



A Terapia Gramatical-Desconstrucionista como Atitude de Pesquisa (Historiográfica) em Educação (Matemática)

Deconstructionist grammatical therapy as a (Historiographical) Research Attitude in (Mathematics) Education

Antonio Miguel¹

Resumo

Partindo da polêmica metodológica que se estabeleceu, a partir da crítica desconstrucionista feita por Jaques Derrida ao livro *A história da Loucura* de Michel Foucault, no início da década de 1960, temos como propósito, neste artigo, caracterizar o que temos denominado “terapia gramatical desconstrucionista” como uma atitude pós-estruturalista de investigação acadêmica no campo da (historiografia da) educação (matemática), mas cujo domínio de aplicação pode, pensamos, se estender à Educação, às Artes ou, mais amplamente, às Humanidades. Essa atitude tem como principais referências os trabalhos de dois destacados filósofos do século XX: Ludwig Wittgenstein e Jacques Derrida.

Palavras-chave: Metodologia da Pesquisa. Educação; Educação Matemática. Terapia Gramatical Desconstrucionista. Ludwig Wittgenstein. Jacques Derrida.

Abstract

From the methodological controversy that has settled from the deconstructionist criticism made by Jacques Derrida to the book *History of Madness* by Michel Foucault in the early 1960s, our purpose in this paper is to characterize what we have called "deconstructionist grammatical therapy" as a post-structuralist attitude to academic research in the field of (historiography of mathematics) education, but the scope of which extends, we think, for Education, Arts and, widely, Humanities. This attitude has as main references the works of two prominent philosophers of the twentieth century: Ludwig Wittgenstein and Jacques Derrida.

Keywords: Research Methodology in Education. Mathematics Education. Deconstructionist Grammatical Therapy. Ludwig Wittgenstein. Jacques Derrida.

Introdução

Enfim, pesquisa é uma palavra que se emprega de qualquer jeito,

¹ Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Campinas, Estado de São Paulo, Brasil. Endereço Eletrônico: miguel37.unicamp@gmail.com.

o que é que ela quer dizer, ao certo?

“Enfim, pesquisa é uma palavra que se emprega de qualquer jeito, o que é que ela quer dizer, ao certo?” (Foucault, 1999, p. 6).

Este foi um meta-enunciado dito incidentalmente por Foucault, no preâmbulo de sua primeira aula do Curso denominado “Em defesa da sociedade”, ocorrida em 07 de janeiro de 1976, no Collège de France. Essa aula não tinha como propósito tematizar metodologicamente a pesquisa acadêmica, mas sim, iniciar o relato do processo de uma pesquisa específica, conduzida por Foucault, com base na análise de um arquivo constituído por discursos sobre as guerras das raças e sobre as narrativas de conquistas, e que o tinha levado a concluir que as relações de poder operam e se exercem socialmente de modo análogo às relações bélicas.

Entretanto, o próprio Foucault estava manifestamente ciente de que, sobretudo no mundo acadêmico, ‘pesquisa’ não era uma palavra que se poderia empregar de qualquer jeito. Além disso, o fato de ele mesmo ter-se mostrado preocupado com os aspectos metodológicos das investigações que conduzia é revelado pelo breve debate que se instaurou entre ele e Jacques Derrida, a partir da crítica metodológica de natureza desconstrucionista que este filósofo teceu à obra *História da Loucura na Idade Clássica*, originalmente publicada em 1961, sob o título *Folie et Déraison. Histoire de la Folie à l'âge Classique*.

Ainda que Derrida tivesse assistido a aulas de Foucault e declarado a sua “*consciência de discípulo e admirador*” (Derrida, 2009, p. 43), e ainda que tivesse expressamente dito de sua admiração por esse “*livro vigoroso em seu alento e estilo*” (Derrida, 2009, p. 43), cuja orientação metodológica de seu projeto historiográfico Foucault havia deixado explícita em seu prefácio, Derrida, em uma conferência denominada *Cogito e História da Loucura*, ministrada em 1963 no Colégio Filosófico, não deixou de censurar abertamente essa orientação em pelo menos três relevantes aspectos: o modo como Foucault interpretou uma passagem das *Meditações* de René Descartes; a metodologia proposta por Foucault para a produção de uma história da loucura; e a periodização adotada nessa produção.

Retomaremos, ao longo deste texto, alguns aspectos dessa polêmica metodológica, não propriamente para tomarmos partido, de um ou de outro lado, acerca da razoabilidade do projeto de constituição de uma história da loucura – acerca da qual o próprio Foucault já havia admitido a impossibilidade, num desconcertante gesto de manter, na íntegra, a sua narrativa historiográfica após ter desconstruído, em seu próprio prefácio, a proposta metodológica que havia orientado a sua constituição -, mas tão somente com o propósito de ‘levar ao divã’, a

partir de uma perspectiva terapêutico-gramatical referenciada em Wittgenstein, o próprio problema metodológico da produção de historiografias no campo da Educação (matemática).

O próprio fato de Foucault, na segunda edição francesa desse seu livro, em 1972, ter retirado o prefácio que acompanhava a primeira edição – a partir do que, todas as inúmeras traduções da obra, a partir da década de 1970, passaram a circular sem qualquer prefácio - e ter-lhe acrescentado um apêndice que considerava tão somente o primeiro ponto da crítica derridiana atesta, de certo modo, que ele havia admitido a pertinência da crítica, ainda que ela pudesse vir a ser contestada, como de fato o foi, em tal apêndice:

No apêndice da segunda edição – *Mon corps, ce papier, ce feu*² -, Foucault diseca um a um os argumentos apresentados por Derrida acerca da polêmica sobre a interpretação dada às *Meditações*, de Descartes. Sobre as críticas que recebeu em relação à periodização e à proposta metodológica da *História da Loucura* não há uma só palavra. A constatação do silêncio é, para nós, no mínimo, inquietante. [...] O silêncio diante da polêmica acadêmica é sinal de concordância? O fato de ter retirado o prefácio da primeira edição quando a obra foi reimpressa indica que sim. A preservação do texto na íntegra, no entanto, sugere o contrário. Foucault calou-se, mas não consentiu (Pereira Neto, 1998, p. 640).

O aspecto hermenêutico da polêmica

Mas, ainda que os sentidos nos enganem algumas vezes no tocante às coisas pouco sensíveis e muito distantes, talvez se encontrem muitas outras, das quais não se pode razoavelmente duvidar, conquanto as conheçamos por meio deles: por exemplo, que estou aqui, sentado perto do fogo, vestido com um roupão, com este papel entre as mãos, e outras coisas dessa natureza. *E como é que eu poderia negar que estas mãos e este corpo sejam meus?* A não ser, talvez, que me compare com *aqueles insensatos* cujo cérebro é de tal maneira perturbado e ofuscado pelos negros vapores da bília, que asseguram constantemente que são reis quando paupérrimos, que estão vestidos com ouro e púrpura, quando estão de todo nus, ou imaginam ser cântaros, ou ter um corpo de vidro. Mas quê? *São loucos*, e eu não seria menos extravagante se me regresse por seus exemplos³ (Descartes, 2005, p. 31-32, itálicos nossos).

² Essa resposta dada por Foucault a Derrida, em 1972, foi também publicada em português, com o título *Resposta a Derrida*, em Foucault (2010, p. 268-284).

³“Mais, encore que les sens nous trompent quelquefois, touchant les choses peu sensibles et fort éloignées, il s’en rencontre peut-être beaucoup d’autres, desquelles on ne peut pas raisonnablement douter, quoique nous les connoissions par leur moyen : par exemple, que je sois ici, assis auprès du feu, vêtu d’une robe de chambre, ayant ce papier entre les mains, et autres choses de cette nature. Et comment est-ce que je pourrais nier que ces mains et ce corps-ci soient à moi? si ce n’est peut-être que je me compare à ces insensés, de qui le cerveau est tellement troublé et offusqué par les noires vapeurs de la bile, qu’ils assurent constamment qu’ils sont des rois, lorsqu’ils sont très pauvres ; qu’ils sont vêtus d’or et de pourpre, lorsqu’ils sont tout nus ; ou s’imaginent être des cruches, ou avoir un corps de verre. Mais quoi? ce sont des fous, et je ne serais pas moins extravagant, si je me réglais sur leurs exemples” (Descartes, 1641/2010, p. 14).

Em seus próprios termos, um dos pontos da crítica que Derrida levanta contra a interpretação dada por Foucault às *Meditações metafísicas* de Descartes, das quais destacamos acima uma passagem da Primeira Meditação, é o seguinte:

a interpretação que nos é proposta da intenção cartesiana se justifica? Chamo aqui de interpretação a uma certa passagem, a uma certa relação semântica proposta por Foucault entre, *de um lado*, o que Descartes disse – ou o que se crê que ele disse ou quis dizer – e, de outro lado, [...] uma certa “estrutura histórica”, uma determinada totalidade histórica repleta de sentido, um determinado projeto histórico total, que se costuma considerar indicado *particularmente* pelo que Descartes disse, ou que se crê que ele disse ou quis dizer (Derrida, 2009, p. 45, itálicos do autor).

Ainda que, com base nesse comentário, Derrida coloque em questão a legitimidade local ou situada da interpretação foucaultiana do que Descartes *manifestamente* disse ou do que teria tido a intenção *não manifesta* de dizer, ele não chega a questionar a própria legitimidade metodológica da perspectiva hermenêutico-interpretativa na condução de investigações historiográficas ou, mais amplamente, de investigações acadêmicas de qualquer problema levado à investigação, em qualquer campo do conhecimento. De fato, ao detalhar a sua crítica, Derrida parece reclamar tão somente por uma ‘boa’ ou ‘adequada’ interpretação, mas não por um questionamento do próprio expediente interpretativo:

Foi bem compreendido o próprio signo, em si mesmo? Dito de outra maneira, foi bem entendido o que Descartes disse e quis dizer? Essa *compreensão do signo em si mesmo, em sua matéria imediata de signo*, se assim posso dizer, é apenas o primeiro momento, mas é também a *condição indispensável de toda hermenêutica e de toda pretensão a passar do signo ao significado*. Quando, de uma maneira geral, tentamos *passar de uma linguagem patente a uma linguagem latente*, é preciso que nos asseguremos antes, com todo o rigor, do sentido patente. *É preciso, por exemplo, que o analista fale de início a mesma língua que o doente* (Derrida, 2009, p. 45, itálicos nossos).

Dado o *tom manifestamente hermenêutico* desse argumento de Derrida – que acredita poder compreender o “signo em si mesmo antes de se passar do signo ao significado” -, não surpreendente que em uma nota de rodapé referente a esta passagem de sua crítica metodológica à *história da loucura*, ele recorra ao divã psicanalítico de Freud para sustentar a analogia que procura estabelecer entre, por um lado, a relação “analista” e “doente” analisado e, por outro lado, a relação entre “linguagem patente” e “linguagem latente”:

Na *Traumdeutung*, sobre a ligação entre o sonho e a expressão, Freud lembra a observação de Forenczi: toda língua tem sua língua de sonho. O *conteúdo latente* de um sonho (e de uma conduta ou de uma consciência em geral) se comunica com o *conteúdo manifesto* apenas através da unidade de uma língua; de uma língua que o analista deve então falar o melhor possível. *O melhor possível*: o progresso no conhecimento e na prática de uma língua sendo por natureza aberto ao infinito (*de início em razão da equivocidade originária e essencial do significante na linguagem, ao menos, da “vida cotidiana”, de sua indeterminação e de seu espaço de jogo que libera precisamente a diferença entre o escondido e o declarado; em seguida, em razão da comunicação essencial e original de línguas diferentes entre si, ao longo da*

história; finalmente, em razão do jogo, da relação a si ou da “sedimentação” de cada língua), a insegurança ou a insuficiência da análise não seria principal ou irreduzível? E o historiador da filosofia, quais sejam seu método e seu projeto, não estaria exposto às mesmas ameaças? Sobretudo se considerarmos um certo enraizamento da linguagem filosófica na linguagem não-filosófica? (Derrida, 2009, p. 45-46, *itálicos do autor*).

Seria preciso perguntar, agora a esse *Derrida estruturalista* que precisa recorrer ao ‘divã psicanalítico de Freud’ para nele assentar a sua crença não só na existência de uma “diferença entre o escondido e o declarado”, mas também, de que tal diferença se deveria à “equivocidade e indeterminação originárias e essenciais do significante na linguagem”, se seria mesmo possível ao analista – ainda que apenas inicialmente - falar a mesma língua que a do seu “doente” sob análise. Como assegurar – “antes”, “com todo o rigor” e, acrescentamos nós, *independentemente* ou *fora* de um *jogo de linguagem* - o “sentido patente” de um enunciado ou enunciação para, só em seguida, verificarmos se ele equivale ao seu suposto “sentido latente”? Em outras palavras, seria mesmo possível – e, portanto, metodologicamente legítimo - postular a possibilidade de equivalência entre o “patente” e o “latente”, entre o dito e o não dito, entre o manifesto e o oculto? Seria mesmo possível - e, portanto, metodologicamente legítimo – postular um “sentido latente” por trás de um “sentido patente”, um sentido não dito por trás de um sentido no dito ou um sentido oculto por trás de um manifesto? Seria mesmo possível significar a palavra ‘interpretação’ como ‘tradução linguística fiel’ ou ‘tradução linguística rigorosa’, de modo a assegurar a legitimidade metodológica da perspectiva hermenêutico-interpretativa na condução de investigações historiográficas ou de outra natureza?

Contra a interpretação

Em um texto denominado *Contra a interpretação*, em vez de reclamar por “boas”, “rigorosas” ou “adequadas” interpretações de imagens, de cenas, de ditos ou de escritos, Susan Sontag responsabiliza o projeto hermenêutico-interpretativo não só pela sua pretensão metodologicamente ilegítima e abstracionista de supor poder separar forma de conteúdo de obras artístico-visuais e literárias, mas também, por uma pretensão ainda maior, qual seja, a de se eleger o próprio par tensional ‘forma versus conteúdo’ como um descritor que pudesse orientar metodologicamente análises de obras dessa natureza:

O fato é que, no mundo ocidental, a consciência e a reflexão sobre arte permaneceram dentro dos limites fixados pela *teoria grega da arte como mimese ou representação*. É através dessa teoria que a arte enquanto tal – acima e além de determinadas obras de arte – se torna problemática e necessita ser defendida. E é a defesa da arte que dá

nascimento à estranha concepção segundo a qual algo que aprendemos a chamar “forma” se separa de algo que aprendemos a chamar “conteúdo”, bem como à atitude bem-intencionada que torna o conteúdo essencial e a forma acessória [...]. Quer nossa concepção de obra de arte utilize o modelo do retrato, da representação (a arte como um retrato da realidade), quer o modelo de uma afirmação (arte como a afirmação do artista), o conteúdo ainda vem em primeiro lugar. O conteúdo pode ter mudado. Agora pode ser menos figurativo, e menos lucidamente realista. Mas ainda pressupomos que a obra de arte é o seu conteúdo. Ou, como se diz hoje, que uma obra de arte, por definição, *diz* alguma coisa. ("O que X está dizendo é..."; "O que X está tentando dizer é..."; "O que X disse é..." etc.). [...] O que implica a excessiva ênfase na ideia do conteúdo é o *eterno projeto da interpretação*, nunca consumado. E, vice-versa, é o *hábito de abordar a obra de arte para interpretá-la* que reforça a ilusão de que algo chamado conteúdo de uma obra de arte realmente existe (Sontag, 1966, p. 4-5, itálicos nossos).

Como se observa, o que essa crítica de Sontag condena no projeto hermenêutico-interpretativo é tanto o uso por ela denominado “moderno” que tal projeto faz do termo ‘interpretação’ - ao entendê-lo como sinônimo de ‘desvelamento’ de um suposto significado único (fiel, verdadeiro, essencial, inalienável, original) que estaria oculto no mundo privado do pensamento não verbalizado - , quanto o uso por ela denominado “antigo” que tal projeto faz do termo ‘interpretação’, entendendo-o como sinônimo de produção de ressignificações ou de significações alternativas para esse suposto significado privado essencial:

O antigo estilo de interpretação era insistente, porém respeitoso; criava outro significado em cima do literal. O *estilo moderno de interpretação* escava e, à medida que escava, destrói; cava "debaixo" do texto, para encontrar um subtexto que seja verdadeiro. As mais celebradas e influentes doutrinas modernas, as de Marx e Freud, em realidade são *elaborados sistemas de hermenêutica, agressivas e ímpias teorias da interpretação*. Todos os fenômenos que podem ser observados são classificados, segundo as próprias palavras de Freud, como *conteúdo manifesto*. Este conteúdo manifesto deve ser investigado e posto de lado a fim de se *descobrir debaixo dele o sentido verdadeiro* — o *conteúdo latente*. Para Marx, acontecimentos sociais como revoluções e guerras; para Freud, os fatos da vida de cada indivíduo (como os sintomas neuróticos e os lapsos de linguagem), bem como textos (um sonho ou uma obra de arte) — todos são tratados como motivos de interpretação. Segundo Marx e Freud, estes acontecimentos *parecem inteligíveis*. Na realidade, *nada significam sem uma interpretação*. Compreender é interpretar. E interpretar é reafirmar o fenômeno, de fato, descobrir um equivalente adequado (Sontag, 1966, p. 6-7, itálicos nossos).

Pensamos ter sido esse “uso moderno” do termo ‘interpretação’ censurado por Sontag que o Derrida do início dos anos de 1960, ainda não completamente apartado dos rastros de perspectivas hermenêuticas e estruturalistas, mobilizou em sua crítica ao Foucault do início dos anos 1960, também não completamente apartado dos rastros dessas mesmas perspectivas.

Nesse sentido, o argumento hermenêutico “moderno” acionado por Derrida para desconstruir o Foucault da *história da loucura* – qual seja, o de não ter interpretado *adequadamente* uma passagem da Primeira Meditação de Descartes, o que teria supostamente instaurado, no final do século XVIII, uma suposta ruptura do diálogo ainda em liberdade entre razão e loucura e a imposição da clausura, isto é, de um silêncio à loucura - poderia ser também

acionado para se desconstruir a própria crítica desconstrucionista de Derrida da *história da loucura*, uma vez que poderíamos argumentar, igualmente com base em um estilo hermenêutico “moderno”, que também Derrida não teria interpretado *adequadamente* a leitura feita por Foucault da Primeira Meditação de Descartes.

Por outro lado, Foucault, em sua resposta a Derrida, cerca de dez anos depois, percebe estar envolvido nesse interminável círculo hermenêutico de réplicas e tréplicas:

Derrida *pensa poder retomar o sentido de meu livro* ou de seu “projeto” nas três páginas que são dedicadas à análise de um texto reconhecido pela tradição filosófica. Com sua admirável honestidade, ele próprio reconhece o *paradoxo de sua empreitada*. Mas, sem dúvida, *pensa ultrapassá-lo porque admite, na realidade, três postulados*. [...] Ora, penso que a análise de Derrida é inexata. [...] *parece-me que Derrida foi levado a deturpar sua própria leitura de Descartes, e também a leitura que faz do meu texto* (Foucault, 2010, p. 269 e p. 272, itálicos nossos).

Entretanto, é importante destacar que Foucault, ao mesmo tempo em que critica, com razão, a pretensão hermenêutica “moderna” de Derrida de imaginar poder “retomar o (verdadeiro) sentido” de seu livro, recorre igualmente à mesma estratégia hermenêutica moderna de identificar - subjacentes ao discurso crítico de Derrida - três postulados que, supostamente, estariam orientando esse discurso, alimentando, assim, indefinidamente, o mesmo círculo hermenêutico que critica.

O aspecto estruturalista da polêmica

Mas o argumento levantado por Derrida contra a interpretação dada por Foucault à passagem acima citada das *Meditações metafísicas* de Descartes coloca também em questão a legitimidade metodológica da perspectiva estruturalista para a condução de investigações historiográficas e, sobretudo, para a condução da análise do corpus discursivo que integra os arquivos nos quais tais investigações se baseiam, pelo fato de tal perspectiva querer ver, ou supor legitimamente poder ver, *oculta no discurso particular* de Descartes, ou de qualquer outro autor, “uma estrutura histórica repleta de sentido”.

Como se percebe, agora, o argumento de Derrida vai além do desvelamento de um suposto ‘erro interpretativo’ subjacente à orientação metodológica da proposta historiográfica de Foucault; ele acusa também a ilegitimidade metodológica do desejo expresso no prefácio, pelo Foucault historiador, de se procurar uma ‘explicação’ ou um ‘sentido’ para a tese historiográfica gerada por esse suposto ‘erro interpretativo’ – qual seja, a da interrupção do diálogo entre razão e loucura e a conseqüente imposição de clausura à loucura – através da

postulação de uma estrutura, isto é, de uma forma abstrata, que não seria, senão, a generalização prévia e ilegítima dessa própria tese, do plano discursivo individual para o histórico-social.

Expressando esse desejo – acusado pelo próprio Foucault, em seu prefácio, como impossível de ser concretizado – nos termos específicos da proposta metodológica da *história da loucura*, a intenção de Foucault era a de produzir uma *história arqueológica da loucura*, isto é, constituir o arquivo discursivo da loucura, sem recorrer à linguagem da razão, isto é, ao discurso racional e estruturado sobre a loucura produzido pela psiquiatria.

Além disso, a ‘forma abstrata comum’ ou ‘estrutura invariante’ que deveria conectar ou justificar a pertinência dos discursos que poderiam integrar o ‘arquivo da loucura’ deveria ser o “vazio instaurado entre a razão e o que ela não é”, isto é, o *silêncio* gerado pela interrupção do diálogo entre razão e loucura, a qual podia ser supostamente ‘constatada’ nas meditações metafísicas de Descartes.

Mas, pergunta-se Derrida, como poderia o *vazio* ou o *silêncio* manifestar-se em algum discurso, fosse ele racional, estruturado ou não? É nessa contradição que parecia residir a ‘loucura’ da orientação metodológica da própria proposta historiográfica de Foucault, tão bem acusada por Derrida. Não é por outra razão que uma das epígrafes por ele eleita para orientar a sua crítica desconstrucionista da *História da Loucura* é um comentário que James Joyce fez acerca da ‘loucura’, e que teria orientado a produção da sua obra *Ulysses*: “*Não importa, era terrivelmente arriscado, esse livro. Uma folha transparente o separa da loucura*” (Derrida, 2009). Ouçamos, porém, a resposta de Foucault a esse respeito:

O que tentei mostrar (mas, sem dúvida, não estava claro aos meus próprios olhos quando eu escrevia a História da Loucura) é que a filosofia não é nem histórica nem logicamente fundadora de conhecimento; mas que existem condições e regras de formatação do saber às quais o discurso filosófico encontra-se submetido a cada época, assim como qualquer outra forma de discurso de pretensão racional. O que tentei mostrar, por outro lado, em História da Loucura e alhures, é que a sistematização que religa os conceitos entre eles, as formas de discurso, as instituições e as práticas não é da ordem nem de um pensamento radical esquecido, recoberto, desviado dele próprio, nem de um inconsciente do saber que tem suas formas e suas regras específicas. Enfim, esforcei-me em estudar e analisar os “acontecimentos” que podem produzir-se na ordem do saber, e que não podem reduzir-se nem à lei geral de um “progresso”, nem à repetição de uma origem (Foucault, 2010, p. 271).

Uma vez mais, o que nos interessa nesse esclarecimento que Foucault presta a Derrida é o desencontro manifesto entre a tese historiográfica que Derrida acredita ser o propósito de Foucault demonstrar e aquelas que o próprio Foucault, nesta passagem de sua resposta, manifesta terem sido perseguidas. Uma vez mais, o que se manifesta é o desencontro interpretativo a partir do que é explicitamente dito no texto. Onde Derrida vê estrutura e explicação estruturalista, Foucault vê “acontecimentos” ou singularidades que não podem ser

explicadas nem com base na postulação de uma lei geral que definiria um progresso linear e nem com base em um invariante subjacente a um processo contínuo não linear envolvendo mudanças qualitativas.

Apesar do desencontro hermenêutico, permanece em Derrida uma crítica desconstrucionista que opera pelo desejo interpretativo de se buscar um oculto atrás do manifesto e, em Foucault, o desejo igualmente interpretativo de constituir e analisar um arquivo discursivo específico da loucura, com o propósito de defender teses metodológicas gerais, algumas das quais sem referência direta ao próprio problema da loucura.

Em um texto denominado “*Mochlos; or, The Conflict of the Faculties*” (Derrida, 1980), que problematiza o ponto de vista defendido por Kant em seu livro *The conflict of faculties* (Kant, 1979/1798) acerca da distribuição da autoridade entre as faculdades da universidade - publicado 19 anos depois do *Cogito e História da Loucura* e 8 anos após a réplica de Foucault -, Derrida caracteriza a *estratégia da desconstrução* do seguinte modo:

O que é, um tanto precipitadamente, chamado de desconstrução não é [...] um conjunto especializado de procedimentos discursivos, *muito menos as regras de um novo método hermenêutico*, que trabalha com textos ou enunciados no abrigo de uma dada e estável instituição. É também, no mínimo, *um modo de tomar posição (...)* no que diz respeito às estruturas políticas e institucionais que possibilitam e governam nossas práticas, nossas competências, nossas realizações. *Precisamente porque nunca concerniu apenas ao significado*, a desconstrução não deveria ser separável dessa problemática político-institucional e deveria buscar uma nova investigação de responsabilidade, uma investigação que questionasse os métodos herdados da ética e da política. [...] *A desconstrução não é nem uma reforma metodológica* que deveria tranquilizar a organização que tem lugar, *nem um floreado e um desconstruir irresponsáveis, cujo efeito mais certo seria deixar tudo como está* e consolidar as mais imóveis forças dentro da universidade. *É a partir dessas premissas que eu interpreto o “Conflito das faculdades”*⁴ (Derrida, 1980, p. 13-14, *itálicos nossos*).

De certo modo, nessa *caracterização política da estratégia da desconstrução* - que *não estava manifesta* no modo como Derrida a praticou metodologicamente na crítica desenvolvida no *Cogito e História da Loucura* – podemos acusar uma *recusa manifesta* em se

⁴ “If, then, it lays claim to any consequence, what is hastily called deconstruction *as such* is never a technical set of discursive procedures, still less a new hermeneutic method operating on archives or utterances in the shelter of a given and stable institution; it is also, and at the least, the taking of a position, in work itself, toward the politico-institutional structures that constitute and regulate our practice, our competences, and our performances. Precisely because deconstruction has never been concerned with the contents alone of meaning, it must not be separable from this politico-institutional problematic, and has to require a new questioning about responsibility, an inquiry that should no longer necessarily rely on codes inherited from politics or ethics. Which is why, though too political in the eyes of some, deconstruction can seem demobilizing in the eyes of those who recognize the political only with the help of prewar road signs. Deconstruction is limited neither to a methodological reform that would reassure the given organization, nor, inversely, to a parade of irresponsible or irresponsibilizing destruction, whose surest effect would be to leave everything as is, consolidating the most immobile forces of the university. It is from these premises that I interpret *The Conflict of the Faculties*” (Derrida, 1980, p. 13-14).

vê-la *tomando um posicionamento metodológico* por uma perspectiva hermenêutico-interpretativa de análise discursiva que, de fato, estava manifesta em sua crítica à *História da Loucura*. Agora, em sua análise do texto de Kant, e em referência metodológica explícita à desconstrução, tudo se passa como se a justa reivindicação de um estatuto político à desconstrução necessitasse ou mesmo pudesse ocultar ou negar a orientação metodológica que *inevitavelmente* se manifesta em seus próprios modos sempre performáticos de operar, quer num plano *estritamente textual*, quer na consideração de *problemas político-institucionais*. Tudo se passa ainda como se fosse possível ignorar quer o recurso direto ou indireto a políticas metodológicas na condução de práticas desconstrucionistas de problemas político-institucionais – com o que o próprio Derrida manifestamente discordaria quando diz: “É a partir dessas premissas que eu interpreto o “*Conflito das faculdades*” -, quer os efeitos políticos da condução de políticas metodológicas de produção ou desconstrução textuais. É por isso que, em sua réplica à crítica de Derrida à *História da Loucura*, esse limitar-se a uma política estritamente metodológica da desconstrução textual operar não passou despercebido e foi *manifestamente censurado* por Foucault:

Em princípio, [Derrida] *supõe que todo conhecimento, e mais amplamente todo discurso racional, mantém com a filosofia uma relação fundamental*, e que é nessa relação que essa racionalidade ou esse saber se fundamentam. *Liberar a filosofia implícita de um discurso*, enunciar as contradições, os limites ou a ingenuidade, *é fazer a fortiori e pelo caminho mais curto a crítica do que se encontra dito nele*. Inútil, por conseguinte, discutir sobre as 650 páginas de um livro; inútil analisar o material histórico que se encontra nele trabalhado; inútil criticar a escolha desse material, sua distribuição e sua interpretação, dado que se pode *denunciar uma falha na relação fundadora com a filosofia*. Em relação a essa filosofia *que detém eminentemente a “lei” de todo discurso*, Derrida supõe que se cometem “falhas” de uma natureza singular: *não tanto falhas de lógica ou de raciocínio*, acarretando erros materialmente isoláveis, mas, antes, *falhas que são como um misto do pecado cristão e do lapso freudiano*. Peca-se cristãmente contra essa filosofia desviando-se os olhos dela, recusando sua luz deslumbrante e se apegando à positividade singular das coisas (Foucault, 2009, p. 269, *itálicos nossos*).

Como se observa, ao mesmo tempo em que Foucault percebe e censura um pressuposto hermenêutico-estruturalista manifesto no modo de Derrida *conduzir metodologicamente* a sua crítica – qual seja, o de se acreditar que a filosofia se constitui como *lei invariante implícita, fundadora* e orientadora de todo discurso que, como tal, pode ser *interpretativamente desvelada* -, o próprio Foucault parece não perceber ou, pelo menos, não admitir que percebe, que é também um outro pressuposto hermenêutico-estruturalista que ele próprio é acusado de ter acionado na constituição de sua *História da Loucura*, qual seja, a crença de que um *supostamente dito e mal interpretado no discurso particular* de Descartes pudesse, *além disso*, ser generalizado e elevado à condição de “totalidade ou *estrutura histórica repleta de sentido*”

que passaria a orientar um modo diferencial de se ver e lidar com a loucura a partir de então. Ou seja, Foucault parece defender-se com o mesmo tipo por ambos censurado de arma com que é atacado.

Mas é importante destacar aqui que o Derrida que faz a crítica desconstrucionista ao Foucault da *História da Loucura*, embora já se revelasse um crítico da fenomenologia de Husserl e do estruturalismo de Lévi-Strauss, não havia conseguido ainda, ele próprio, romper completamente com essas duas perspectivas metodológicas. Por um lado, a sua filiação inicial à fenomenologia é clara: a sua tese de doutorado foi uma introdução acompanhada de uma tradução para o francês da obra “*A origem da geometria*” de Edmund Husserl (Derrida, 1962), em que as páginas dedicadas à *Introdução* excediam aquelas da própria *Tradução* (Dosse, 2007b, p. 34-35).

Por outro lado, seria preciso avaliar em que medida Derrida, em sua conferência intitulada “*A estrutura, o signo e o jogo no discurso das Ciências Humanas*” (Derrida, 2009, p. 407-426), realizada em 1966 no Colóquio Internacional sobre *As Linguagens Críticas e as Ciências Humanas* da Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos, teria de fato rompido com o estruturalismo ou se teria simplesmente feito uma crítica radical – mas ainda estruturalista - ao estruturalismo (Dosse, 2007b, p. 33-50).

Nesse sentido, talvez seja compreensível terem os próprios estruturalistas norte-americanos da segunda metade da década de 1960 cunhado o termo *pós-estruturalismo* para designar a crítica metodológico-desconstrucionista que Derrida, nessa conferência, faz à obra do próprio Lévi-Strauss, antropólogo visto, na época, como o representante mais autêntico e reconhecido do estruturalismo francês, cuja obra *Tristes Trópicos*, escrita em tom ‘meio-científico’ e ‘meio literário’, também havia sido alvo de uma precedente crítica desconstrucionista por parte de Derrida em seu livro “*Gramatologia*” (Derrida, 2009), publicado originalmente em 1967. Ocorre, porém, que a abordagem gramatológica não pode ser vista, a rigor, como uma ruptura definitiva com o programa estruturalista, uma vez que ao procurar levar às últimas consequências os pressupostos do programa estruturalista com o propósito de desconstruí-lo, ela acaba expondo também os seus próprios limites (Dosse, 2007b, p. 33-50).

Ao acreditar que “todo grafema é de essência testamentária”, Derrida não via a *escritura* como imagem da fala, mas sim como *inscrição*, isto é, como qualquer conjunto de sinais gráficos ou estruturas ágrafas associado ou não a conjuntos de sinais fônicos ou acústicos. Nesse sentido, ele não via a *escritura* como sinônimo de *escritas alfabéticas* (estas, de fato, atreladas à fonologia) e, nem mesmo, de escritas não alfabéticas.

Desse modo, para Derrida, a *escritura* não é a presença fônica do significado ou do referente e nem a presença gráfica associada a uma imagem acústica. Para ele, o significado é sempre instituído socialmente e, portanto, uma construção. E sendo toda construção uma metáfora arquitetônica, todo significado instaura uma estrutura, não podendo haver significado fora de um sistema conceitual estruturado.

Talvez tenha sido por essa razão que não aparecia nem como ilegítimo e nem como contraditório a Derrida acionar, no movimento de desconstrução de um texto, *certos tipos* de argumento hermenêutico-estruturalistas, ainda que outros lhe aparecessem como inadmissíveis, tais como o da postulação prévia de estruturas históricas significativas que pudessem ser invocadas como argumentos na explicação historiográfica de problemas particulares sob investigação historiográfica.

Mas, afinal, como pode ser visto o texto do prefácio a uma *História da Loucura* em relação ao texto da própria *História da Loucura*, senão como uma meta-narrativa filosófico-metodológica acerca dessa mesma narrativa historiográfica? E como ver o texto da crítica desconstrucionista do prefácio a essa *História da Loucura*, senão como uma meta-narrativa filosófico-metodológica a outra meta-narrativa filosófico-metodológica de uma historiografia da loucura? Não passam de “considerações sobre...” ou de “considerações sobre considerações sobre...”; não passam de “interpretações e explicações sobre...” ou “interpretações e explicações sobre essas interpretações e explicações”. Apesar delas, em consonância ou em dissonância a elas, ou mesmo, independentemente delas, como destacou Foucault, uma narrativa historiográfica sobre a loucura flui em todo o seu vigor, produzindo diversificados efeitos de sentido sobre os corpos de milhares de leitores espalhados pelo mundo.

Um olhar wittgensteiniano para a polêmica

Penso ter sido com base numa atitude antidogmática e não cientificista caracterizadora do modo terapêutico desconstrucionista de Wittgenstein praticar a filosofia que, no início da década de 1930, ele ‘levou ao divã’ a obra do antropólogo escocês James George Frazer, intitulada “*O ramo de ouro*” (Frazer, 1936/1966), em um texto intitulado *Observações sobre o Ramo de Ouro de Frazer* (Wittgenstein, 2007).

Nessa obra, Frazer faz um estudo comparativo dos mitos de várias sociedades e, com base nesse estudo, defende a tese de que o pensamento humano teria evoluído de um estágio mágico para outro religioso, e daí, para um nível científico. A crítica desconstrucionista de

Wittgenstein sugere inverter o ponto de vista cientificista de Frazer – que consistia em se ver, com desdém, a magia como uma metafísica -, de modo a se ver, também como metafísico, o próprio ponto de vista cientificista de Frazer. Pensamos que essa crítica à atitude cientificista de Frazer, situada no domínio específico da Antropologia, poderia ser estendida de modo a incluir também a adoção de uma atitude metodológico-cientificista em qualquer campo das Humanidades. Segundo Almeida (Wittgenstein, 2007, notas comentadas p. 214), para Wittgenstein, “não se tratava apenas de se concordar com o fato de que a magia é metafísica, mas também de que qualquer atividade gramatical, isto é, [...] que procede tal como um manual de *como fazer*” - com o propósito, acrescentamos nós, de se fornecer explicações com base em uma teoria ou modelo, ou ainda, com base em um enunciado genérico invariante que supostamente funcione como elemento explicativo causal para um conjunto de eventos situados particulares - “é, por si mesma, metafísica [...], portanto, também o cientista é visto por Wittgenstein como um metafísico”, o que não significa, acrescentamos nós, que suas explicações ou teorias não possam produzir efeitos performáticos diversos. Para o Wittgenstein das *Investigações*, continua Almeida, “o metafísico, o gramatical, é a linguagem em ação no solo da sua própria prática e, portanto, merecedor de intervenções terapêuticas, quando se trata, por exemplo, do uso da metafísica como magia: o caso de Frazer, por exemplo, que trata hábitos gramaticais (a magia) de modo metafísico e com desdém” (Wittgenstein, 2007, notas comentadas p. 214).

Porém, o fato inusitado é que Wittgenstein não critica as *explicações* de Frazer por serem elas falsas ou verdadeiras; e, nem mesmo, por produzirem efeitos performáticos esperados ou inesperados, mas porque elas se pretendem *explicações*. Atentemo-nos para a seguinte passagem das suas “*Observações sobre o Ramo de Ouro de Frazer*”:

Eu creio que o empreendimento de uma explicação já é falho, porque só se tem que organizar corretamente o que já se sabe, e nada acrescentar, e vem por si mesma a satisfação a que se aspira pela explicação. E a explicação não é aqui, de nenhum modo, o que satisfaz. Quando Frazer começa a nos relatar a história do rei do bosque de Nemi, ele o faz num tom que mostra que ele sente, e nos quer fazer sentir, que aqui ocorre algo de estranho e temível. Mas a pergunta “por que isso ocorre?” só pode ser respondida, na verdade, assim: por que isso é temível. Isto é, aquilo mesmo que se nos apresenta nesse acontecimento como temível, grandioso, horripilante, trágico etc., não menos que trivial e insignificante, gerou esse acontecimento. Aqui só se pode descrever e dizer: assim é a vida humana. A explicação é, comparada com a impressão que a descrição nos causa, demasiado insegura. Toda explicação já é uma hipótese (Wittgenstein, 2007, p. 194, itálicos nossos).

Vamos passar, em seguida, a explorar alguns efeitos de sentido que essa passagem das *Observações* nos geram com o propósito de caracterizarmos a atitude terapêutico-gramatical desconstrucionista que temos adotado para orientar a condução de nossas investigações

(historiográficas) em educação (matemática), que tentam desafiar paradigmas empírico-verificacionistas de pesquisa acadêmica.

Um desses efeitos é que, quando nos deixamos orientar por essa atitude na investigação de um problema, é exatamente o ‘desejo de explicar’ o que quer que seja – isto é, de inferir, com base em uma teoria, modelo ou sistema de referência prévios, um enunciado B, não manifesto num jogo de linguagem L, a partir de um enunciado A, manifesto nesse mesmo jogo ou vice-versa - que é visto como a “doença” primeira contra a qual devemos lutar.

É importante observar, a esta altura, que tanto o modo “moderno” quanto o “antigo” de significação do termo ‘interpretação’ a que aqui nos referimos, com base em Sontag, podem ser vistos como formas de ‘explicação’, no sentido em que Wittgenstein mobiliza esta última palavra, na passagem acima referida de suas *Observações*. Isso porque, nesses dois usos que Sontag faz da palavra ‘interpretação’, ela a vê como uma estratégia linguística de caráter retórico-argumentativo, acionada pelo leitor ou observador, para inferir significados não manifestos num jogo de linguagem L (porém, manifestos em outros jogos de linguagem tomados como referência) - mas que são vistos pelo leitor/observador como ocultos nesse jogo L -, com base em significados de fato manifestos nesse mesmo jogo L.

Desse modo, em ambos os casos, a ‘interpretação’, para Sontag, aparece como um modo particular de ‘explicação’ no sentido de Wittgenstein, em que o intérprete de fato acredita que o novo significado que ele vê como oculto ou não manifesto na obra interpretada seria o verdadeiro significado – ou então, uma *tradução adequada* do verdadeiro significado - intencionalmente atribuído à obra por parte de seu produtor; na verdade, porém, esse novo significado, isto é, essa ressignificação, nada mais é que uma *inferência* do intérprete e, portanto, uma *explicação* dos significados manifestos na obra.

Nesse sentido, tanto o desejo de *interpretar*, no sentido de Sontag, quanto o de *explicar*, no sentido de Wittgenstein - isto é, de se buscar *causas* ou *novos significados* para os modos como os participantes de um jogo de linguagem nele agem ou se comportam - é o mesmo desejo de se tentar buscar um não dito por trás do dito ou, mais amplamente, uma significação ‘obscena’, isto é, que não está em cena, para traduzir ou ressignificar o que está, de fato, sendo manifesta e corporalmente encenado pelos participantes de um jogo de linguagem.

Uma vez que, numa perspectiva terapêutico-gramatical desconstrucionista, não podemos ver esse desejo hermenêutico de *interpretar* ou *explicar* como um ímpeto supostamente individual, natural e independente do tempo, do espaço, da cultura, da linguagem e das formas de vida com as quais ela se entrelaça, é preciso situa-lo na história e, para isso,

recorremos, uma vez mais, a Sontag:

A tarefa da interpretação é praticamente uma tarefa de tradução. O intérprete diz: "Olhe, você não percebe que X em realidade é — ou significa em realidade — A? Que Y é em realidade B? Que Z é de fato C?". Que situação poderia inspirar este curioso projeto de transformação de um texto? A história nos fornece os elementos de uma resposta. A interpretação aparece primeiramente na cultura da antiguidade clássica mais recente, quando o poder e a credibilidade do mito haviam sido quebrados pela visão "realista" do mundo, introduzida pelo conhecimento científico. Ao se colocar a questão que obceca a consciência pós-mística — a similitude dos símbolos religiosos —, os textos antigos já não podiam mais ser aceitos em sua forma original. Passou-se, então, a invocar a interpretação para conciliar os textos antigos às "modernas" exigências. [...] A interpretação, portanto, pressupõe uma discrepância entre o claro significado do texto e as exigências dos leitores (posteriores). Ela tenta solucionar essa discrepância. O que ocorre é que, por alguma razão, um texto se tornou inaceitável, entretanto não pode ser desprezado. A interpretação é uma estratégia radical para a conservação de um texto antigo, considerado demasiado precioso para ser repudiado, mediante sua recomposição. O intérprete, sem na realidade apagar ou reescrever o texto, acaba alterando-o. Porém, ele não admite isso. Ele afirma que pretende apenas torná-lo inteligível, revelando seu verdadeiro sentido (Sontag, 1966, p. 5-6).

Porém, a própria Sontag admite que se pode fazer um outro uso do termo *interpretação* - qual seja, aquele feito por Nietzsche -, que a vê em um sentido diverso do de 'desvelamento' de um suposto significado único (essencial, verdadeiro), privado e intencionalmente oculto na 'mente', mas não expresso na encenação corporal da linguagem, ou ainda, do de 'desvelamento' de múltiplas possibilidades de ressignificações ou "traduções" desse suposto significado oculto:

Evidentemente, não me refiro à interpretação no sentido mais amplo, o sentido no qual Nietzsche (corretamente) diz: "Não existem fatos, apenas interpretações". Por interpretação entendo, nesse caso, um ato consciente da mente que elucida um determinado código, certas "normas" de interpretação (Sontag, 1966, p. 5).

É com esse significado de 'decodificação' ou de "elucidação de normas" - isto é, de *tradução semântica* das regras constituintes da "gramática" de um jogo de linguagem para a "gramática" de outro jogo de linguagem - que também Wittgenstein mobiliza a palavra *interpretação*, nas passagens 201 a 206 das *Investigações*, uma vez que, para ele, *interpretar uma regra* significa expressá-la de outras maneiras, isto é, *traduzir* a expressão ou encenação corporal direta (não apenas ou necessariamente vista como expressão verbal) dessa regra por outras formas também corporais de se encená-la:

Assim demonstramos que *há uma apreensão da regra que não é uma interpretação, mas que se manifesta naquilo que chamamos de "seguir a regra" e "infringi-la" segundo o caso de sua aplicação*. Eis, portanto, porque há uma tendência a se dizer: toda ação que procede segundo a regra é uma interpretação. *Mas só deveríamos chamar de "interpretação" a substituição de uma expressão da regra por outra*. Eis, portanto, o motivo pelo qual "seguir a regra" é uma prática. *Acreditar que se segue a regra não é segui-la*. Eis por que também não se pode seguir a regra privadamente; senão, acreditar que se segue a regra seria a mesma coisa que segui-la. [...] Imagine que você, na qualidade de explorador, chegue a um país desconhecido cuja língua lhe seja completamente estranha. Em quais circunstâncias você dirá que as pessoas desse

país dão ordens, as compreendem, as obedecem, se rebelam contra elas etc.? *A maneira de agir comum aos homens é o sistema de referência por meio do qual interpretamos uma língua que nos é estranha* (Wittgenstein, IF-201-206, 1979, p. 87-88); (Wittgenstein, 2009, PI-201-206, p. 87e-88e, itálicos nossos).

Atentemo-nos para o fato de que, para Wittgenstein, são as *maneiras comuns de agir* - isto é, de encenar corporalmente a linguagem, sendo as expressões verbais também vistas como formas de ação ou encenação – que devem ser vistas como sistemas culturais de referência para a *interpretação*, entendida como *tradução*, *decodificação* ou *esclarecimento* dos significados, mas não como desejo de *explicação*, isto é, como desejo de se *inferir*, *desvelar* ou *ressignificar* significados supostamente ocultos numa forma de agir.

Além de nos mostrar o modo como Wittgenstein mobiliza a palavra *interpretação*, essa passagem também nos mostra o modo como Wittgenstein mobiliza e significa a palavra *prática*, isto é, como encenação simbólico-corporal direta de regras não passíveis de interpretação, dado que estão elas “*pautadas em maneiras de agir comuns aos homens, isto é, em formas de organização instituídas por comunidades humanas que compartilham propósitos e maneiras de ver o mundo, isto é, em formas de vida*” (Miguel & Vilela & Moura, 2010, p. 152-153).

O modo como Wittgenstein significa este *novo uso* visto como legítimo, tanto por ele quanto por Sontag, da palavra *interpretação* manifesta-se também - e agora em contraste com o significado que ele atribui à palavra ‘representação’ – ao longo dos parágrafos 394 a 402 da Parte I das *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 2009, PI-394-402, p. 128^e - 129^e).

A pergunta que o orienta na investigação dessa distinção gramatical nos usos dessas palavras indaga acerca do suposto papel que a *representação* desempenharia para se assegurar o sentido de uma frase. E, nesse contexto, o uso que Wittgenstein pareceu-nos fazer da palavra *representação* é o de ‘mundo do pensamento não verbalizado por parte de um sujeito’, atentando-se, porém, para o fato de que, para ele, na medida em que não pode existir uma linguagem privada, tal mundo não pode ser visto como independente dos jogos – sempre sociais, culturais e públicos - de linguagem.

Nesse sentido, o mundo wittgensteiniano da representação de um sujeito não pode ser visto nem como um mundo mental, interior ou subjetivo, tal como o postulado pelos conceptualistas de todas as épocas e escolas filosóficas; nem como um mundo previamente dado, e objetivamente dado, como é o mundo platônico das ideias, tal como postulado pelos realistas de todas as épocas e escolas filosóficas; nem como um mundo linguístico, objetivo e público - ou “terceiro mundo” -, tal como o postulado por Karl Popper; e nem, ainda, um mundo semântico subjetivamente ressignificado pelo sujeito através de um processo de internalização

de significados interculturais e intersociais, tal como postulado pelos vigotskianos. Melhor seria vê-lo tal como Wittgenstein nos fala acerca dele: “Em lugar de representação pode-se aqui dizer também: apresentação num meio determinado de apresentação⁵” (Wittgenstein, 2009, PI, § 397, p. 127^o).

Dado, porém, que para Wittgenstein, o mundo do pensamento (ou da ‘representação’) não preexiste e nem subsiste fora ou independentemente dos jogos de linguagem, pensar só pode ser também uma encenação corporal da linguagem, isto é, a participação corporal em jogos de linguagem, na medida em que só podemos pensar com o nosso corpo. É nesse sentido que, para ele, *representação* pode ser vista como sinônimo de “apresentação num meio determinado de apresentação”, de um modo análogo a um jogo de encenação corporal da linguagem num determinado cenário, palco, pano de fundo ou *forma de vida*.

Nestes nossos termos, a pergunta que ele submete à investigação poderia ser então reenunciada assim: qual é o papel que, num determinado cenário, a encenação corporal não verbalizada de uma frase por parte de uma pessoa (isto é, da *representação* ou *apresentação* dessa frase no mundo do seu pensamento não verbalizado) desempenharia para se assegurar o sentido dessa frase? A sua resposta é: nenhum! Ou, em suas próprias palavras: “Representar-se algo com uma frase é tão pouco essencial para a compreensão desta frase como o é projetar um desenho segundo essa frase⁶” (Wittgenstein, 2009, PI, § 396, p. 127^o).

Ou, em outras palavras, *interpretar* uma frase (nos dois sentidos criticados por Sontag, ou ainda, no sentido de *explicar*, criticado por Wittgenstein) concebendo-a ou encenando-a de outras maneiras no mundo do pensamento não verbalizado, não esclarece o seu sentido, uma vez que, para Wittgenstein:

Ainda que seja verdade que eu diga ‘tenho agora tal ou tal representação’, a palavra ‘tenho’ é apenas um signo para outras pessoas; *o mundo da representação está inteiramente apresentado na descrição da representação*. [...] Quando, como neste caso, não se está de acordo com as expressões de nossa linguagem habitual (que apenas cumprem com a sua obrigação), colocamos na cabeça uma imagem que entra em conflito com o modo de expressão habitual. Ao mesmo tempo, somos tentados a dizer que nosso modo de expressão não descreve os fatos tais como são realmente. Como se houvesse um modo diferente de a frase “ele tem dores” ser falsa, a não ser pelo fato de que esta pessoa não tem dores. Como se a forma de expressão dissesse

⁵ Esta foi a nossa opção de tradução de parte do § 397 das *Investigações Filosóficas*, com base nas seguintes traduções não consonantes do mesmo, para o inglês e para o português, por Anscombe e Bruni, respectivamente: “Instead of “imaginability”, one can also say here: representability in a particular medium of representation. And such a representation *may* indeed safely point a way to a further use of a sentence. On the other hand, a picture may obtrude itself upon us and be of no use at all” (Wittgenstein, 2009, PI, § 397, p. 127^o). “Em lugar de “representabilidade” pode-se dizer também: apresentabilidade (*Darstellbarkeit*) num meio determinado de apresentação” (Wittgenstein, 1979, IF, § 397, p. 124).

⁶ “It is no more essential to the understanding of a sentence that one should imagine something in connection with it than that one should make a sketch from it” (Wittgenstein, 2009, PI, § 396, p. 127^o).

algo falso, mesmo que, na falta de um melhor modo, a frase afirmasse algo correto⁷ (Wittgenstein, 2009, PI, § 402, p. 129^e, itálicos nossos).

Assim, *apenas a descrição do que está manifesto na cena* pode e basta para o esclarecimento do sentido da cena, mas jamais o fora da cena, o ‘obsceno’, isto é, a sua representação no mundo do pensamento não verbalizado, e que não se manifesta na própria cena, poderia ser invocado para esclarecer o sentido do que nela se manifesta.

Ao longo dos parágrafos 394 a 402 da Parte I das *Investigações* (Wittgenstein, 2009, PI-394-402, p. 128^e - 129^e) a que aqui nos referimos, além de esclarecer o seu modo de significar a palavra *interpretação* – significação esta que julgamos análoga àquela considerada adequada por Sontag –, e que nos faz distingui-lo do significado que ele atribui à palavra *explicação*, Wittgenstein fornece também um esclarecimento adicional ao seu interlocutor imaginário acerca de dois estilos distintos de se produzir significação:

Você interpreta a nova concepção como a visão de um novo objeto. Você interpreta um *movimento gramatical* que você fez, como um fenômeno quase físico que você observa. [...] Mas, a minha expressão “você fizera um *movimento gramatical*” não está livre de objeções. Você encontrou, sobretudo, *um novo modo de caracterizar* a sua experiência da realidade. *Como se tivesse inventado um novo estilo de pintura*; ou também um novo metro, ou um novo tipo de canção⁸” (Wittgenstein, 2009, PI, § 401, p. 128^e, itálicos nossos).

Vamos esclarecer, em seguida, em que sentido a distinção entre esses dois estilos de produção de significação ou de aprendizagem nos ajuda a dar continuidade ao modo de caracterizarmos a nossa atitude terapêutico-gramatical desconstrucionista de investigação (historiográfica) em educação (matemática).

⁷ “It’s true that I say ‘I now have such-and-such a visual image’, but the words ‘I have’ are merely a sign for *others*; the visual world is described *completely* by the description of the visual image. [...] When, as in this case, one disapproves of the expressions of ordinary language (which, after all, do their duty), we have got a picture in our heads which conflicts with the picture of our ordinary way of speaking. At the same time, we’re tempted to say that our way of speaking does not describe the facts as they really are. As if, for example, the proposition “he has pains” could be false in some other way than by that man’s *not* having pains. As if the form of expression were saying something false, even when the proposition *faute de mieux* asserted something true” (Wittgenstein, 2009, PI, § 402, p. 129^e, itálicos do autor); “Ainda que eu diga ‘tenho agora tal ou tal representação’, a palavra ‘tenho’ é apenas um signo para os *outros*; o mundo da representação está *inteiramente* apresentado na descrição da representação” (Wittgenstein, 1979, IF, § 402, p. 125, itálicos do autor).

⁸ “You interpret the new conception as the seeing of a new object. You interpret a grammatical movement that you have made as a quasiphysical phenomenon which you are observing. [...] But my expression “You have made a ‘grammatical’ movement” is not unobjectionable. Above all, you have found a new conception. As if you had invented a new way of painting; or, again, a new metre, or a new kind of song” (Wittgenstein, 2009, PI, § 401, p. 128^e).

Tem sido de uma maneira dinâmica análoga ao modo como significamos a expressão *práticas culturais* que temos também mobilizado, em nossas investigações, a expressão wittgensteiniana *jogos de linguagem*, isto é, como jogos de encenação simbólico-corporais.

Porém, se, para nós, toda prática cultural pode ser vista como uma encenação corporal de um conjunto de ações que se realizam em conformidade a regras, então, a encenação de uma prática pode sempre ser vista como um jogo de linguagem, ainda que nem todo jogo de linguagem possa ser visto como a encenação de uma prática, isto é, como uma encenação simbólico-corporal orientada por regras. Por exemplo, só podemos jogar ou aprender a jogar xadrez – isto é, a encenar corporalmente a prática cultural de jogar xadrez – tendo ciência das regras desse jogo e agindo em conformidade a elas. Por outro lado, o falante de uma língua nacional qualquer aprende a falar a sua língua – uma outra prática cultural - sem que necessite estar ciente das regras permissíveis de combinação dos fonemas que a constituem.

Wittgenstein diria que, no primeiro caso, o jogador de xadrez *age maquinalmente* segundo o *estilo gramatical*, dado que necessita agir em conformidade às regras constitutivas - ainda que não prescritivas - da *gramática* desse jogo. Já no segundo caso, o falante da referida língua age mimeticamente segundo o *estilo da pintura*, dado que seu corpo age de modo mimético-analógico, isto é, imitando outros falantes da mesma língua e criando o seu próprio modo idiossincrático de falar e produzir significados.

Se muitos jogos de linguagem podem ser encenados por um ou outro desses estilos - por exemplo, podemos tocar um instrumento musical gramaticalmente, seguindo maquinalmente uma partitura, ou então, ter aprendido a tocá-lo mimeticamente, “de ouvido” -, nenhum deles poderia ser encenado sem que se recorrer, em maior ou menor grau ao estilo da pintura. É isso o que Nietzsche quis dizer quando disse que “Não existem fatos, apenas interpretações”. E agora, a palavra ‘interpretação’ está sendo mobilizada como sinônimo de “metáfora”, para se defender o ponto de vista de que não podemos significar diretamente acontecimentos, eventos, estados de coisas ou, em uma palavra, a realidade, a não ser encenando-os, isto é, *travestindo-os* pela linguagem, mediante o uso de analogias ou metáforas.

Nessa acepção do termo ‘interpretação’, todo ato de produção de significados é visto como um ato interpretativo. E dado que sempre produzimos significados, quer quando agimos *gramaticalmente*, quer quando através do *estilo da pintura*, então, em ambos os casos, estaríamos sempre interpretando.

É claro que, pelo que foi exposto, esse modo nietzschiano de significar a palavra ‘interpretação’ difere do modo wittgensteiniano, uma vez que, para Wittgenstein, seguir uma

regra difere de interpretá-la. E interpretá-la significa substituir uma forma de expressão da regra por outra. Isso implica que, quando agimos gramaticalmente, não estamos, a rigor, *interpretando* as regras em conformidade com as quais agimos; simplesmente as seguimos.

Tendo presente esses esclarecimentos, uma atitude terapêutico-gramatical desconstrucionista, do modo como a temos praticado em nossas investigações, tenta evitar esse persistente desejo de interpretar ou explicar. Devemos, então, perguntar: mas, se é sempre com uma atitude desconstrucionista que um investigador (historiador) terapeuta deve lidar com os jogos de linguagem constituintes de seu arquivo cultural tangível ou intangível, como poderia uma historiografia orientada por tal atitude evitar interpretações e explicações?

Pensamos que tal atitude pode assemelhar-se ao movimento desconstrucionista derridiano no que diz respeito ao seu modo de operar situado, não generalizável e não propositivo. Mas, mesmo quando, para a investigação de um determinado problema, o arquivo da pesquisa é composto por imagens, documentos escritos, registros em áudio, vídeo ou textualizados de interações discursivas ocorridas em campo, tal atitude não assume qualquer compromisso em lidar analiticamente com esse arquivo, quer sob a orientação de perspectivas científicas ou empírico-verificacionistas, quer sob a de perspectivas hermenêuticas antigas ou modernas, quer, ainda, sob a de perspectivas estruturalistas.

Para uma perspectiva terapêutico-gramatical desconstrucionista, ter uma questão ou um problema bem definido e constituir um *arquivo cultural de partida* que permita iniciar tal investigação são as condições necessárias para se conduzi-la.

- Mas o que entender por *arquivo cultural* e o que poderia caber em tal arquivo?
- Para nós, um arquivo cultural constituído em uma investigação acadêmica nada mais é do que um conjunto de jogos de linguagem que se mostrou relevante e adequado para a condução de tal investigação. E observe que, nesta minha resposta, eu relativizei a natureza absoluta de sua pergunta, sugerindo que cada investigação constitui um arquivo cultural específico que se mostre a ela adequado.
- É que existe uma discussão internacional que vem sendo conduzida pela UNESCO, já há algum tempo, orientada pelo propósito de se estender a noção de Patrimônio Cultural da Humanidade e, com isso, redefinir a noção de patrimônio cultural a fim de que ela possa desempenhar um papel mais amplo e democrático no sentido da preservação da diversidade cultural em um mundo globalizado. Essa discussão introduziu a noção de Patrimônio Cultural Intangível e a conseqüente polêmica acerca de com base em que critérios se poderia estabelecer uma linha demarcatória, ainda que não rígida, entre Patrimônio Cultural

Tangível e Intangível da Humanidade (Wulf, 2013, p. 155-169). Então, a minha pergunta foi no sentido de saber se quando você fala em *arquivo cultural* como um conjunto de jogos de linguagem, ainda que relativos a cada investigação acadêmica, isso teria algo a ver com a questão da tangibilidade e intangibilidade do patrimônio cultural da humanidade.

- Suponho que tal polêmica esteja centrada não apenas no desacordo referente a como significar as palavras ‘tangibilidade’ e ‘intangibilidade’, mas também, e sobretudo, no desacordo acerca de com base em que critérios valorativos incluir – e, portanto, também excluir – algo considerado tangível ou intangível nesses patrimônios. Penso que o nosso problema não é assim tão amplo e complexo. No que se refere à questão da tangibilidade ou intangibilidade, para nós, um jogo de linguagem, por sempre ser visto como um jogo de encenação corporal da linguagem, do qual participam (ou participaram) – direta ou indiretamente – mais do que um jogador, então, ele é ou foi sempre tangível. Note que, nesse sentido, mesmo quando um jogador produz um jogo ficcional de linguagem, é o seu corpo que dele participa, de modo que ficções também podem constituir o arquivo cultural de uma pesquisa. A exigência de participação de mais de um jogador se deve ao fato de que, para Wittgenstein, não fazer sentido se falar em linguagem privada. Uma pessoa sozinha não pode, independentemente da linguagem, isto é, sem recorrer a um jogo de linguagem, inventar um novo um jogo de linguagem, e é nesse sentido que a linguagem é sempre social, ou seja, sempre um produto de comunidades ou sociedades humanas que inventaram – e inventam a partir do que inventaram – formas compartilhadas de significar e de comunicar significativamente suas ações no mundo e suas interações pessoais. Mas, talvez, o destaque que se queira dar com a noção patrimônio cultural intangível é, como o fez Wulf (2013, p. 155-169), sobre o fato de o *corpo humano* – e, acrescentaríamos nós, o *corpo humano em ação num jogo de linguagem* – constituir o meio e a base para a definição das características específicas e do papel diferencial que o patrimônio cultural intangível desempenharia em relação ao patrimônio tangível, constituído pelos produtos materializáveis, duradouros e apartáveis das práticas culturais que os produzem. Assim, o patrimônio tangível poderia ser constituído, por exemplo, por *obras* arquitetônicas, artísticas, bibliográficas, máquinas, ferramentas, armas, vestimentas etc., todas vistas como produtos materializáveis resultantes da realização isolada ou conjugada de diferentes práticas culturais. Já no patrimônio cultural intangível incluem-se, as próprias práticas ou processos cênico-simbólico-corporais de produção do que quer que seja: obras artísticas e artesanais; produtos agrícolas, industrializadas, científicas, tecnológicas; rituais religiosos, educativos, esportivos, lúdicos,

políticos, bélicos, sindicais etc. Para nós, entretanto, pelo fato de todas as práticas culturais – isto é, um conjunto intencional e regado de ações simbólico-corporais orientadas para um propósito determinado – serem sempre jogos de linguagem, quer sejam tais práticas realizadas pelo estilo gramatical ou pelo estilo mimético-analógico agramatical da pintura, elas são sempre tangíveis, ainda que, por diferentes razões, muitas delas tenham irreversivelmente se perdido e outras tenham se tornado obsoletas, podendo ou não ser recuperadas, ou transformadas e encenadas de outras maneiras.

- Então, num arquivo cultural constituído *em e para* a realização de uma investigação especificada pode caber tudo...
- A princípio, sim, uma vez que, ainda que delimitável, a natureza sempre dinâmica, aberta e imprevisivelmente expansível de tal arquivo nos faz vê-lo sempre como podendo conter um número ilimitado de práticas culturais, multiculturais, interculturais e transculturais, envolvendo, portanto, jogos gramaticais ou agramaticais de linguagem (Miguel, 2014, p. 136). Assim, sob a perspectiva terapêutico-gramatical desconstrucionista em que nos situamos, a noção de *arquivo cultural* adquire uma amplitude quase que tão vasta e indefinida quanto a de patrimônio cultural intangível. Porém, a noção de *arquivo cultural*, quando referida ao domínio das práticas culturais de investigação acadêmica, adquire uma relatividade, abertura e mutabilidade não só em função da diversidade, variabilidade e natureza das questões submetidas à investigação, mas sobretudo porque o que se pode incluir em um arquivo A constituído *em e por* uma investigação I não ser mais apenas ‘objetos’ do patrimônio cultural tangível da humanidade, mas todas as encenações da linguagem que podem ser realizadas pelos corpos humanos enquanto participantes de jogos de linguagem. E todas essas encenações passam a ser vistas como auto-memorialísticas, por serem sempre vistas como próteses ou compactações performáticas de encenações de outros jogos de linguagem.
- E como pode um investigador que adota tal atitude de pesquisa constituir e lidar com arquivos tão fluidos e imprevisíveis dessa natureza?
- Tais arquivos nunca podem estar completamente definidos e delimitados no início da pesquisa. O que se pode e se deve definir ao início é tão somente um *arquivo cultural de partida*, que vai se ampliando e se ramificando ilimitadamente no tempo e no espaço, transpondo fronteiras estabelecidas de todo tipo: temporais, geográficas, políticas, institucionais, linguísticas, religiosas, étnicas, classistas, disciplinares, comunitárias, culturais (no sentido de *formas de vida*) etc. Deve-se evitar ver os jogos de linguagem eleitos

para comporem o arquivo cultural de partida de uma investigação I como objetos analíticos que estariam clamando por interpretações ou explicações. Eles precisam ser vistos apenas como *pontos de partida* para uma *investigação dispersiva* entre, por um lado, possíveis - mas não arbitrárias - conexões de efeitos de sentido produzidos por tais jogos de linguagem de partida sobre o corpo do investigador terapeuta e, por outro lado, efeitos de sentido de outros jogos de linguagem que participam do ilimitado Patrimônio Tangível/Intangível da humanidade. No transcurso da pesquisa, à medida que conexões não arbitrárias dessa natureza forem sendo estabelecidas e descritas, os novos jogos de linguagem que participam dessas conexões passam a ser automaticamente integrados ao arquivo cultural da pesquisa.

- E no caso específico de uma investigação historiográfica em educação matemática...
- Para que possamos avaliar como uma atitude terapêutica impacta e abre novas perspectivas nesse terreno, é preciso, antes, deixar de se ver a matemática como um domínio de conhecimento alheio às e destacado das práticas culturais e passar a vê-la - como o próprio Wittgenstein sugere, mas não explora - como um conjunto pós-epistemológico dinâmico, heterogêneo e ilimitado de jogos de linguagem orientados por propósitos normativos, cada um dos quais visto como uma linguagem completa. Esse novo modo de se vê-la abre “o campo da pesquisa historiográfica a um conjunto ilimitado de novos objetos e fontes de investigação que sequer chegaram a ser incluídos nas histórias convencionais da matemática e da educação matemática. Deixam de ser vistas como categóricas ou fixas todas as distinções usuais entre objetos e fontes de pesquisa; entre fontes primárias e secundárias; e entre fontes orais, escritas, imagéticas, iconográficas, literárias, ficcionais etc. Todas essas fontes passam a ser vistas como modos diversos de se encenar corporalmente a linguagem (Miguel, 2015, Bolema, no prelo).
- Então, a atitude terapêutica na pesquisa em educação estende o seu domínio de aplicação a todas as áreas temáticas e campos específicos da educação? Além disso, pelo que entendi, ela sugere um *modo não analítico* de se lidar com os jogos de linguagem do arquivo cultural relativo a uma investigação...
- Sim. A recomendação de partida que deve orientar o investigador terapeuta é o abandono da crença de que ele deveria manter com esse arquivo uma relação analítica de qualquer natureza. Isso porque, o modo como ele deveria se propor a lidar com o arquivo de sua pesquisa (historiográfica ou não), não pode ser visto nem como uma análise não científica e muito menos científica de discurso, uma vez que uma atitude terapêutica nem chega a ser, propriamente, uma análise. Menos pretenciosa do que isso, essa atitude reivindica apenas

ser um alerta ou prevenção contra os *maus usos da linguagem* vista, não exclusivamente como fala, escrita ou mesmo como discurso, mas como um conjunto ilimitado, variável, mutante e heterogêneo de jogos de ações simbólico-corporais entrelaçados nos tapetes da vida, em formas de vida. Nesse sentido, tal atitude se mostra pós-cientificista, pós-hermenêutica, pós-linguística e pós-estruturalista, uma vez que não se deixa conduzir por quaisquer teorias e nem deseja produzir teorias porque, ela própria, não se vê como teoria. De fato, o próprio Wittgenstein não gostaria de ver os seus escritos terapêuticos e assistemáticos serem utilizados como um referencial “teórico”, não propriamente porque ele insistisse em dizer que não queria ter seguidores, mas, sobretudo, porque o seu estilo terapêutico e desconstrucionista de filosofar se recusava terminantemente a construir teorias e a defender teses sobre qualquer problema levado à investigação. Embora ele tenha investigado terapêuticamente a linguagem – bem como a matemática - e sugerido um genial e revolucionário modo de não mais se falar em linguagem – e nem em matemática - no singular, mas em jogos de linguagem – e jogos matemáticos de linguagem - no plural, vistos dinamicamente como jogos de encenação corporal, ele não chegou propriamente a defender nem uma nova filosofia da linguagem e nem uma nova filosofia da matemática. Essa observação, por si só, já é um indicador de que uma orientação terapêutico-desconstrucionista nos modos de investigar um problema não só desconstrói o problema enquanto problema, mas, ao assim fazê-lo, no percurso terapêutico dessa desconstrução, possibilidades diversas de se lidar com esse problema, ou mesmo, de se vê-lo e aborda-lo de outras maneiras, emergem. Assim, é ao fluxo mesmo da narrativa de uma pesquisa (historiográfica), ao seu modo de fluir e aos efeitos desconstrucionistas de sentido que pretende gerar ou evitar ao constituir e lidar com o seu arquivo cultural tangível ou intangível de jogos de linguagem relativos ao problema levado à investigação que um investigador (historiador) terapeuta deve colocar toda a sua atenção para escapar à doença meta-narrativa da interpretação e da explicação. Para isso, porém, ele só se deve permitir conectar *descritivamente* - por analogias ou semelhanças de família - não os efeitos de sentido que a ele se manifestam, voluntária ou involuntariamente, num jogo de linguagem, com os que nele estariam supostamente ocultos, mas sim, os efeitos de sentido que a ele se manifestam no jogo com os que a ele se manifestam em outros jogos de linguagem, evitando conectar tais efeitos mediante relações de causa e efeito e avaliando, sempre localmente, a legitimidade dessas próprias conexões. É preciso, então, resistir tanto ao desejo de

interpretar ou explicar as descrições desses efeitos de sentido, bem como ao de generalizá-las.

O ponto de vista terapêutico-gramatical desconstrucionista e pesquisas em (historiografia) da educação matemática

Nas investigações acadêmicas no domínio da história da educação matemática – bem como, em todos os demais domínios da pesquisa em educação e das humanidades – é frequente nos pegarmos fazendo, dentre outros, os tipos de mau uso da linguagem aqui comentados. E tendo como propósito a prevenção contra esses maus usos, vamos, em seguida, destacar alguns exemplos situados - propositalmente transfigurados de modo a não se permitir a identificação de seus títulos, autores, pessoas e instituições referidas nas pesquisas - que extraímos de análises por eles realizadas em suas dissertações e teses. E dado que esta perspectiva parte da crença metodológica de Derrida de que “toda tese é uma prótese⁹”, isto é, uma cuidadosa composição intencional de diferentes tipos de enxertos textuais¹⁰ provenientes de diferentes jogos de linguagem autorais ou anônimos, que são estrategicamente costurados uns aos outros, pelo investigador, para se produzir certos efeitos retóricos de sustentabilidade e auto-legitimidade de suas próprias narrativas (Miguel, 2014, p. 118), os exemplos que destacamos procuram se restringir à censura de modos como os autores costuram enxertos em suas narrativas.

Exemplo 1: Vou me referir, neste comentário, para o modo como você, Carlos, enxerta, na narrativa historiográfica de sua pesquisa, uma passagem de um artigo do reconhecido pesquisador brasileiro, o José, para sustentar o enunciado da possibilidade de se ver os discursos de duas professoras, a Florinda e a Zuleica - da instituição que você toma como objeto de investigação em sua pesquisa, e que foram entrevistadas por você -, como representativos de um determinado paradigma pedagógico T, que já havia sido detectado e caracterizado pelo pesquisador José, no artigo a que você se refere. Entretanto, o efeito de sentido em mim gerado pelo modo

⁹ Desdobrada e ampliada, tal tese afirma que toda *escritura* – termo derridiano que não pode ser reduzido ao significado de texto escrito convencional e nem identificado a seu significado bíblico, e que remete, amplamente, a qualquer tipo de signo - se constitui com base na compactação iterativa e performativa de rastros de rastros de significações provenientes de outras *escrituras*, isto é, de outros *jogos de linguagem*, diríamos nós, ainda que essas duas noções não possam ser assimiladas uma à outra.

¹⁰ Derrida defende a *enxertia* como um modelo de construção e, consequentemente, de desconstrução - isto é, de descompactação - de textos de qualquer natureza, neles incluídos, sobretudo, os textos acadêmicos nos quais os débitos de autoria - isto é, as referências às fontes das quais provieram os enxertos - precisam ser explicitamente acusados: “Dever-se-ia explorar sistematicamente não apenas o que parece ser uma simples coincidência etimológica unindo o enxerto (*graft*) e a grafia (*graph*) (ambas do grego *graphion*: instrumento para escrever, estilete), mas também a analogia entre as formas de enxertia textual e a assim-chamada enxertia vegetal ou, até mesmo, a cada vez mais comum, enxertia animal. [...] deve-se elaborar um sistemático tratado sobre o enxerto textual” (Derrida, 1972, p. 230/202). “O que descreveria tal tratado?”, pergunta-se Culler (1997, p. 155): “Ele trataria o discurso como o produto de vários tipos de combinações ou inserções. Explorando a iterabilidade da língua, sua capacidade de funcionar em novos contextos com nova força, um tratado sobre enxertia textual tenderia a classificar vários modos de inserir um discurso em outro ou de intervir no discurso que se está interpretando”.

como você conecta esses dois enxertos levou-me a concluir que não é essa passagem do texto de José que dá sustentação à inclusão dos discursos das professoras Florinda e a Zuleica nesse paradigma pedagógico; ao contrário, são os discursos dessas professoras que reforçam e sustentam a pertinência da referida passagem do texto de José, que acusa a presença desse paradigma na história da educação matemática escolar brasileira. Sob uma perspectiva terapêutico gramatical desconstrucionista, é sempre um exemplo situado que pode ser acionado para apoiar ou desestabilizar um enunciado genérico, e não um enunciado genérico ser invocado para nele se incluir falas situadas como casos exemplares do enunciado genérico. A constituição linguística de um paradigma pedagógico na história não pode ser vista como uma operação historiográfica legítima, independentemente da constatação e descrição de certas características comuns em casos exemplares análogos, e nem pode se constituir de modo autônomo em relação ao conjunto de jogos situados de linguagem efetivamente encenados em diferentes contextos, e dos quais tal paradigma se nutre para se constituir enquanto paradigma. Não é uma teorização acadêmica que fundamenta eventos situados particulares. E, portanto, Carlos, eu penso não ser pertinente a sua afirmação de que as semelhanças que teriam sido evidenciadas - e por você detectadas no percurso de sua investigação - nas falas das professoras que você entrevistou são reforçadas pelo referido texto do pesquisador José. Ao contrário, penso que são as semelhanças que você constatou nessas falas que reforçam algumas passagens do referido texto do pesquisador José. Desse modo, o efeito de sentido em mim produzido devido ao mau uso da linguagem que você faz ao conectar desse modo esses enxertos consistiu na atribuição de um poder indevido ao discurso do pesquisador José em detrimento dos das professoras Florinda e Zuleica.

Exemplo 2: À luz de uma perspectiva terapêutico-gramatical, há uma conexão censurável que você, Tereza, estabelece entre um enunciado A - manifestamente encenado nos jogos de linguagem de algumas das entrevistas que você realizou com professores da instituição na qual você desenvolveu a sua pesquisa historiográfica - e um enunciado B, que você faz com base em uma afirmação presente na obra do internacionalmente reconhecido e muito citado historiador francês Pierre.

Enunciado A: a coleção de livros didáticos que era adotada na referida instituição escolar, em um determinado período, contou com a aprovação de alguns professores e com a rejeição de outros.

Enunciado B: essa recepção ambivalente da coleção de livros colocou em evidência a conclusão de Pierre de que leitores diferentes realizam leituras diferentes dos mesmos textos a que têm acesso.

É claro que nenhum desses dois enunciados, um específico e outro genérico - situados em contextos diferentes e referentes a tipos de obras destinadas a tipos diferentes de leitores - tem a legitimidade ou o poder de sustentar o outro. Entretanto, o modo como você, Tereza, em sua narrativa historiográfica, encena essa conexão gerou em mim o efeito de sentido de que o enunciado A poderia ser visto como mais um exemplo que estaria reforçando ou dando legitimidade à conclusão do historiador Pierre, afirmação esta que além de delegar, de forma colonizadora, mais poderes à conclusão do historiador Pierre do que às constatações dos professores, em nada contribui para o esclarecimento do problema acerca da recepção, por parte dos professores da escola, à referida coleção de livros didáticos.

Exemplo 3: Sob uma perspectiva terapêutico-gramatical desconstrucionista, penso ser problemático o modo como você, Alfredo, chama o respeitado pesquisador francês Claude Kaplan para apoiar as análises de certos episódios de sua tese, constituídos com base em pesquisa etnográfica. Isso acontece, por exemplo, quando você o invoca para explicar que os usos que os sujeitos de sua pesquisa fazem, em contextos extraescolares de atividade humana, de certos conceitos e procedimentos matemáticos aprendidos na escola, poderiam ser vistos quer como formas de resistência ético-política, quer como formas de resistência epistemológica a regimes de racionalidade que lhes são apresentados na escola. A minha censura não recai propriamente sobre o fato de você, Alfredo, ter chamado o Claude Kaplan para participar de sua análise, mas sobre o fato de você tê-lo chamado com a intenção de explicar como e por que os sujeitos de sua pesquisa se comportam do modo como se comportam nas interações discursivas que você com eles estabeleceu. Eu não estou aqui censurando a natureza das suas explicações e nem mesmo os seus supostos poderes persuasivos e performáticos, mas tão somente o fato de pretenderem ser elas explicações. Aliás, o efeito de sentido que essas explicações geraram em mim foi o de que você tenta convencer o leitor e convencer-se a si mesmo de que a tese que você procurou defender ao longo da narrativa da sua pesquisa teria sido inferida a partir de e com base em suas observações e interações discursivas de campo. Mas o que essas observações e interações de fato nos mostram, Alfredo, é que você descreve muito bem ao longo de sua narrativa, é que os sujeitos de sua pesquisa fizeram usos idiossincráticos ou performáticos do conhecimento matemático escolar, a fim de que tal conhecimento pudesse orientar adequadamente as suas tomadas de decisões nos novos contextos extraescolares em que esses sujeitos realizavam outras práticas para atingirem outros propósitos. Desse modo, penso que as observações e interações ocorridas em campo, Alfredo, não nos mostram que tais usos performáticos teriam ocorrido para se constituírem - intencionalmente ou não - em táticas retóricas de resistência por parte dos sujeitos. Esse tipo de explicação você a constrói com base em sua leitura do Claude Kaplan, isto é, ao ver semelhanças de família entre o que ele diz em seus textos e o modo como os sujeitos de sua pesquisa se

comportam nas interações discursivas que você estabelece com eles. Assim, deixando-se levar pelo poder de sedução dessa analogia, você acaba induzindo o leitor a pensar que as razões que teriam orientado as ações e os comportamentos dos sujeitos de sua pesquisa em suas interações discursivas seriam, de fato, aquelas que você nos apresenta. Porém, elas são apenas aquelas que você desejaria que fossem, ou que você postula terem sido. De fato, os argumentos que você invoca, com base no Claude Kaplan, parecem, em certos momentos, construir sujeitos discursivos interativos intencionalmente perspicazes, astutos e supostamente resistentes à racionalidade científica, à racionalidade capitalista etc. Por exemplo, quando o garoto Pedro, um dos sujeitos de sua pesquisa, diz - “*Já dei 500 voltas nesta pista e a Janaína um décimo de uma*”, querendo na realidade dizer, no contexto em que foi enunciada, que “Janaína é muito lenta, preguiçosa e improdutiva, enquanto que eu, Pedro, sou rápido, pronto e eficiente” -, após toda uma constatação interessante, pertinente e legítima que você, Alfredo, faz sobre o uso performático-hiperbólico situado que o garoto Pedro faz, no seu jogo de linguagem, das ‘palavras matemáticas’ “quinhentos” e “um décimo”, não satisfeito com isso, você recorre ao Claude Kaplan para tentar *explicar* esse uso dizendo que ele revela a disposição do garoto de agir, naquele contexto extraescolar, com a inventividade, a astúcia e o deslocamento que a razão científica eliminou dos discursos das práticas cotidianas para constituir sentidos próprios. Entretanto, numa perspectiva terapêutico-gramatical desconstrucionista, se é legítimo você afirmar, Alfredo, que identificou um uso performático-hiperbólico das ‘palavras matemáticas’ “quinhentos” e “um décimo” no jogo de linguagem no qual o garoto Pedro as insere, o mesmo não pode ser dito acerca de uma suposta identificação de uma disposição ou intenção de Pedro em agir com inventividade, astúcia e deslocamento, características estas que a razão científica teria supostamente eliminado dos discursos das práticas cotidianas. Entretanto, essa disposição ou intenção de Pedro para agir da maneira como você diz ter ele agido, e com a intenção de opor resistência ao discurso da racionalidade científica, isso, Alfredo, você não identificou. Você poderia, sim, dizer que essa disposição em ver resistência à racionalidade científica é sua, do Claude Kaplan ou sua com base em Kaplan, mas não que essa disposição estivesse astutamente oculta no jogo de linguagem do garoto Pedro, e esperando por seu desvelamento por parte de um analista do discurso supostamente mais astuto que o próprio garoto. É aí que, sob uma perspectiva terapêutica, nós nos tornamos vítimas do nosso desejo de explicar. Desejo este que não é apenas seu ou meu, Alfredo, mas de toda uma comunidade dita científica que pretende fazer da educação (matemática) - escolar ou não - uma disciplina científica. Para uma análise que fosse alegadamente realizada sob uma perspectiva empírico-verificacionista de pesquisa, não haveria problema algum em se ver tais acréscimos e atribuições como elementos que poderiam ser inferidos das observações e dos registros etnográficos. Também sob uma perspectiva hermenêutico-fenomenológica, tais acréscimos e atribuições poderiam ser legitimamente vistos como resultantes do desvelamento de significações ocultas nos não ditos ou nos entreditos das interações discursivas, e que teriam emergido após esforço analítico de redução eidética das significações por parte do investigador. Porém, Alfredo, sob uma perspectiva terapêutico-gramatical desconstrucionista, que não está interessada em desvelamentos de não ditos ou em defesas de teses, essas *inflações* e *infrações* dos jogos de cena - ou as interações discursivas subtraídas de seus jogos de cena - deveriam ser, de fato, vistas como infrações ou inflações ilegítimas ou, mais propriamente, como *maus usos da linguagem*, como diria Wittgenstein.

Exemplo 4: No contexto da instituição escolar E, cujas práticas você, Rafael, investigou, você acusa - através de um enxerto citacional de um trecho da fala do professor Renato, que você entrevistou - um gesto de resistência à proposta da coleção de livros didáticos que lá se utilizava, em determinado período. É claro que, Rafael, dificilmente, um leitor do seu trabalho colocaria em xeque essa constatação de práticas de resistência por parte do professor Renato que, no contexto da sua investigação, constitui uma fonte local e autorizada para fornecer informações e emitir opiniões sobre o problema que você investigou; a não ser que outras fontes de informação, também vistas como autorizadas, contradissem a afirmação do professor Renato. Mas, como contradições dessa natureza não se manifestam no seu texto, Rafael, tendemos a confiar ter havido, de fato, tais focos de resistência à proposta da referida coleção de livros didáticos. Mas, nesta mesma página da sua narrativa historiográfica, Rafael, você remete o leitor a outro enxerto citacional, agora proveniente de um texto do pesquisador respeitado e bastante citado no campo de pesquisa da historiografia da educação matemática de nosso país, o professor Fortes, que me gerou o efeito de sentido de dar sustentação a uma fala da professora Raquel, da mesma instituição, e que também havia sido entrevistada por você, confirmando, também ela, ter havido focos de rejeição da referida coleção de livros por parte de alguns professores, pais e alunos. Ao fazer esse novo enxerto, você produziu em mim o efeito de sentido que consiste em supor não ser suficiente, ainda que necessário, confiar nas falas dos professores Renato e Raquel - ambas reforçadoras da mesma informação e do mesmo ponto de vista -, uma vez que você se obrigou a recorrer a uma outra fonte de informação, o professor Fortes, supostamente considerada, não propriamente mais confiável, mas certamente mais autorizada academicamente, ainda que externa ao próprio contexto em que a pesquisa se realizou. Tal enxerto consiste em dizer que estudos historiográficos anteriormente realizados no campo da história da educação matemática teriam mostrado que as ideias e recomendações mobilizadas por novas propostas curriculares e pelos novos livros didáticos escritos para as serem em prática, pelo fato de entrarem em choque com práticas pedagógicas já sedimentadas nas escolas, tendem a ser ignoradas, ou mesmo, rejeitadas pelos professores. Assim, Rafael, você ancora argumentos situados e consonantes em favor da constatação de resistência

num argumento genérico, também em favor da constatação de resistência, produzindo em mim o efeito de sentido que consiste em se acreditar que tal enxerto daria maior credibilidade à constatação de práticas locais ou situadas de resistência por parte dos professores Renato e Raquel. Mas por que razão, Rafael, deveríamos nós acreditar que um argumento empirista típico e genérico, porque generalizador - isto é, um argumento que consiste na crença de que se poderia constatar a ocorrência do mesmo tipo de resistência por parte de sujeitos diferentes trabalhando em situações e condições contextuais diferentes, porém, semelhantes em muitos aspectos -, ainda que enunciado em um ‘tom empiricamente indeciso’, poderia reforçar constatações consonantes situadas e manifestas nas falas de sujeitos da sua pesquisa? Além disso, se analisarmos com cuidado a natureza desse argumento empirista típico, veremos que, por ser ele formulado de modo a se tornar imune ao questionamento, ele se auto-desconstrói enquanto argumento. De fato, dizer que as mudanças *nem sempre* são avaliadas positivamente quando procuram romper com práticas pedagógicas já sedimentadas é o mesmo que dizer que as mudanças *podem ou não podem* ser avaliadas positivamente. Já o modo como você, na sua narrativa historiográfica, costura o enxerto dessa constatação genérica de Fortes aos enxertos das constatações dos professores a fim de produzir o efeito de sentido por você desejado, pode ser visto como um tipo de conexão de causa e efeito: se Bravos disse que estudos historiográficos dizem que resistências a algo de tal natureza quase sempre ocorrem, então, os professores têm razão no que dizem: houve resistências! Isso me gerou o efeito de sentido, certamente não desejado por você, que consiste em pensar como e o quanto podemos nos deixar colonizar pela linguagem, e também, como e o quanto podemos colonizar os outros pela linguagem. Talvez, para evitar esse tipo de colonização, o contrário é que poderia ser dito: se os professores da instituição E constataram a manifestação de resistências a algo de tal natureza, então, isso tende a reforçar a afirmação genérica de Fortes, feita em outro contexto. Porém, no contexto da sua pesquisa, Rafael, é claro que a afirmação genérica de Fortes em nada esclarece ou amplia as significações relativas ao problema em investigação e nem mesmo reforça as constatações situadas dos professores e manifestamente encenadas nos jogos de linguagem de suas entrevistas. Isso porque, tais constatações, devido ao fato de estarem indissociavelmente impregnadas da afetividade e da efetividade da experiência simbólico-corporal diretamente vivenciada dos eventos relatados pelos professores nas entrevistas, devem ser vistas como *crenças* – isto é, *imagens prescritivas* a que eles chegaram mediante o *estilo da pintura* - cujas *verdades subjetivas* não podem ser questionadas pelos próprios sujeitos que as constituíram, e ainda que possam contradizer-se entre si, não podem, a princípio, ser postas em dúvida por parte do pesquisador, porque a elas não pode ser atribuído o estatuto de “saberes” ou de “conhecimentos”. O próprio Wittgenstein fazia uma diferença entre “saber” e “acreditar”, nos seguintes termos:

Quando digo “Eu sei” a uma outra pessoa, há aqui uma justificação. Mas para a minha crença não há nenhuma. [...] O que eu sei, eu acredito. O uso errado que Moore faz da proposição “Eu sei...” é ele a ver como uma exteriorização que é tão pouco dubitável quanto, por exemplo, “Eu tenho dores”. E visto que de “Eu sei que é assim” segue-se “É assim”, “É assim”, portanto, não pode ser posto em dúvida. Seria correto dizer: “Eu acredito...” tem uma verdade subjetiva; mas “Eu sei...” não. Ou ainda: “Eu acredito...” é uma exteriorização, mas “Eu sei...” não. Ajo com *toda* a certeza. Mas essa certeza é minha (Wittgenstein, 2012, parágrafos 174 a 180, p. 174, *itálico do autor*).

Desse modo, Rafael, essas crenças dos professores devem ser vistas como indubitáveis, não porque aquilo que elas afirmam não possa ser objetivamente questionado, mas porque tais constatações, quase sempre, não podem ser vistas como saberes elaborados *a posteriori* acerca dos eventos que *diretamente* vivenciaram, isto é, como saberes obtidos mediante processos intencionais de reformatações ou de ‘traduções estilísticas’, no caso, do estilo da pintura para o gramatical.

Modos de praticar a terapia gramatical desconstrucionista

A fim de dar visibilidade a algumas investigações acadêmicas orientadas pela atitude terapêutica gramatical desconstrucionista - que foram publicadas sob a forma de dissertações, teses ou artigos -, apresentamos a seguir pequenas súmulas de trabalhos que foram orientados, estimulados a ser realizados ou diretamente realizados por mim, ou em coautoria com outros colegas, mas sempre contando com a valiosa contribuição das discussões ocorridas com todos

os demais professores e estudantes de pós-graduação que integram o grupo interinstitucional de pesquisa PHALA.

Os textos que inauguram uma série de outros em que a terapia passa a ser praticada de modos idiossincráticos no tratamento de diferentes tipos de “doenças” que pensamos terem se instalado no mundo da educação (matemática) escolar e no mundo da pesquisa em (educação) matemática, no da formação de professores, bem como em outros domínios da investigação acadêmica, foram: “Usos e jogos de linguagem na matemática: diálogo entre Filosofia e Educação Matemática” (Vilela, 2013); “Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação” (Miguel; Vilela; Moura, 2010) e “Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento” (Miguel, 2011). No primeiro desses textos – a sua tese de doutorado -, Denise Vilela investigou a proliferação de adjetivações da palavra *matemática* em discursos constituídos no terreno da educação matemática vista como campo de investigação acadêmica, limitando-se a centrar-se naqueles constituídos no campo da etnomatemática, por vê-los como aqueles que vinham - de modo mais frequente e performaticamente consequente – criando novas adjetivações. Entretanto, “*em vez de optar por um esclarecimento de natureza histórica do ‘problema’ da proliferação de adjetivações, Vilela não viu esse ‘problema’, a rigor, como um ‘problema’, mas como uma constatação posta à partida da investigação. Mas, se o que se quer esclarecer já se mostra, desde o início, como uma constatação, o que resta a ser esclarecido? Penso ter sido precisamente no modo como Vilela se propôs a lidar com essa ‘ausência de problema’ que reside a originalidade de sua pesquisa. Esclareceu esse ‘problema não problemático’ com base em uma concepção de esclarecimento que nada mais tem a ver com uma busca, com uma procura, com a verificação de uma conjectura ou com a decifração de um enigma, para o que, fosse esse o caso, procedimentos investigativos de caráter empírico-verificacionista poderiam ter sido acionados. O tipo de esclarecimento pelo qual passou o seu ‘problema não problemático’ foi o de natureza terapêutico-gramatical. Assim, ao decidir submeter a palavra ‘matemática’ a uma “terapia gramatical”, Denise se inspira em procedimento análogo àquele acionado pelo segundo Wittgenstein em relação à filosofia para concluir pela legitimidade e procedência da ampliação de significados em uso da palavra ‘matemática’ e, portanto, pela legitimidade e procedência de se falar em matemáticas no plural*” (Miguel, 2013 In: Vilela, 2013, p. 335).

No segundo desses textos (Miguel; Vilela; Moura, 2010) - que escrevi em coautoria com a Denise Vilela e a Anna Regina Lanner -, embora o modo como praticamos o estilo terapêutico com o propósito de se desconstruir persistentes concepções de matemática e de educação matemática escolar estivesse, por um lado, em conformidade ao estilo convencional de escrita acadêmica de artigos científicos, por outro lado, manifestava também algumas estratégias retóricas que intencionalmente transgrediam esse estilo. Nessa terapia, travamos uma densa discussão de natureza filosófica e política em relação à matemática e à educação matemática escolar, levando ao divã filosofias, filosofias e epistemologias da matemática e da educação matemática escolar, com o propósito de ampliar os modos de se ver e pensar a matemática e a educação escolar, desconstruindo-a enquanto disciplina escolar e desconstruindo a educação escolar enquanto educação disciplinar, sobretudo com base em *insights* e ideias de Wittgenstein acerca da linguagem e da matemática, por nós reinventados de um modo bastante ousado e original.

Já em “... o doce e o dócil” (Miguel, 2011), rompi voluntariamente com o tom acadêmico e formal no modo de encenar a escrita, não tanto pelo fato de ter produzido um texto parcialmente escrito no gênero dialógico, mas, sobretudo, porque o tom literário é voluntariamente empregado no modo de se lidar terapêuticamente com o alarmante problema de adoecimento de professores (de matemática). No palco teatral-divã-sala de aula no qual transcorre a terapia do problema do adoecimento, dialogam com as narrativas de três professores da rede pública de Belo Horizonte – transformados em personagens ficcionais de uma peça teatral que jamais foi de fato encenada -, não apenas o terapeuta wittgensteiniano que inicialmente conduz a sessão terapêutica, mas também, professores pesquisadores de doenças profissionais, o personagem do monólogo *Esperando Godot* do diretor de teatro Samuel Beckett, personagens do filme *Polícia, Adjetivo*, do diretor de cinema romeno Corneliu Porumboiu, dentre outros. O modo como a terapia é praticada consiste em destacar nos jogos de linguagem das narrativas dos professores um enunciado comum neles manifesto, bem como outros com os quais tal enunciado pudesse estar significativamente enredado, e fazê-los percorrer diferentes jogos de linguagem, dando-se, assim, por ampliação e variação, visibilidade a suas diferentes mobilizações e, portanto, a suas diferentes significações, até que se tornem manifestas e discutidas as relações performáticas desses enunciados sobre os corpos e sobre as práticas efetivas dos narradores.

Em conformidade ao estilo convencional de escrita acadêmica, no artigo intitulado “*Is the mathematics education a problem for the school or is the school a problem for the mathematics education?*” (Miguel, 2014b), uma nova terapia desconstrucionista da matemática, da educação matemática escolar e do próprio modo liberal-meritocrático disciplinar de organização da educação escolar foi por mim conduzida, agora com base no diálogo cruzado entre

o modo como Ludwig Wittgenstein, na segunda fase de seu pensamento, fala sobre linguagem, significado, matemática e aprendizagem, e os estudos investigativos sobre cognição e aprendizagem situadas, conduzidos por Jean Lave. Novamente, como é dito no resumo desse artigo, “a educação matemática escolar é tratada como uma “doença” que não pode receber uma ‘cura democrática’ à luz de projetos liberais meritocráticos que concebem a escola como um desvio cultural preparatório a uma alegada inserção qualificada na vida social e profissional”.

Em sua tese de doutorado intitulada “Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1889): ouvindo espectros imperiais” (Faria, 2014), Katia Sebastiana C. dos Santos Faria investigou práticas **mobilizadoras de cultura aritmética que** teriam sido realizadas na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, no período de 1868 a 1889, com o propósito de formar professores para atuarem nas chamadas “escolas de primeiras letras”, **enfatizando a gestão inovadora da Escola Normal por parte de José Carlos Alambary Luz**. O seu arquivo cultural de partida era constituído apenas por uma tese de doutorado que também havia tomado como foco de investigação da Escola Normal da Província. No percurso da investigação, esse arquivo cultural de partida foi se ampliando de modo a incluir, dentre outros textos, vistos como jogos de linguagem: relatórios dos Presidentes da Província do Rio de Janeiro apresentados à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro (1835-1889); relatórios do Diretor da Escola Normal apresentados ao Diretor da Instrução Pública (1868 a 1889); relatórios do Diretor da Instrução Pública; *Jornal A Instrução Pública*; *Jornal A Verdadeira Instrução Pública*; *A Revista do Ensino*; *Revista Brasileira de Educação e Ensino*; *Revista do Ensino Primário*; o *Compendio Elementos de Arithmetica*, de Cristiano Benedito Ottoni e o *Compendio de Pedagogia*, de Antonio Marciano da Silva Pontes. O modo dialógico como Katia encena a sua narrativa historiográfica inventa personagens inspirados em personalidades que viveram na época do Brasil imperial, desempenharam papel relevante em relação ao problema que Katia investigou e que participaram efetivamente dos jogos de linguagem que integraram o arquivo cultural constituído na e pela pesquisa. A narrativa dialógica produzida tem sobretudo como referência o pensamento de Jacques Derrida e seus ‘quase-conceitos’, tais como: ‘espectros’, ‘rastros’, ‘jogos de rastros’, ‘desconstrução’, dentre outros. O modo de Katia praticar a sua terapia gramatical desconstrucionista em sua narrativa teve a preocupação de evitar estabelecer conexões de causa-efeito entre rastros de significação manifestos nos jogos de linguagem do seu arquivo cultural.

Partindo da constatação, em escolas do município de Pitangueiras/SP, da longevidade de práticas de ensino de matemática escolar, mobilizadoras de rastros de significação de práticas de ensino de matemática sugeridas pelos *Atividades Matemáticas* (AM – SEE/CENP/SP) - e com base em um arquivo constituído por entrevistas filmadas realizadas com professores do município de Pitangueiras/SP, com professores que atuaram na equipe de matemática da CENP/SP, bem como por uma entrevista interativa feita com cinco professores que atuavam, na época, nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Pitangueiras/SP –, Márcia Maria Bento Marin, em sua dissertação de mestrado (Marim, 2014) intitulada “AM[OU]:um estudo terapêutico-desconstrucionista de uma paixão”, investigou os modos diversos desses colaboradores de sua pesquisa significarem a longevidade do referido material produzido pela CENP, a fim de esclarecer do que essa longevidade poderia ser um sintoma. Para isso, as entrevistas realizadas foram descritas gramaticalmente na forma de mapas espectrais-gramaticais (mapas EG), os quais se “constituíram em instrumentos para a descompactação das camadas de significação relativas à longevidade manifestas nas encenações narrativas das sessões de entrevistas” que foram submetidas à terapia desconstrucionista, simultaneamente inspirada em Wittgenstein e Derrida.

Em sua tese de doutorado (Jesus, 2015), denominada “Indisciplina e Transgressão na escola”, tomando como ponto de partida de seu percurso terapêutico – simultaneamente inspirado em Wittgenstein e Derrida - o arquivo constituído pelos próprios jogos de linguagem que a autora, através de “rodas de problematizações”, encenou com seus alunos de quarto ano do Ensino Fundamental I, durante o ano letivo de 2010, em uma escola da região metropolitana de Campinas, no Município de Vinhedo, interior do Estado de São Paulo, Francis Roberta de Jesus encena a linguagem através de cenas narrativas descontínuas, com o propósito de desconstruir a noção de disciplina escolar enquanto modo exclusivo de produção de conhecimento e de organização das práticas escolares.

Por sua vez, a terapia intitulada *Exercícios terapêutico-corporais nas vizinhanças dos infinitos* (Miguel, 2015c) se volta à desconstrução de usos essencialistas de palavras que são usadas sobretudo no campo da matemática e da educação matemática escolar - no caso, a palavra *infinito*. Como o próprio título sugere, neste texto, o modo como encenamos linguagens nesses exercícios terapêutico-corporais, rompe com a ideia de texto contínuo e tematicamente unitário, o que, na verdade, é uma característica de práticas terapêutico-gramaticais desconstrucionistas que ao investigarem diferentes usos de palavras e formas de ver e significar o problema em foco, necessita percorrer diferentes jogos de linguagem para compor o arquivo cultural da investigação. De fato, cada um desses nossos “*Exercícios terapêutico-corporais...*” se propõe a levar os leitores a diferentes mundos dos campos matemático e artístico – o do cinema, o da ópera, o das leituras cinematográficas de obras literárias e operísticas, o das artes visuais e sonoras, o do design gráfico etc. -, ao propor-lhes permitirem-se que seus corpos

se empenhem na descrição de efeitos de sentido neles gerados pelos sucessivos exercícios de escuta musical; de investigação analógico-perceptual de obras gráficas, artísticas, literárias e cinematográficas; em suma, a exercícios de exploração de analogias entre esses experimentos de sensibilização simbólica de seus corpos, relativamente a diferentes modos da noção de infinito participar dos jogos de linguagem que a nossa investigação terapêutica, ao longo do seu percurso, constituiu para integrar tanto o arquivo cultural no qual esses experimentos se baseiam, quanto para incitar os leitores a realizarem, com base nesse mesmo arquivo e em outros, os seus próprios percursos auto-terapêuticos idiossincráticos.

Já no ‘prefácio anti-prefácio’ intitulado “*Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio... e nem um título!*” (Miguel, 2015d), feito ao livro “*Infâncias e pós-colonialismo: pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras*” (Faria, 2015), empregando um tom deliberadamente provocativo e anarquista, transgredido, no limite do permissível para um projeto editorial de livro impresso a ser comercializado, o estilo de escrita acadêmica, desafiando-o não só em sua exigência de uniformidade autoritária de suas normas diagramáticas, como também em seu modo tido como cientificamente rigoroso de argumentar em favor de uma tese a ser defendida, a ele contrapondo o estilo terapêutico mimético-analógico da pintura para se desconstruir simultaneamente a ideia de infância e a ideia de prefácio. Usando uma diversidade de fontes tipográficas diferentes, em tamanhos e cores diferentes, abusando de negritos e itálicos, de letras maiúsculas e minúsculas, bem como mobilizando imagens diversas, sobretudo, algumas do grafiteiro anarquista Banksy, esse ‘anti-prefácio’ desconstrucionista da infância explora a polêmica que se estabeleceu em torno da inusitada disseminação dos usos da fonte tipográfica *Comic Sans* da Microsoft Corporation, projetada, em 1994, pelo designer gráfico Vincent Connare, com base numa conversão mimético-digital de tipos de fontes e de letras geralmente utilizadas em histórias em quadrinhos, que ele supôs atrativas para crianças.

O próprio título da tese de doutorado de Fernanda V. C. Miguel - “*Investigações literárias: terapias e encenações do feminino*” (Miguel, F., 2015) - no campo dos Estudos Literários, não só intencionalmente remete à principal obra de Wittgenstein - *Investigações Filosóficas* - como também ao seu estilo terapêutico de filosofar. Nela, Fernanda realiza três investigações literárias independentes que tomam como objeto de estudo as diferentes encenações do feminino e as relações de gênero que as constituem nos, e a partir dos, contos: “Trenzas”, da escritora chilena María Luisa Bombal; “Uma galinha”, da escritora brasileira Clarice Lispector; e “Las vestiduras peligrosas”, da escritora argentina Silvina Ocampo. O modo de Fernanda praticar o que denomina de *terapia de dispersão espectral* tem simultaneamente uma base no desconstrucionismo de Derrida e outra na terapia wittgensteiniana. Nas palavras de Fernanda, “uma terapia de dispersão espectral de encenações do feminino opera visando à descrição de estratégias narrativas manifestas nos contos e de alguns de seus efeitos performáticos de sentido sobre o corpo de uma leitora terapeuta interessada em investigar suas significações culturais, percorrendo usos e remissões de tensões de gênero em outros diferentes jogos de linguagem que se entrelaçam numa rede cujos nós se conectam por semelhanças de família”.

Já no artigo intitulado *Uma terapia do noturno a partir do War Requiem de Derek Jarman* (Miguel, F. & Miguel, A. 2015), Fernanda V. C. Miguel e eu, como coautor, levamos a *terapia de dispersão espectral* ao cinema. Tendo como arquivo cultural de partida o filme *War Requiem*, do diretor britânico Derek Jarman, e como propósito realizar uma terapia do noturno, os autores, sobretudo inspirados em Wittgenstein, partindo de efeitos de sentido de noturno sugeridos por algumas cenas eleitas do referido filme, sobre seus corpos de investigadores terapeutas, investigam semelhanças de família entre esses efeitos e aqueles que se manifestam em outros jogos de linguagem - fílmicos, musicais, literários, artístico-visuais etc. - que acabam incorporando, ao longo do percurso investigativo, e com base no qual a pesquisa foi conduzida.

A realização das Provas Campinas 2008 (Moura; Miguel; Silva; Ferreira, 2015a) e 2010 (Moura; Miguel; Silva; Ferreira, 2015b) foi um trabalho coletivo desafiador que nos havia sido solicitado pela Secretaria de Educação da Rede Municipal Escolar da cidade de Campinas (SP), do qual eu e mais três professoras da Faculdade de Educação da Unicamp participamos como assessores e que consistiu em elaborar, aplicar, corrigir e produzir relatórios finais das provas de caráter dissertativo a cerca de 3000 crianças dessa rede que, em 2008 e em 2010, cursavam os 3ºs anos do ensino fundamental. A de 2008 foi uma prova disciplinar em que apenas questões de Língua Portuguesa e Matemática foram dirigidas às crianças. Já a de 2010 foi uma prova de natureza indisciplinar cuja elaboração foi orientada por descritores - tais como “práticas culturais”, “usos da linguagem” e “campos de atividade humana” - que produzimos com base no diálogo que já vínhamos estabelecendo, sobretudo entre as obras de Wittgenstein e Derrida. No texto intitulado “*Prova campinas 2010: entre usos alegóricos e normativos de linguagem*” (Miguel & Silva & Moura & Ferreira, 2015), tendo como referência respostas dadas pelas crianças a algumas questões dessas provas e orientados pela crença de que práticas formativas são sempre práticas interativas de gestão e autogestão do corpo humano em e por jogos de linguagem, submetemos à terapia gramatical-desconstrucionista o problema das relações entre formação, ensino e linguagem. Nesse percurso terapêutico - com base nos resultados

quantitativos e qualitativos apresentados pelas crianças, bem como na expressiva oscilação de seus desempenhos em questões que lhes requeriam fazer diferentes usos da linguagem associados à mesma prática cultural, ou então, um mesmo uso da linguagem referido a práticas culturais distintas -, é desconstruído o pressuposto político no qual se baseia o discurso objetivamente otimista das políticas públicas neoliberais sobre o papel da escola na formação de supostas habilidades e competências por parte dos estudantes para a realização direta de práticas culturais extraescolares que se realizam em diferentes campos de atividade humana. Isso porque, com base no que se manifesta nas respostas consideradas inadequadas das crianças a grande parte dos itens das provas, é possível afirmar que: nem transgressões e nem ajustamentos dos corpos dessas crianças a um regime de normatividade que as compele a mudar de ou a permanecer em jogos de linguagem verbais tipicamente escolares podem ser vistos como demonstrações objetivas inequívocas de competência ou incompetência de autogestão de seus corpos para a realização direta de práticas culturais encenadas nesses jogos escolares de linguagem. Essa análise é reforçada pela virada antropológica no pensamento de Wittgenstein, após 1930, possibilitada pela sua crença na natureza corpórea e indissociável do pensamento e da linguagem. O corpo humano é o fundamento da práxis, da memória, das regras e do hábito. O corpo humano é a pele que liga e integra os humanos a todas as formas naturais e humanas de vida (Gebauer, 2013, p. 198).

Em sua tese de doutorado intitulada “*He war*” (Corrêa, 2015), Júlio F. Corrêa pratica o que denomina terapia arqueológica “simultaneamente inspirada na filosofia terapêutica de Wittgenstein, no modo arqueológico de Michel Foucault praticar a historiografia e no modo como Jaques Derrida desconstrói o grito babélico de guerra – HE WAR – de James Joyce”, com o propósito de investigar as condições de emergência da Educação Matemática enquanto um campo autônomo de pesquisa acadêmica, partindo do enunciado de Paul Ernest que afirma ser a *Educação Matemática Filha da Guerra Fria*. Com base no “warquivo” que o autor constitui ao longo do seu percurso terapêutico, a sua narrativa historiográfica, encenada no “estilo dos estilhaços”, acaba desconstruindo o enunciado de partida e sugerindo que “a emergência da educação matemática como campo autônomo de investigação acadêmica poderia estar mais sutil e remotamente conectada a “efeitos performáticos produzidos, em diferentes campos de atividade humana, pela *guerra fria* que já vinha sendo imperceptivelmente travada, em certos países europeus, desde meados do século XIX, entre jogos de linguagem centralmente estruturados e jogos de linguagem estruturalmente descentrados, identificados por Júlio com jogos modernistas de linguagem”.

Considerações sobre a atitude terapêutico-gramatical desconstrucionista

Uma atitude terapêutico-desconstrucionista, do modo como a temos praticado, é um modo, sobretudo mimético-analógico de se conduzir uma investigação acadêmica, isto é, de se conduzi-la com base no *estilo da pintura*. Assim, ela não pode ser vista ou praticada como um método mecânico, homogêneo e estruturado de produção ou de validação da produção de significados em qualquer domínio – formal ou informal -, dado que ela não é uma atitude dotada do poder de se autolegitimar a si própria.

Nesse sentido, o ato narrativo de um percurso investigativo terapêutico-gramatical desconstrucionista não reivindica à própria narrativa o estatuto epistêmico de “saber” ou de “conhecimento”, ou então, de ‘novos’ saberes ou ‘novos’ conhecimentos “acerca de...”. Menos pretensiosamente, encara tal narrativa meramente como um relato potencialmente capaz de gerar nos corpos de seus leitores efeitos de sentido que lhes permitam realizar seus próprios percursos terapêuticos idiossincráticos dos problemas, propósitos, expectativas e crenças que os conduziram à leitura da narrativa produzida pelo investigador terapeuta. Assim, ao intencionar constituir os próprios leitores como investigadores de si, o propósito que uma

investigação terapêutica dessa natureza persegue é, sempre, o de proporcionar autoajudas, autoterapias.

Entretanto, quando dizemos que um percurso investigativo terapêutico-gramatical desconstrucionista não reivindica à própria narrativa o estatuto epistêmico de “saber” ou de “conhecimento”, gostaríamos que essa afirmação fosse aqui vista como uma crença a ser caracterizada e descrita através de exemplos, dado que ela própria, enquanto crença, não pode ser propriamente explicada, mas tão somente descrita em seus modos diversificados de operar.

Pensamos ser legítimo e socialmente relevante praticar uma atitude terapêutico-desconstrucionista para investigar problemas emergentes no campo de atividade da pesquisa acadêmica em educação por acreditarmos ser ela também o modo informal como aprendemos e problematizamos práticas, saberes e valores em qualquer contexto vivencial informal de ação e interação, bem como em qualquer campo socialmente organizado de atividade humana.

Entretanto, esta afirmação não é aqui vista como uma tese a ser defendida, nem no modo genérico como foi aqui enunciada e nem nos ilimitados e diversificados modos situados como essa atitude pode ser praticada formal ou informalmente. Isso porque, ver tal crença – e é como crença que a vemos - como uma tese a ser defendida contraria a própria atitude terapêutica gramatical-desconstrucionista que opera através de um acúmulo descritivo, discreto e limitado de exemplos situados que embora mobilizados com o propósito de sugerir a razoabilidade dessa afirmação, tal mobilização pode também ser feita em contraste com a mobilização de outros exemplos que podem sugerir a “loucura” da própria crença.

Ainda que uma terapia gramatical-desconstrucionista de um problema levado ao divã da investigação possa assumir, como *ponto de partida* do percurso terapêutico, um posicionamento manifesto em relação a esse problema, esse posicionamento, ao longo do percurso investigativo, não é tratado nem como uma conjectura que poderia ser verificada ou refutada pelos jogos de linguagem constituintes do arquivo da pesquisa, e nem como uma tese a ser necessariamente defendida, mas tão somente como uma crença inicial de partida com a função de dar início ao processo terapêutico. E, afinal, como já observamos, de acordo com Wittgenstein, crenças são crenças. E, enquanto crenças, elas não podem ser confundidas com saberes formatados com base em um estilo gramatical.

Uma atitude terapêutico-gramatical desconstrucionista *acredita* poder não somente descrever conexões mimético-analógicas bem estabelecidas entre efeitos ou rastros de sentido gerados pela mobilização de diferentes jogos de linguagem por parte do investigador terapeuta,

mas também desfazer outras conexões mal estabelecidas entre efeitos de sentido, isto é, desfazer maus usos da linguagem.

Desse modo, essa atitude, ao mesmo tempo em que reconhece, valoriza e legitima o caráter subjetivo e irrefutável – nos sentidos lógico e político - das crenças, também reconhece o seu caráter não objetivo ou consensual, isto é, a impossibilidade de se atribuir a elas o estatuto de ‘conhecimentos’ ou ‘saberes’. É essa crença desconstrucionista que aproxima, uma da outra, as atitudes wittgensteiniana e derridiana em relação ao modo de significarem ‘verdade’ ou ‘objetividade’ em qualquer instância das práticas humanas, bem como, na prática da investigação acadêmica. É também essa mesma crença que as afasta da concepção neopragmática contemporânea de ‘verdade’ ou ‘objetividade’ vistas como ‘viabilidade’, ‘desejo de consenso’ ou ‘desejo de viabilização do consenso’.

A esse respeito, Culler apresenta um primeiro obstáculo que impede a identificação entre pragmatismo e desconstrução, qual seja a insatisfação por parte dos desconstrucionistas com a concepção pragmática de verdade que apela ao consenso e à convenção, isto é, à verdade vista como aquilo que é validado por métodos aceitos de validação, uma vez que tal concepção de verdade, segundo ele,

trabalha para tratar a norma como fundamento e, como a discussão de Derrida sobre Austin e Searle sugere, as normas são produzidas por atos de exclusão. Os teóricos do ato da fala excluem exemplos não-sérios de modo a fundamentar suas regras em consenso e convenções. Os moralistas excluem o desviante, de modo a fundamentar seus preceitos em um consenso social. Se, como observa Rorty, analisar proposições para determinar sua objetividade significa “descobrir se há uma concordância geral entre homens sãos e racionais sobre o que contaria como confirmando a sua verdade”, a objetividade é constituída pela exclusão daqueles que não contam como homens sãos e racionais: mulheres, crianças, poetas, profetas e loucos. [...] Uma vez que a desconstrução está interessada no que foi excluído, e na perspectiva que propicia o consenso, a questão não é aceitar o consenso como verdade ou restringir a verdade ao que é demonstrável dentro de um sistema. Com efeito, a noção de verdade como o que se valida por métodos aceitos de validação é usada para criticar o que passa por verdade (Culler, 1997, p. 176).

Um segundo obstáculo apresentado por Culler que impede a identificação entre pragmatismo e desconstrução diz respeito à diversidade de atitudes dessas duas perspectivas em relação à investigação dita “reflexiva” ou “teórica”. Por um lado, o pragmatismo tende a basear-se na crença de que

não podemos, por um esforço de auto-escrutínio ou indagação teórica, sair do quadro de crenças e hipóteses dentro do qual operamos – não podemos sair de nossas instituições e crenças para avalia-los - e, assim, não deveríamos nos preocupar com essas matérias, mas sim irmos pragmaticamente ao nosso assunto. A desconstrução é, claro, cética quanto à possibilidade de resolver problemas epistemológicos ou de realmente quebrar o logocentrismo do pensamento ocidental, mas ela repudia a complacência a que o pragmatismo pode conduzir e faz da reflexão sobre os próprios procedimentos e enquadramentos institucionais de alguém uma tarefa necessária. [...]

Mesmo que, em princípio, não possamos sair dos quadros conceituais para criticar e avaliar, a prática da auto-reflexividade, a tentativa de teorizar a própria prática, trabalha para produzir mudança [...] A investigação teórica não leva a novos fundamentos - nesse sentido, os pragmáticos estão certos. Mas estão errados em rejeitá-las sobre essas bases, pois ela leva, sim, a mudanças em hipóteses, instituições e práticas. [...] O projeto crítico baseia-se em resistir à noção de que a verdade é apenas o que pode ser demonstrado dentro de um enquadramento aceito (Culler, 1997, p. 177).

Pensamos que uma atitude terapêutica inspirada em Wittgenstein tenderia a concordar com esses dois argumentos do desconstrucionismo derridiano que Culler opõe ao ponto de vista neopragmático contemporâneo em relação à concepção de verdade e ao papel da investigação dita 'teórica' ou 'reflexiva'. Entretanto, devido ao fato de o próprio Rorty ter-se declarado um "neopragmático wittgensteiniano" e ter envidado esforços no sentido de aproximar as filosofias de John Dewey, Donald Davidson e Wittgenstein, seria preciso também pelo menos levar em consideração a classificação que Rorty propôs estabelecer entre os próprios wittgensteinianos da atualidade, distinguindo-os entre "wittgensteinianos pragmáticos" e "wittgensteinianos terapeutas" (Rorty, s/d; Miguel, Bolema, 2015, no prelo).

Como se percebe, o critério proposto por Rorty para se distinguir entre os dois grupos de wittgensteinianos foi o da rejeição ou aceitação, por parte deles, da própria terapia vista não só como um estilo de filosofar ou de encenar a escrita filosófica, mas, sobretudo, como um modo de lidar com um problema filosófico que não busca defender teses, nem com base em uma concepção clássica de verdade como correspondência – como o fazia a maiêutica socrática do modo como a conhecemos através dos diálogos de Platão -, nem com base em uma concepção de verdade vista como consenso, como o pretende Rorty e nem com base em qualquer outra concepção de verdade.

Por sua vez, para Wittgenstein, ainda que sempre enxerguemos os eventos e estados de coisas do mundo com base em nossas crenças que, sob nossos próprios pontos de vista se mostrem irrefutáveis, e mesmo que o tipo de relações que costumamos estabelecer com nossas crenças quase sempre nos arraste ao encarceramento de nossos olhares e de nossas formas de ver tais eventos – “Uma imagem nos mantinha presos. E não pudemos dela sair, pois ela residia em nossa linguagem, que parecia apenas repeti-la para nós inexoravelmente” (Wittgenstein - IF-§ 115) -, isso não significa que as nossas crenças não possam ser desafiadas, contestadas ou afirmadas por outras pessoas, ou ainda, que não possam ser levadas ao divã terapêutico-gramatical do psicoterapeuta ou do pesquisador em educação. Isso porque, quando dizemos, com base em Wittgenstein, que crenças são subjetivamente irrefutáveis, isso quer apenas dizer

que, para um ‘observador externo’, elas nem podem ser vistas como falsas - ou objetivamente suspeitas - e nem como verdadeiras ou objetivamente confiáveis. Como esclarece Miranda,

a princípio, qualquer relato pode ser aceito ou recusado em função da confiabilidade do relator, como também poderia ter a sua veracidade reforçada ou contestada pela ocorrência de um novo facto, pela apresentação de uma prova, ou mesmo por outro relato. [...] Wittgenstein simplesmente recusa que o falante tenha um conhecimento privado sobre seus próprios estados internos (Miranda: in Wittgenstein, 2012, Introdução, p. 51).

Certeza, dúvida, corpo, loucura e terapia

Para Wittgenstein, a dúvida na existência das próprias mãos não é uma instância de uma possível dúvida do conhecimento. Que o falante no jogo de linguagem tem um corpo pertence aos pressupostos de que ele pode jogá-lo. A participação física necessária do corpo na fala e no pensamento forma o aspecto materialista da filosofia posterior de Wittgenstein. A certeza do corpo, que é criada pelo jogo de linguagem, é condição de que eu posso usar a linguagem. O corpo não é uma condição antropológica fundamental que se encontra fora dos jogos de linguagem; ao contrário, ele próprio é, como corpo relacional, parte de seu mundo simbólico (Gebauer, 2013, p. 134-135).

Que eu tenho duas mãos é, sob circunstâncias normais, tão certo quanto qualquer coisa que eu pudesse apresentar como evidência a seu favor. É por isso que eu não posso tomar a visão da minha mão como evidência a seu favor (Wittgenstein, 2012, parágrafo 250, p. 199).

A certeza sobre nossas mãos não pode derivar da experiência sensível, pois ela pertence às condições de possibilidade de toda experiência, de todo saber e de todo discurso (Gebauer, 2012, p. 135).

Se eu quero duvidar de que isto seja a minha mão, como poderia não duvidar de que a palavra ‘mão’ tenha algum significado? (Wittgenstein, 2012, parágrafo 369, p. 243).

Se alguém me dissesse que duvida de ter um corpo, eu o tomaria por tolo. Mas não saberia como seria convencê-lo de que tem um. E se tivesse dito algo que eliminasse a sua dúvida, não saberia nem como e nem porquê (Wittgenstein, 2012, parágrafo 257, p. 201).

O ‘tolo’ Descartes, após ter posto tudo em dúvida - até mesmo a existência de seu próprio corpo – só poderia acreditar ter certeza de que duvidava.

A dúvida radical cartesiana não pode ser refutada com o auxílio de proposições que podemos tomar por verdadeiras com certeza (Gebauer, 2013, p. 135).

Mas, uma atitude terapêutico-gramatical desconstrucionista não pode desejar interpretar, explicar ou generalizar os bons ou maus usos situados da linguagem para além desses domínios e nem recomendar, com base nesses bons ou maus usos, como devemos ou não nos comportar, agir ou *tomar decisões* em outras situações vivenciais. Isso porque, tal atitude *não acredita* – e eis, novamente, uma crença! – na possibilidade de se produzir saberes ou conhecimentos ditos absolutos, objetivos, verdadeiros, infalíveis e universalmente válidos

e, muito menos, na possibilidade ou necessidade desse tipo de certeza epistêmica para que possamos agir ou tomar boas ou más decisões, uma vez que, agimos e tomamos decisões com base em nossas crenças, e não com base em certezas ou incertezas epistêmicas.

Tal atitude reconhece, portanto, a *prepotência* de métodos e metodologias que se constituem, se aplicam e se orientam pela crença metódico-epistêmica que se opõe a esta; mas reconhece também a sua própria *impotência* para constituir um método que pudesse orientar seguramente a desconstrução ou que pudesse reconstruir o edifício após tê-lo desconstruído.

Para uma terapia gramatical desconstrucionista, tudo o que possa estar oculto por detrás de um edifício em desconstrução não lhe interessa, pois é a própria metáfora arquitetônica que deve ser desconstruída enquanto guia metodológico do seu próprio modo de praticar a desconstrução. Por isso, em vez de dizer “Eu sei, logo...”, prefere dizer “Eu acredito, porém...”.

Eu acredito que não tomamos decisões com base no “eu sei”. Porém,

- a loucura de Descartes, acusada por Foucault, foi ter decidido dizer *Eu sei que penso, porque não sou louco*, ou melhor, *Por não ser louco, eu sei que sou... e que não sou louco*;
- a loucura de Moore, acusada por Wittgenstein, foi ter confundido “Eu sei que...” com “Eu acredito que...”;
- a loucura de Wittgenstein, acusada por ele mesmo, foi ter decidido dizer *Eu sei que Moore não sabe distinguir “eu sei que...” de “eu acredito que”...*
- A loucura de Foucault, acusada por Derrida, não foi a de ter escrito uma *história da loucura*, mas a de ter dito “Eu sei que uma história da loucura pode ser escrita”.

Nesse sentido, a epígrafe da crítica desconstrucionista do “*Cogito e História da loucura*” de Derrida, que antecede à de Joyce, vem de Kierkegaard e se mostra bastante oportuna para *tomarmos a decisão* de encerrar esta conversa: “*O instante da Decisão é uma loucura...*”.

Referências

CORRÊA, Júlio Faria. **He war**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

CULLER, J. **Sobre a Desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo**. Rio de Janeiro. Record: Rosa dos Tempos, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Introduction (et traduction) à L'origine de la géométrie de E. Husserl**. PUF, 1962.

DERRIDA, Jacques. Cogito et histoire. In: **L'Écriture et la Différence** (J. Derrida, ed.), pp. 51-97, Paris: Seuil, 1967.

DERRIDA, Jacques. **“Mochlos; or, The Conflict of the Faculties”**. (Translated by Richard Rand and Amy Wygant), 1980.

<http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEDerridaOnKantNarrow.pdf>.

DERRIDA, Jacques. **La dissémination**. Paris, Seuil, 1972. Tradução para o inglês: *Dissemination*. Chicado: University of Chicago Press, 1982.

DERRIDA, Jacques. Assinatura Acontecimento Contexto. In: **Margens da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DESCARTES, René. **Méditations métaphysiques**. PhiloSophie, 1641/2010. Acesso: http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/file/descartes_meditations.pdf

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. 2ª. Edição. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DOSSE, François. **História do estruturalismo: o campo do signo (1945/1966)**. Volume 1. Tradução de Álvaro Cabral. Bauru, SP: Edusc, 2007a.

DOSSE, François. **História do estruturalismo: o canto do cisne. (de 1967 a nossos dias)**. Volume II. Tradução de Álvaro Cabral. Bauru, SP: Edusc, 2007b.

FARIAS, Kátia S. C. dos Santos. **Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1889): ouvindo fantasmas imperiais**. Tese de Doutorado. Antonio Miguel (Orientador). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Folie et Déraison. Histoire de la Folie à l'âge Classique**. Paris: Plon, 1961.

FOUCAULT, Michel. **Folie et Déraison. Histoire de la Folie à l'âge Classique**. Paris: Gallimard, 1972.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução: José Teixeira Coelho Netto. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. Martins Fontes, São Paulo, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Problematização do sujeito: psicologia, psicanálise**/Michel Foucault; organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. – 3ª. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRAZER, James George. **The Golden Bough**. New York: Macmillan/St. Martin's Press, 1936/1966.

GEBAUER, Gunter. **O pensamento antropológico de Wittgenstein**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

JESUS, Francis R. **Indisciplina e Transgressão na escola**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2015.

KANT, Immanuel. **The conflict of faculties**. New York: Abaris Books, Inc., 1979.

MARIM, Márcia M. B. *AM[OU]: um estudo terapêutico-desconstrucionista de uma paixão*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2014.
MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise S.; MOURA, Anna Regina L. de. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké*, Campinas, v. 18, número temático, p. 129-206, 2010.

MIGUEL, Antonio. Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento. In: GOMES, M. L. M.; TEIXEIRA, I. A. C.; AUAREK, W. A.; PAULA, M. J. (Orgs.). **Viver e Contar: experiências e práticas de professores de Matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011, p. 271-309.

MIGUEL, Antonio. Posfácio ao livro **Usos e jogos de linguagem na matemática: diálogo entre Filosofia e Educação Matemática**. In: VILELA, Denise Silva. São Paulo (SP): Editora Livraria da Física, Coleção contextos da ciência, pp. 319-348, 2013.

MIGUEL, Antonio. O que dizem os estudos já elaborados sobre a emergência da história da educação matemática no Brasil? In: VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.) **História da educação Matemática no Brasil: problemáticas de pesquisa, fontes, referências teórico-metodológicas e histórias elaboradas**. São Paulo (SP): Editora Livraria da Física, pp. 30-45, 2014a.

MIGUEL, Antonio. Is the mathematics education a problem for the school or is the school a problem for the mathematics education? *RIPEM* V.4, N.2, 2014b.

MIGUEL, Antonio. Historiografia e terapia na cidade da linguagem de Wittgenstein. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, no prelo, 2015a.

MIGUEL, Antonio; SILVA, Lilian L. M.; MOURA, Anna Regina L.; FERREIRA, Norma S. A. Prova campinas 2010: entre usos alegóricos e normativos de linguagem. *Zetetiké*. Número Temático “Educação, Matemática e Artes, 2015.

MIGUEL, Antonio. **Exercícios terapêuticos nas vizinhanças dos infinitos**. In: São Paulo (SP): Livraria da Física, no prelo, 2015c.

MIGUEL, Antonio. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio... E nem um título! In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. (Orgs.), **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015d. ISBN - 978-85-64440-27-2.

MIGUEL, Fernanda V. **Investigações literárias: terapias e encenações do feminino**. Tese de Doutorado. Graciela Inés Ravetti de Gómez (Orientadora). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes; MIGUEL, Antonio. “Uma terapia do noturno a partir do *War Requiem* de Derek Jarman”. **Aletria**, Belo Horizonte, v.25, n.1, p. 189-207, 2015, eISSN: 2317-2096. DOI: 10.17851/2317.2096.25.1.189 207.

<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/8249/8282>

MOURA, Anna R. L., MIGUEL, Antonio, SILVA, Lilian L. M.; FERREIRA, Norma S. A. **Prova Campinas 2008: uma avaliação das práticas escolares em língua portuguesa e matemática nos anos iniciais da Rede Municipal Escolar de Campinas**. e-Book. Campinas, SP: FE/UNICAMP: Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria da Educação, 2015a. Acesso: educacaonectada@campinas.sp.gov.br

MOURA, Anna R. L., MIGUEL, Antonio, SILVA, Lilian L. M.; FERREIRA, Norma S. A. **Prova Campinas 2010: um modo indisciplinar de avaliar as práticas escolares nos anos iniciais da rede municipal escolar de Campinas**. e-Book. Campinas, SP: FE/UNICAMP: Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria da Educação, 2015b. Acesso: educacaonectada@campinas.sp.gov.br

PEREIRA NETO, André de Faria. Foucault, Derrida e a História da Loucura: notas sobre uma polêmica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 14(3):637-641, jul.-set, 1998.

RORTY, Richard. **Wittgenstein e a virada linguística**. Trad. Paulo Ghiraldelli Jr. CEFA: Centro de Estudos em Filosofia Americana, s/d.

SONTAG, Susan. **Against Interpretation and other essays**. New York: Picador, 1966.

VILELA, Denise Silva. **Usos e jogos de linguagem na matemática: diálogo entre Filosofia e Educação Matemática**. São Paulo (SP): Editora Livraria da Física, 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. [*Philosophische Untersuchungen*. English]. **Philosophical investigations** / Ludwig Wittgenstein; translated by G.E.M. Anscombe, P.M.S. Hacker, and Joachim Schulte. — Rev. 4th. ed. / by P.M.S. Hacker and Joachim Schulte. UK: Blackwell Publishing Ltd., 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1979.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Observações sobre o Ramo de ouro de Frazer. Trad. e notas comentadas de João José R. L. Almeida. Suplemento da **Revista Digital Ad Verbum 2** (2): Jul. a Dez. 2007: pp. 186-231. Acesso: <http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbum/revistaadverbum.html>.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Da certeza**. Trad. Maria Elisa Costa. Introdução de Sérgio Miranda. Lisboa: Edições 70, 2012.

WULF, Christoph. **Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado**. Tradução e Prefácio por Vinicius Spricigo. São Paulo: Hedra, 2013.

Submetido em maio de 2015

Aprovado em setembro de 2015



PERSPECTIVAS DA
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA