarecedora para o domínio da pesquisa em história cultural (da educação matemática), a tipificação indisciplinar com base no construto *jogos discursivos* mostrou-se mais esclarecedora do que outros tipos disciplinares ou não de tipificação como aquelas baseadas nos construtos *formações discursivas* ou *gêneros discursivos*.

Devemos ressaltar ainda o relevante papel desempenhado pelo construto wittgensteiniano *semelhanças de família*<sup>28</sup> nas interpretações intrajogos e interjogos, bem como nas intrafamílias e interfamílias discursivas, no sentido de ele ter possibilitado o estabelecimento do que Maingueneau denomina *intercompreensão regrada* entre esses jogos, com base no pressuposto bahktiniano da polifonia sincrônica e diacrônica do discurso e, portanto, da possibilidade de se instaurar a interdiscursividade entre os nossos diferentes jogos discursivos. De fato, contrariamente às análises estruturalistas (que buscam elementos comuns por trás da diversidade) ou fenomenológicas (que buscam essências ou núcleos semânticos de última instância através de

---

<sup>28</sup> Nas palavras de Condé (*apud* VEIGA-NETO, 2003 p. 12), “ao estabelecer analogia entre diversas características no interior de um jogo de linguagem ou entre vários jogos, Wittgenstein, [com as semelhanças de família], não está propriamente buscando a identidade, a igualdade de um jogo para outro, mas a diferença que, apesar de existir, ainda permite compreender aquela atividade como um jogo de linguagem no interior do qual os usos das palavras estabelecem as significações. Em outros termos, ainda que uma semelhança de família possibilite analogias, ela também permite perceber diferenças. E é dentro desse jogo de semelhanças e diferenças que nos situamos, estabelecendo nossa racionalidade”.

um processo de convergência semântica ou de “redução eidética”), tal construto respeita e mantém a natureza idiossincrática de cada jogo discursivo, sem afirmar uma incomensurabilidade radical entre eles.

Finalmente, é importante assinalar que as práticas de tipificação por jogos discursivos, por estar unicamente preocupada com os discursos, e não com os modos como eles, eventualmente, possam se encontrar pré-conformados, disciplinarmente ou não, são sempre práticas interdiscursivas, mas não necessariamente interdisciplinares. Como afirmou Maingueneau,

os partidários das fronteiras têm bons argumentos para sublinhar os riscos ligados ao uso das unidades não-tópicas; por outro lado, os partidários das unidades não-tópicas podem, também com facilidade, mostrar que uma infinidade de relações interdiscursivas atravessa as unidades mais tópicas; e que a sociedade está permeada de conjuntos de palavras que, embora não tenham um lugar determinado, são mobilizadoras: o sentido é fronteira e subversão da fronteira, negociação entre pontos de estabilização da fala e forças que excedem toda localidade (MAINGUENEAU, 2006, p. 19).

Para além das fronteiras disciplinares, ou fronteiras de qualquer natureza, que conformam alguns discursos, só pode haver discursos indisciplinados ou discursos não-conformados. Porém, para além de discursos indisciplinados ou não-conformados, só pode haver outros discursos indisciplinados ou não-conformados, mas jamais um trans-discurso, uma experiência pessoal direta não discursiva ou uma atividade mental privada não discursiva.

## Referências

BELLO, S. E. L.; MIGUEL, A. (Orgs.). **Relatório do I Seminário de Aforismos em Educação, Linguagens e Práticas Culturais**. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC), 2008.

BLOMMAERT, J. O contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a linguagem**: investigações sobre a língua[gem] situada. São Paulo: Parábola Editoria, 2008, p. 91-115.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre: Teoria & Educação, 2, 1990, p. 177-229.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique Grupo Editor, 1991.

DREYFUS, H. L.; ROBINOW, P. **Michel Foucault**: uma filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ENGESTRÖM, Y. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Comps.). **Estudiar las prácticas**: perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, p. 78-118.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITALOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística aplicada Indisciplinar**, p. 45-65. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: UNB editora, 2001.

FERREIRA, M. K. L. **Idéias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 2ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7ª. edição, 2004b.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª. ed. 4ª. reimpressão. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008.

FURLANETTO, M. M. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MAURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**, p. 260-281. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GLOCK, H.-J. **Dicionário de Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

LAVE, J. Do lado de fora do supermercado. In: FERREIRA LEAL, M. **Idéias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos**, São Paulo, Global, 2002, p. 65-98.

LEKTORSKY, V. A. Historical change of the notion of activity: philosophical presuppositions. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (Eds.). **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus University Press, 2002, p. 100-113.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas (SP): Pontes & Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2ª. Edição, 1993.

MAINGUENEAU, D. **Cenas de enunciação**. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2008.

MIGUEL, A. Formas de ver e conceber o campo de interações entre Filosofia e Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Filosofia da educação matemática: concepções e movimento**. Brasília: Editora Plano, 2003.

MIGUEL, A. et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 70-93, 2004.

MIGUEL, A. História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação do professor: um programa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, volume 31, n. 1, janeiro/abril de 2005, p. 137-152. ISSN 1517-9702. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MIGUEL, A.; SOUZA, E. da S. Um estudo sobre o processo de obsolescência de uma prática cultural: a prova dos nove. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (SIPEM), 3, 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), 2006. (CD ROM)

MIGUEL, A. Concebendo o currículo como prática escolar de problematizar práticas não escolares. In: ENCONTRO NACIONAL E DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a. Livro 3, p. 131-143.

MIGUEL, A. Áreas e subáreas do conhecimento, vínculos epistemológicos: o GT de Educação Matemática da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, Maio/Ago. 2008b, p. 387-396. Campinas: Autores Associados.

MIGUEL, A.; VILELA, D. S. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. **Cadernos CEDES**, vol. 28/n. 74 – jan./abr. 2008, p. 97-120. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES.

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In Moita Lopes (Ed.), **Por uma Lingüística aplicada Indisciplinar** (13-44). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Lingüística aplicada Indisciplinar**, p. 67-84. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SÁ, C. P. A pesquisa das representações sociais pode nos enganar. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, vol. 6, n. 11, p. 11-19, jul./dez. de 2008.

SCHATZKI, T. R. **Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social**. New York (USA): Cambridge University Press, 1996.

SOUZA, E. da S. **A prática social do cálculo escrito na formação de professores: a história como possibilidade de pensar questões do presente**. 2004. 284 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 5ª. edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, mai/jun/ago, número especial, 2003. p.5 –15.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, R. (org.). **Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade, diversidade e práticas culturais**. Porto: Areal, 2007.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**. Barcelona: Editorial Paidós, 2001.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

WITTGENSTEIN, L. **Cultura e valor**. Lisboa: Edições 70, 2000.