

PROBLEMATIZAÇÃO INDISCIPLINAR DE UMA PRÁTICA CULTURAL NUMA PERSPECTIVA WITTGENSTEINIANA

Antonio Miguel¹
Denise Silva Vilela²
Anna Regina Lanner de Moura³

Resumo

O propósito deste texto é o de apresentar aspectos da pesquisa que desenvolvemos inspirados - sobretudo, mas não exclusivamente - no diálogo com o pensamento de Ludwig Wittgenstein, no campo da filosofia da linguagem, e com os estudos investigativos de Jean Lave, no terreno da antropologia cognitiva. Este será o tema da primeira parte do texto. O objeto de investigação é o deslocamento de uma "mesma" prática cultural por diferentes campos de atividade humana, dentre eles, o campo de atividade educativa escolar, com o propósito de caracterizar a singularidade deste último. Nesse sentido, na segunda parte do texto, apresentaremos aspectos de um projeto de pesquisa denominado "*Limpendo as barras: um estudo em educação escolar desconstrutiva*", que vem sendo desenvolvido com o objetivo de investigar, comparativamente, limites e possibilidades iniciados por futuros professores de cursos de licenciatura da UNICAMP - bem como por estudantes da educação básica da cidade de Campinas (SP) - relativamente à mobilização de perspectivas educativas desconstrutivas que visam à problematização indisciplinar da prática cultural de controle de estoque de mercadorias através do código de barras, deslocando esta prática por diferentes contextos de atividades humanas no sentido da terapia Wittgensteiniana.

Palavras-chaves: Problematização Indisciplinar; Práticas Culturais; Jogos de Linguagem; Educação Escolar Matemática; Práticas Culturais de Controle de Estoque

¹ Doutor em Educação (Educação Matemática). Endereço Residencial: Rua Jader Passos, 374, casa 37 Fone: 19-91555640 Endereço Eletrônico: miguel37.unicamp@gmail.com. Titulação: Professor Doutor Vínculo Institucional: Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (Campinas-SP).

² Doutora em Educação (Educação Matemática) Endereço: Universidade Federal de São Carlos, Km 235 da Via Washington Luis, São Carlos, SP. CEP. 13.565-905 Fone. 16 3351 8663 Titulação: Professora Doutora. Vínculo Institucional: Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (São Carlos-SP).

³ Doutora em Educação (Educação Matemática). Endereço Residencial: Rua Corinto, 199, apto 181T, Vila Indiana, São Paulo-SP. CEP: 05586-060. Fone: 11-85785737. Endereço Eletrônico: lanner@unicamp.br. Professora Doutora. Vínculo Institucional: Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (Campinas-SP)

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, inspirados no pensamento do último Wittgenstein, vamos caracterizar e ilustrar o modo como estamos produzindo jogos de linguagem de problematização indisciplinar que podem vir a "desconstruir" concepções essencialistas de significação da própria matemática como disciplina escolar.

Uma problematização indisciplinar vista como uma prática terapêutico-gramatical⁴ consiste em rastrear diferentes práticas culturais não escolares em diferentes campos de atividade humana. A ideia é tomar um objeto de investigação e, assim como na terapia filosófica sugerida pela filosofia de Wittgenstein, percorrer diferentes usos, ou, no caso, possibilitar o descolamento/deslocamento de uma prática cultural (vista como jogo simbólico-discursivo) por diferentes campos e contextos de atividade humana, dentre eles, o campo de atividade educativa escolar, o qual possui, como campo de atividade humana, suas singularidades. É esta problematização que nos tem permitido ver os processos de mobilização cultural escolar de uma outra maneira, não mais subordinada ao regime disciplinar. Nesse processo, as próprias práticas culturais são vistas como jogos gramaticalizados de linguagem que orientam as ações e as significações quando uma determinada prática é mobilizada em um contexto de atividade humana.

Na primeira parte do texto, inspirados no pensamento do último Wittgenstein, vamos caracterizar e ilustrar o modo como estamos produzindo uma concepção normativa de matemática que venha a adquirir a força necessária para se "desconstruir" a própria matemática como disciplina escolar. A partir dessas ideias e da noção de *aprendizagem situada* de Lave, ilustraremos como estas idéias se desdobram em práticas educativas, e em práticas de pesquisa em educação. Na segunda parte do texto, vamos discutir em que sentido, a partir da perspectiva wittgensteiniana, temos orientado as atividades de pesquisa do projeto de pesquisa que desenvolvemos, tanto no contexto da educação escolar quanto no de formação de professores. O projeto denominado "*Limpendo as barras: um estudo em educação escolar desconstrutiva*" se refere à mobilização de perspectivas educativas indisciplinadas que tomam como ponto de partida a problematização da prática cultural de controle de estoque de mercadorias através do código de barras.

⁴ Estaremos explicando mais detalhadamente os usos que fazemos desta expressão no item 3 a seguir.

2 WITTGENSTEIN E A DESCONSTRUÇÃO DA MATEMÁTICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

O regime disciplinar é uma forma aculturadora de mobilização cultural que vem caracterizando, desde o século XIX, as instituições escolares e universitárias, assim como tipificando discursos ao modo das disciplinas (isso é literatura, isso é biologia, isso é matemática, isso é linguística, isso é sociologia, etc.). Ele se constituiu em nome e com a promessa de se preparar o indivíduo para a vida em sociedade e para o trabalho, tal como ele se realiza em diferentes contextos de atividade humana. Entretanto, dada a diversidade desses campos, bem como da natureza do trabalho que se realiza em cada um deles, o princípio disciplinar não só falha em dar essa formação, como também exerce uma outra função, qual seja, a de excluir as pessoas desses ou de sub incluí-las nesses campos. Desse modo, tal princípio falha também em formar cidadãos e nem contribui para a democratização social, política e econômica de um estado-nação.

Já, o regime indisciplinar, do modo como o caracterizaremos mais adiante, intenciona abrir a escola aos diferentes campos de atividade humana: não para preparar as pessoas para o trabalho que se realiza nesses diferentes contextos de atividade - mesmo porque, isso seria impraticável para o tipo de escola concebida como "desvio", tal como ela se constitui na contemporaneidade -, mas para prepará-las para problematizar essas diferentes formas humanas de vida com base em uma ética política que se oriente para a promoção e reforço de práticas de democratização social, política e econômica de todas essas formas de vida. E problematizar, aqui, significa discutir, questionar e avaliar todos os tipos de relações assimétricas de poder que se instauram em quaisquer comunidades humanas.

A mobilização escolar de práticas humanas está em consonância com a proposta não disciplinar que constituem estas práticas em sua complexidade não multifacetada em disciplinas. Além disso, mediante mobilização escolar de práticas, a intenção que subjaz é abandonar ao mesmo tempo a separação disciplinar e o “domínio de conhecimento” (LAVE, 1988, 1996, 2002). O termo “domínio de conhecimento” conota um corpo de conhecimento estruturado enquanto tal, um “espaço conceitual” limitado e distante das práticas.

Lave concebe aprendizagens situadas da matemática, por um lado, em oposição à matemática como produto independente das práticas. Por outro lado, ao olhar a matemática em processo, esta abordagem permite olhar para as práticas matemáticas tanto do professor, quanto do matemático profissional ou do leigo em situações cotidianas, isto é, matemáticas

tais como são mobilizadas por diferentes práticas situadas em diferentes campos de atividade humana.

Relações podem ser estabelecidas entre este modo de Lave ver a aprendizagem *in situ* e aspectos da filosofia de Wittgenstein. Para este filósofo, e isto pode ser visto como central no movimento filosófico conhecido como virada linguística, os significados estão no uso e não independente deles. Nas *Investigações Filosóficas* (IF),⁵ Wittgenstein procurou desfazer-se de concepções essencialistas ou referenciais da linguagem e, particularmente, em relação à sua concepção sobre a matemática, ele se opõe à imagem da matemática em que verdade e significados seriam “indiferentes às regras e usos humanos”.

Wittgenstein (1979) permaneceu oposto e tentou minar o que considerava ser uma imagem equivocada da natureza da matemática. De acordo com essa imagem a qual se opunha, a matemática seria algo transcendental: uma proposição matemática seria dotada de verdade e significado indiferentemente às regras e uso humanos. “De acordo com essa imagem, haveria uma realidade matemática subjacente que seria independente de nossa prática e linguagem matemáticas e que julgaria a correção dessa prática e linguagem” (GERRARD, 1991, p. 126).

Ao abandonar a busca por essências, Wittgenstein inova a atividade filosófica deixando de lado a pergunta sobre o que existe. A discussão filosófica passa a focar o modo como podemos falar, interpretar e entender as coisas, ou seja, a linguagem passa a ser investigada segundo os diferentes modos como é efetivamente praticada. O significado das palavras e das frases vai muito além de uma possível correspondência com objetos ou com as coisas (WITTGENSTEIN, IF, §1). O significado nem sempre corresponde a concepções referenciais ou a objetos, mas encontram-se nos usos, na práxis da linguagem (WITTGENSTEIN, IF, §21).

A linguagem passa a ser investigada na prática linguística enquanto constituída e constituindo nosso conhecimento. Além disso, a prática linguística, que envolve o contexto de uso, ou a situação (LAVE, 2002), garante e determina a significação, “a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, IF, §43).

Olhar para os significados na prática linguística levará a diversos significados e não a uma essência e por isso pode evitar confusões filosóficas: ao buscar um sentido fora do

⁵ Ao longo do texto referimo-nos às *Investigações filosóficas por IF*, seguidas do parágrafo referente à citação. A tradução dos trechos citados desta obra foram quase todas extraídas da edição dos Pensadores, feita por J. C. Bruni, e/ou apoiadas na edição bilíngüe da editora Blackwell, 2001.

contexto de uso a tendência é buscar um sentido absoluto, uma essência. Neste caso, diz Wittgenstein, ‘quando um filósofo [...] procura apreender a essência da coisa’, a confusão pode ser evitada reconduzindo a palavra ao seu uso: “Nós reconduzimos as palavras do seu emprego metafísico para seu emprego cotidiano” (WITTGENSTEIN, IF, §16).

A linguagem é tomada como objeto de investigação na medida em que pode, de fato, ser analisada enquanto expressão em práticas, nos usos. Neste âmbito o termo *jogo de linguagem* (WITTGENSTEIN, IF, §66) seria o solo em que brotam os significados nas práticas. O termo *jogo* remete a aspectos importantes desta filosofia a serem aqui considerados. Assim como não há uma essência ou uma propriedade comum que defina os jogos, o mesmo acontece com outras palavras ou expressões da linguagem, que não são sempre determinados por referentes ou definições fixas e definitivas. Além disso, é preciso saber jogar o jogo e para tanto praticá-lo é fundamental, tal como se expressa na comparação da linguagem com o jogo de xadrez que inclui a ideia de praticar, de atividade. Aprender a jogar xadrez não implica somente saber os movimentos de cada peça, assim como aprender uma linguagem não se reduz a conhecer os significados das palavras (SHIBLES, 1974, p. 15). É preciso também exercitar, praticar, empenhar-se nesta atividade, num universo discursivo para conhecer os lances possíveis.

Esta ideia das práticas matemáticas em que se destaca o significado nos usos e a importância de praticar pode ser associada à noção de aprendizagem. Em Lave (2002) aprender não é encarado como um processo mental de adquirir saber, de memorizar procedimentos ou fatos, mas é considerado como uma forma evolutiva de pertença, de ser membro, de se tornar como (SANTOS, 2004, p. 27).

Aprender matemática, neste sentido, é compartilhar significados em diversos usos, penetrar nos diferentes jogos de linguagem. Os usos são aprendidos, eles não emergem naturalmente e, assim como as regras, a *gramática* – complexo de regras que indica as *condições de sentido* ou nossos *sistemas de significados*. Deste modo, nem a linguagem nem a gramática são fixas, nem rígidas, nem eternas.

As discussões sobre as práticas matemáticas no âmbito da educação escolar, pautadas nesta filosofia, deve proceder não na perspectiva de apontar uma verdade, mas de percorrer usos, de ampliar o modo de compreensão para além de um privilegiado. A descrição de diversos usos, olhar como se designam as coisas em diferentes situações na prática da linguagem, olhar para suas diferentes aplicações, efetivas, possíveis, e mesmo inusitadas, tal como fez Wittgenstein nas Investigações, é denominado *terapia filosófica* e visa desfazer

imagens exclusivistas e privilegiadas de uma única prática (MORENO, 1993). As descrições gramaticais de termos, isto é, percorrer diversos usos de um conceito na prática linguística, permite observar outros modos possíveis desses conceitos operarem e com isso desfazer imagens exclusivistas, isto é, aquelas que alimentamos e por isso parecem eternas e que não podem ser de outro modo. A terapia deve incidir sobre as imagens exclusivas, pois elas são vistas por Wittgenstein como uma limitação ou *doença filosófica*: “uma causa principal das doenças filosóficas - dieta unilateral: alimentamos nosso pensamento apenas de uma espécie de exemplos (WITTGENSTEIN, 1991, p. 156-7).

Inspirados nestas ideias, podemos estender, para o âmbito da educação escolar, esta compreensão de ver de outro modo e ir além de uma imagem privilegiada ou “ser capaz de ver de outra maneira” (GOTTSCHALK, 2008, p. 87). A proposta que temos denominado problematizações indisciplinadas de práticas culturais visará ampliar a compreensão, *ver de outros modos*.

Por meio das problematizações indisciplinadas, temos tentado desafiar o regime disciplinar - tanto no contexto de formação de professores, como no da atividade educativa escolar.

A rigor, temos adjetivado de várias maneiras essas problematizações indisciplinadas, denominando-as também de problematizações transgressivas, terapêutico-gramaticais e desconstrutivas. Vamos recorrer ao que temos denominado problematizações indisciplinadas que temos praticado nas atividades escolares as quais têm inspiração nos trabalhos de autores diferentes tal como Derrida e com os quais temos dialogado para a constituição e leitura analítica de nossos movimentos de pesquisa.

Essas diferentes adjetivações querem simplesmente dizer que o modo como temos efetivamente praticado problematizações indisciplinadas nos referidos contextos tem inspiração nos trabalhos de autores diferentes. E ainda que os pensamentos desses autores não possam ser simplesmente sobrepostos, eles vêm constituindo, para nós, um fértil campo de diálogo para a constituição e leitura analítica de nossos movimentos de pesquisa. Cada um desses adjetivos favorece a seu modo, os sentidos e pretende destacar aspectos diferentes que uma problematização indisciplinar efetivamente aciona.

O "indisciplinar" pretende destacar o fato de que uma problematização sempre incide, não mais sobre conteúdos ou temas disciplinares em si e por si mesmos, previamente estruturados ou não, mas sim, sobre práticas culturais tomadas como unidades básicas tanto da ação educativa escolar, como da formação de professores e da pesquisa acadêmica em

educação. E quando falamos em práticas culturais, estamos mobilizando essa palavra de um modo próximo ao de Schatzki (1996, 2001), professor da universidade da Califórnia, que também fala das práticas em uma perspectiva wittgensteiniana. Para ele, uma prática é, em primeiro lugar, um conjunto de ações: práticas de cozimento, práticas educativas, práticas políticas, práticas agrícolas, práticas de negociação, práticas bancárias, práticas recreativas, etc. E mesmo quando Schatzki se refere a práticas agrícolas específicas - tais como: práticas de construção de cercas, práticas de colheita de grãos, práticas de pastoreio de ovelhas, práticas controle do tempo, práticas de pagamento de suprimentos, etc. -, ele também as vê como conjunto de ações, isto é, ou como *dizeres* e *fazer*es corporais - tais como, martelar, manipular dinheiro, virar um volante de automóvel, correr, etc. - ou como *ações que estes dizeres e fazer*es corporais constituem, tais como: construir uma casa, pagar por suprimentos, compor um poema, etc. (SCHATZKI, 2001, p. 56).

Sob esta concepção, uma prática cultural pode então ser vista como uma encenação de dizeres e fazeres, o que está em sintonia com o modo como Wittgenstein falava em “jogos de linguagem”. De fato, no parágrafo 7 das *Investigações filosóficas*, em um dos raros momentos em que Wittgenstein se refere, sem ser através de exemplos, ao que denomina *jogos de linguagem*, ele diz “na *práxis* do uso da linguagem, um parceiro enuncia as palavras, o outro age de acordo com elas; chamarei de jogos de linguagem o conjunto da linguagem e das ações com as quais está interligada” (WITTGENSTEIN, §2, 1979, p. 10).

Esse modo de Wittgenstein se referir aos jogos de linguagem vem logo após um exemplo de um jogo fictício de linguagem em que um pedreiro e seu ajudante compreendem o que o outro fala porque estão inseridos num jogo que eles têm a prática e conhecem as regras e, portanto, a uma palavra pronunciada pelo pedreiro, corresponderá a uma ação do seu ajudante que pega o material de construção correspondente e o repassa ao pedreiro.

Pensamos, então, que é pertinente Schatzki assimilar a noção wittgensteiniana de jogo de linguagem a um jogo de cena. De fato, na referida passagem das *Investigações*, Wittgenstein se refere à linguagem como *práxis*, sugerindo que, ao participarmos de um jogo de linguagem, estamos praticando a linguagem com o corpo todo, e não apenas através de sons que emitimos através da vibração de cordas vocais. Assim, praticar a linguagem é praticar o corpo, é agir e modificar o mundo, é encenar com ou sem palavras. Praticar e agir aparecem como sinônimos, uma vez que os jogos de linguagem deixam de ser vistos como mediações entre um mundo externo supostamente pré-significativo e um eu pensante interno ao corpo humano, supostamente dotado da capacidade de significar autonomamente esse

mundo, e passam a ser vistos como formas abertas de representação simbólica constituídas com base no próprio corpo humano em ação em situação determinada e conhecida?.

Tanto a palavra *práxis*, isto é, *prática*, quanto a palavra *pragma*, isto é, *ação*, provem do mesmo verbo grego antigo *πρασσω* - *prasso* - que significava *praticar, fazer, realizar pessoalmente* - um equivalente, portanto, na língua inglesa, ao verbo *to perform*, isto é, *encenar, realizar* (FREITAS, 2007, p. 13).

Uma outra observação importante em relação às práticas é que, quando falamos aqui em práticas culturais, nós as estamos concebendo como jogos de cena gramaticalizados, isto é, como jogos de cena em que as ações realizadas pelos sujeitos que deles participam são ancoradas em uma *forma de vida*, são orientadas e significadas por regras, sejam elas previamente definidas, ou não, passíveis ou não de serem inferidas por observadores externos a esses jogos e das quais os seus participantes efetivos conhecem, ainda que podem ou não ter ciência. Sob essa perspectiva, falar uma língua é encenar uma prática cultural e, mais do que isso, é praticar corporalmente uma gramática constituída de regras que orientam a produção de falas significativas, numa situação determinada e conhecida, mesmo que não tenhamos ciência quer da natureza ou conteúdo dessas regras, quer de sua origem, quer ainda, do modo como elas se combinam para produzir falas significativas. Do mesmo modo, contar uma coleção de objetos, ordenar uma coleção de objetos e registrar resultados de contagem de objetos através de sinais gráficos que participam de um sistema numérico qualquer é encenar práticas culturais, isto é, é praticar corporalmente gramáticas constituídas de regras que orientam a produção de contagens, ordenações e registros significativos e, portanto, passíveis de serem interpretados e eventualmente corrigidos por comunidades de praticantes dessas formas de contar, ordenar e registrar quantidades.

Entretanto, nem todos os jogos de cena encenam práticas culturais. Com isso, estamos querendo dizer que há também os agramaticais, isto é, os jogos de cena para os quais não há regras que orientem as ações no jogo. Há um aforismo interessante de Wittgenstein que exemplifica bem o que seria um jogo de cena agramatical, ainda que ele próprio não use esse termo “numa conversa: uma pessoa atira uma bola; a outra não sabe se deve atirá-la de volta ou atirá-la a uma terceira pessoa, ou deixá-la no chão, ou apanhá-la e pô-la no bolso, etc” (WITTGENSTEIN, 1980, p. 110).

É essa sensação de não saber o que fazer, de não saber como continuar a conversa, de não saber que rumo tomar, que ilustra a natureza de um agramatical: desorientação,

desnorreamento. "É como um vento do norte vindo de sudoeste"⁶. Assim, jogos de cena agramaticais não encenam práticas culturais.

A palavra "indisciplinar" vem do linguista brasileiro Luiz Paulo da Moita Lopes que a utilizou no título de um livro por ele organizado, denominado *Por uma Lingüística aplicada Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006). Neste livro, dentre outros significados com que Moita Lopes mobiliza essa palavra, aquele que mais se aproxima do uso que dele fazemos quando realizamos uma problematização indisciplinar é o que toma o indisciplinar como sinônimo de *transgressivo*, de um modo bastante semelhante àquele usado pelo linguista norte-americano Alastair Pennycook (2006). Nesse sentido, com "transgressivo" pretendemos transgredir não só fronteiras disciplinares no processo de problematização, mas, sobretudo, abalar a crença em uma suposta superioridade científico-tecnológica, epistemológica, ético-política ou didático-pedagógica do regime "disciplinar" de educação escolar e isto pode encher de sentido o *ver de outro modo*.

Assim, como assinala Pennycook, o que pretendemos destacar com o "transgressivo" de uma problematização indisciplinar é a sua vontade pós-estruturalista e pós-colonialista de

relacionar os conceitos de *translocalização*, como modo de pensar a inter-relação do local dentro do global; *transculturização*, como modo de pensar a cultura e os processos de interação cultural que permitem uma fluidez de relações; *transmodalidade*, como modo de pensar o uso da linguagem como localizado dentro de modos múltiplos de difusão semiótica; *transtextualização*, como modo de pensar signos atravessando contextos; *tradução*, como modo de pensar o significado como ato de interpretação que atravessa fronteiras de modos de compreender; *transformação*, como uma maneira de pensar a mudança constante na direção de todos os modos de significado e interpretação (PENNYCOOK, 2006, p. 76-77, itálicos nossos).

Por sua vez, a relação que uma problematização indisciplinar mantém como uma terapia gramatical wittgensteiniana é o fato desta terapia ter como propósito fazer um conceito, um enunciado ou uma prática cultural deslocar-se de um campo a outro de atividade humana a fim de se pôr em evidência significações distintas que podem ser produzidas para esse conceito, enunciado ou prática cultural. A finalidade desta variação gramatical é desfazer a crença da unicidade de significações ou de um suposto privilégio de certas significações em

⁶Paráfrase do seguinte comentário de Runge a que se refere Wittgenstein no parágrafo 21 de seu *Anotações sobre as cores*: "Se tivéssemos de pensar num laranja-azulado, num verde-avermelhado ou num violeta-amarelado, teríamos a mesma sensação que no caso de vento norte vindo de sudoeste... Tanto o branco como o preto são opacos ou sólidos... Água branca que seja pura é tão inconcebível como leite claro" (WITTGENSTEIN, s/d, § 21, itálicos nossos).

relação a outras. Assim, uma terapia gramatical luta contra o mau uso das palavras, isto é, contra o essencialismo e o dogmatismo.

Nos projetos de pesquisa-ação que temos realizado ou orientado, a terapia tem sido vista simultaneamente como um movimento que orienta a ação pedagógica em sala de aula, a ação do pesquisador em campo e a leitura dos jogos de cena encenados durante essas ações. O olhar terapêutico inspirado pela terapia wittgensteiniana, ainda que possa apresentar semelhanças de família com a perspectiva metodológica indiciária desenvolvida por Carlo Ginzburg (2006), procura olhar de uma outra maneira para as cenas vivenciadas nas intervenções de campo, tentando, definitivamente, romper com perspectivas empírico-verificacionistas e objetivistas. O modo como temos praticado a terapia gramatical procura radicalizar e levar a sério o preceito metodológico wittgensteiniano baseado no jogo de semelhanças e diferenças, nos quais elos de significação são produzidos não mais com base em relações de causa e efeito, mas com base em conexões que só podem ser estabelecidas a partir de elementos efetivamente manifestos nos jogos de cena encenados nas intervenções e, através deles, em outros jogos públicos de cena nos quais se possam ancorar as novas significações constituídas no processo de esclarecimento de questões sob investigação. Nos casos de usos normativos inequívocos da linguagem, as transgressões devem ser vistas como rastros memorialísticos ilegítimos ou não permitidos, não em um sentido prescritivo, mas no sentido de ferirem ou desrespeitarem as regras do jogo que está sendo encenado. Entretanto, em todos os usos da linguagem - normativos ou não - são as transgressões que ao mesmo movimentam e dão vida à encenação e sustentam o processo de produção de significações.

Por sua vez, o "desconstrutivo" de uma problematização indisciplinar, que tem a sua inspiração no pensamento do filósofo Jacques Derrida, pretende destacar a ilusão da possibilidade de se estabelecer um ponto inicial, um ponto final e, até mesmo, de pontos de fixação ou de estabilização da significação, pondo assim em evidência que os processos de significação se constituem através de *jogos de rastros*, de *interações*, de *citações* de outros jogos públicos de linguagem. (DERRIDA, 1981; CULLER, 1997, p. 154-179; HADDOCK-LOBO, 2008, p. 41; os termos destacados em itálico são de Derrida). O "desconstrutivo" derridiano de uma problematização pretende também destacar não só a ruptura com modos dialéticos (evolutivos, etapistas e/ou superadores) de se lidar com dicotomias, como também, com modos formalistas de se lidar com jogos de linguagem cujas gramáticas não se mostrem suscetíveis a lógicas binárias do verdadeiro ou falso que postulam arbitrariamente o banimento de contradições. Entretanto, não se trata simplesmente de reintroduzir uma

terceira, quarta ou enésima escolha que haviam sido indevidamente excluídas, mas de reconhecer também a existência de jogos linguagem agramaticais, isto é, *sem sentido*, no sentido de Wittgenstein, ou *indecidíveis*, no sentido de Derrida (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 27). Assim, dar mobilidade a algo e, nesse movimento “terapêutico”, perceber que as significações mudam, mantendo semelhanças de família, é realmente romper com o essencialismo (STATEN, 1986).

3 PERSPECTIVA WITTGENSTEINIANA E PRÁTICAS DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O nosso propósito, nesta terceira seção do artigo, é apresentar sucintamente o modo como temos dialogado com a perspectiva wittgensteiniana na orientação de intervenções indisciplinadas no campo da educação escolar, bem como no de formação de professores. Vamos, aqui, nos referir particularmente a aspectos de um projeto de pesquisa denominado “*Limpendo as barras: um estudo em educação escolar desconstrutiva*”. O objetivo de tal projeto é investigar, comparativamente, os processos de produção de sentido, bem como limites e possibilidades iniciados por futuros professores de diversos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - e também por estudantes da educação básica das redes pública e particular da cidade de Campinas (SP) – processos esses relativos à mobilização de perspectivas educativas desconstrutivas que tomam como ponto de partida a problematização indisciplinar da prática cultural de controle de estoque de mercadorias através do código de barras. No âmbito deste projeto, foram feitas duas intervenções de campo na educação escolar – uma na educação infantil e outra no ensino médio – e cinco intervenções de campo no contexto de disciplinas voltadas à formação de professores de cursos de Licenciatura da UNICAMP.

Em que sentido a perspectiva wittgensteiniana tem orientado as atividades de pesquisa do projeto “Limpendo as barras”? Sob uma perspectiva wittgensteiniana em que aqui nos colocamos, códigos de barras – sejam eles unidimensionais ou bidimensionais -, quando vistos assim como olhos que sorriem sem um rosto⁷, podem ser concebidos como agramaticais, isto é, como jogos de linguagem que, se não mobilizados segundo a orientação

⁷Paráfrase do seguinte comentário relativo ao brilho de uma cor que faz Wittgenstein no parágrafo 55 de seu *Anotações sobre as cores*: “Uma cor “*brilha*” no seu contexto. Tal como os olhos apenas sorriem numa face. Uma cor “*enegrecida*” — o cinzento, por exemplo, — não “*brilha*” (WITTGENSTEIN, s/d, § 55, itálicos do autor).

de uma gramática, podem, à primeira vista, ou se mostrarem como jogos de linguagem sem sentido, ou então, como jogos de linguagem passíveis de receberem qualquer significação.



Poderíamos, por exemplo, significar um código de barras unidimensional como sendo as grades de uma cela de prisão, ou um código de barras bidimensional como os corredores de um labirinto. A fim de retirarmos um código de barras de um estado inicial de agramaticalidade, e para evitarmos que ele possa ser visto, por parte dos estudantes, como um conteúdo escolar puro que comportaria, em si mesmo, uma significação única, fixa e essencial, nós o submetemos a uma problematização indisciplinar, isto é, a uma terapia gramatical. Uma problematização indisciplinar vista como uma prática terapêutico-gramatical consiste em rastrear diferentes práticas culturais que mobilizam publicamente códigos de barras em diferentes campos de atividade humana. É a problematização indisciplinar de tais práticas culturais, em diferentes contextos de atividade em que são encenadas que nos tem permitido ver os processos de mobilização cultural escolar de uma outra maneira, não mais subordinada ao regime disciplinar. Nesse processo, as próprias práticas culturais são vistas como jogos gramaticalizados de linguagem, isto é, como jogos cujas gramáticas orientam as ações ou lances possíveis ou permissíveis no jogo e, por extensão, as significações possíveis ou permissíveis que os códigos de barra assumem cada vez que uma prática cultural situada o mobiliza em um contexto especificado. Assim, uma problematização indisciplinar, ao mesmo tempo em que desconstrói concepções essencialistas de significação, desconstrói também, concepções arbitrarias da significação. Em vez de significar recorrendo a semelhanças perceptuais ou a analogias estruturais rígidas, significa recorrendo às diferenças situadas e idiossincráticas entre os modos de se praticar pública e efetivamente a linguagem em diferentes contextos de atividade humana. Alguns rastros possíveis que poderiam ser trilhados em uma terapia gramatical dos códigos de barra poderiam ser os seguintes:

Fig. 02



Fonte: <http://www.tumblr.com/tagged/barcode-art>

BANKSY E A BARCODE ART

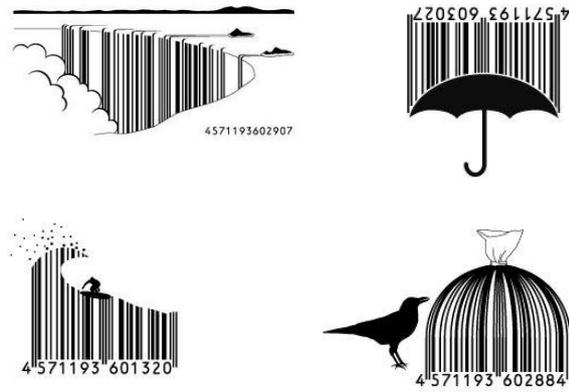
Fig. 03



Fonte: [wwwhttp://www.inspirationblog.nl/en/2007/01/banksy_barcode.html](http://www.inspirationblog.nl/en/2007/01/banksy_barcode.html)

BARCODE ART ANÔNIMA

Fig. 04



Fonte: <http://www.eglobe1.com/2006/12/07/barcode-art>

Fig. 05



Fonte: <http://adland.tv/ooh/stop-traffic-barcode-billboard-uk>

Fig. 06



Fonte: <http://www.tressugar.com/gallery/214417?page=0.0.11>

Fig. 07



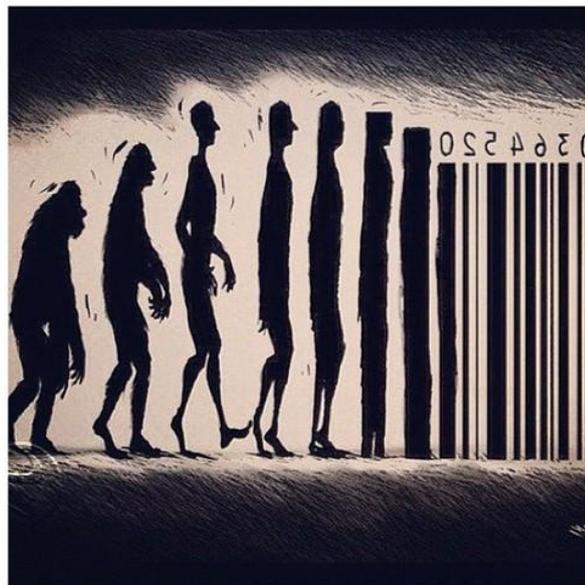
Fonte: <http://www.tressugar.com/Bar-Code-Tattoos-982099>

Fig. 09



Fonte: <http://www.tressugar.com/gallery/214417?page=0.0.6>

Fig. 10



Fonte: <http://www.tumblr.com/tagged/barcode-art>

QR BARCODE ENCENADO EM DIFERENTES JOGOS DE LINGUAGEM

Fig. 11



Fonte: <http://technocean.com.br/2011/10/05/qr-codes-nos-telhados-dos-edificios/>

Fig. 12



Barcode Oprah

Fonte: http://www.barcodeart.com/artwork/portraits/barcodes/bar_code_oprah_01.html

No caso particular do projeto em foco, nas diferentes intervenções de campo, o jogo de linguagem do código de barras é, em algum momento, mobilizado por práticas de controle de estoques em contextos de atividade comercial. Nesse sentido, todas as intervenções de campo realizadas, em algum momento, problematizaram o jogo de linguagem do código de barras, não como um jogo que é jogado com base em regras fixas e invariáveis, mas como um jogo sempre mobilizado por práticas culturais específicas e especificadas situadas em um ou mais contextos específicos e especificados de atividade humana. De fato, nas diferentes intervenções de campo, o código de barras, movido por diferentes práticas culturais, percorreu diferentes contextos de atividade, tais como: práticas de pagamento de boletos bancários em contextos de atividades comerciais e financeiras; práticas de venda de luminárias em contextos do comércio internacional; práticas de transporte internacional de produtos em contextos de atividade comercial e aeronáutica; práticas de rastreamento do envio de encomendas em contextos de atividade comercial e aeronáutica; práticas artísticas em contextos das artes visuais e, particularmente, nos das artes gráficas; práticas artísticas em contextos da arquitetura e da decoração de ambientes; práticas publicitárias de denúncia em contextos de exploração do trabalho infantil; etc. Nesse percurso de problematização indisciplinar, alunos e futuros professores vão produzindo diferentes significações do código de barras, à medida em que os diferentes usos de tal jogo de linguagem passam a ser problematizados, com diferentes propósitos, em diferentes contextos de atividade.

Como exemplo, de problematização indisciplinar na prática escolar apresentamos a narrativa de uma cena do trabalho que Nakamura⁸ desenvolveu com 27 crianças de Educação Infantil, na faixa etária de 5 a 6 anos, de uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada na cidade de Campinas-SP. A pesquisadora problematizou com as crianças a prática de controle de estoque no contexto da atividade de fazer compras, especialmente em supermercados.

Num determinado momento da problematização, a pesquisadora, ao mostrar um sabonete para as crianças, pergunta a elas onde poderia estar escrito na embalagem o preço do produto já que a máquina do supermercado o havia lido. Denise⁹, uma das crianças da turma, imitou o gesto que a operadora de caixa faz ao virar o produto na frente do leitor óptico para tentar fazer a leitura do código, afirmando: “– Ela fica virando e quando faz pi!”

⁸Mestranda do Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática - (PECIM) – UNICAMP. Integrante do grupo de pesquisa (PHALA) da FE-UNICAMP.

⁹A fim de se manter o anonimato das crianças que participaram da pesquisa atribuiu-se a elas nomes fictícios.

(NAKAMURA, 2010, p. 40). É também no contexto da prática de compras que “Letícia, outra criança, comenta que foi ao mercado e viu o código de barras” (NAKAMURA, 2010, p. 44). Mateus, também integrante da turma, remete-se a rastros de vivências de práticas de compras ao argumentar sobre onde estava escrito o preço do sabonete. Inicialmente, ele afirmou: “– Aqui, ó! Nesse risquinho aqui ó! – ele se levanta e aponta para o código de barras que está registrado no sabonete” (NAKAMURA, 2010, p. 39). Quando a pesquisadora confronta a hipótese de Mateus com a de outras crianças que consideram que a leitura é realizada nos números, ele justifica sua posição dizendo: “– É porque quando eu fui no mercado com a minha mãe, e daí, apontou pros risquinhos e não pros números!” (NAKAMURA, 2010, p. 40).

Inicialmente, notemos que este jogo de cena é desencadeado pela pergunta da pesquisadora que solicitava às crianças fazerem um uso da linguagem que fornecesse a informação de como localizar o preço a ser pago pelo sabonete com base exclusiva nas informações visuais (figuras, informações escritas, informações numéricas e outros tipos registros impressos) presentes na embalagem do produto. Como se observa acima, uma das crianças, em vez de se limitar a dar uma resposta com base na oralidade da linguagem, realiza um jogo de cena (CARLSON, 2009; MAINGUENEAU, 2008) no qual o seu corpo todo responde (BRONCKART, 2008) , imitando os gestos que o caixa do supermercado realiza para que o leitor ótico detecte o preço do produto. Ao mesmo tempo, a criança reproduz o som “ pi” emitido pelo leitor ótico ao detectar o preço do sabonete. À luz de uma terapia wittgensteiniana, o significado produzido pela resposta encenada da criança é produzido com base na memória de uma outra situação efetivamente vivenciada numa prática efetiva de compra de produtos. Embora o uso informativo da linguagem feito pela criança possa ser considerado adequado em relação ao solicitado, ele não contempla a precisão necessária requerida pela pergunta, isto é, a de localizar exatamente, dentre o conjunto de informações visuais presentes na embalagem, aquela que indicaria o preço do sabonete. Na verdade, uma informação precisa da criança requereria dela a compreensão de que, dentre um conjunto de jogos de linguagem presentes na embalagem do produto (o jogo de linguagem constituído pela prática da escrita na língua portuguesa, o jogo de linguagem constituído pelos registros numéricos que identificam a empresa produtora no contexto da atividade comercial no país, o jogo de linguagem das imagens que nos remetem ao contexto de atividade publicitária; etc.), cada um baseado em regras diferentes, ela pudesse identificar precisamente o jogo de linguagem referente ao código de barras. Embora a resposta encenada pela criança não tenha,

a rigor, transgredido as regras de nenhum desses jogos, também, não expressa a compreensão de que ela pudesse diferenciá-las. Vamos considerar agora uma cena do processo de problematização da prática de controle de estoque¹⁰ via código de barras, ocorrida no contexto da disciplina Educação Matemática I obrigatória para estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física da FE-Unicamp, na qual eles produziram significados para o problema da relação entre as barras de códigos de barras e o registro numérico a elas subscrito.

Márcio¹¹ - A largura da barra é um numeral decimal. A barra fina é 1 e a barra grossa é um número decimal. As que são brancas podem ser um número natural.

Jorge - É um código que representa um valor que é um número. Se é um valor é um número.

Vicente - Acho, sei lá, eu já fico com o grau de enegrecimento porque é o laser que vai ler, né?¹²

Devido, talvez, ao fato de estarem os participantes daquela aula fortemente apegados às especificidades de suas formações nos campos disciplinares da Matemática e da Física, e mesmo que o ponto de partida da problematização não tivesse sugerido quaisquer apelos a conhecimentos desses ou de outros campos disciplinares, o que se assistiu, ao longo das duas horas de *encenação*, tal como ilustra o breve recorte do diálogo transcrito, foi um envolvimento aparentemente sincero de grande parte dos estudantes no sentido de produzirem significados para uma suposta correlação entre as barras de um código de barras e o número que as acompanhava logo abaixo. Assim, a questão que os estudantes levantavam e debatiam já pressupunha, de antemão, um código de barras sendo mobilizado por práticas culturais configuradas por algum tipo de gramática de controle inequívoco, tal como aquelas que mobilizam códigos de barras em contextos de atividade comercial. Desse modo, para que tal questão pudesse receber um tratamento adequado por parte dos estudantes, eles deveriam fazer um uso normativo da linguagem, uma vez que, para que os códigos de barras possam cumprir os propósitos sociais que lhes são reservados em contextos de atividade comercial, é necessário que a relação entre barras e números neles presentes seja inequivocamente

¹⁰Esta problematização foi conduzida por David Scott Rodrigues, Adriano Pedrini e Marcelo Hashimoto, alunos de Licenciatura de Matemática da Unicamp que, na ocasião, desenvolviam projeto comum de iniciação científica orientado pelos professores Anna Regina Lanner de Moura e Antonio Miguel.

¹¹A fim de se manter o anonimato dos estudantes que participaram da pesquisa atribuiu-se a eles nomes fictícios.

¹² Utilizaremos para transcrições fonte Comic Sans MS, corpo 11 e itálico. (Nota dos Editores).

interpretada com base em regras definidas por uma gramática. É isso que permite que a leitura óptica das barras claras e escuras, com espessuras diferentes, por parte de um scanner, detecte os números binários representados pelas barras, os quais são equivalentes ao número que aparece logo abaixo delas. Apenas para usos sociais inequívocos ou não ambíguos dessa natureza é que a seguinte definição de código de barras veiculada no Wikipédia tem a sua validade:

Código de barras é uma representação gráfica de dados que podem ser numéricos ou alfanuméricos. A decodificação (leitura) dos dados é realizada por um equipamento chamado "scanner" que emite um raio vermelho que percorre todas as barras. Onde a barra for escura a luz é absorvida e onde for clara (espaços) a luz é refletida novamente para o "scanner" reconhecendo os dados que ali estão representados. Os dados capturados nessa leitura são compreendidos pelo computador, que por sua vez os converte em letras ou números humano-legíveis(<http://pt.wikipedia.org>. Visitada em 25 de março de 2009).

Assim, o diálogo estabelecido entre os estudantes não evidenciou estarem eles cientes da necessidade de se fazer um uso normativo inequívoco da linguagem para se produzir significados compartilhados adequados para aquele tipo de uso social dos códigos de barra que eles tinham em mente. As conjecturas que levantavam para significarem uma pressuposta conexão entre barras e números pautavam-se em enunciados empíricos que descreviam características físicas das barras, tais como os seus aspectos métrico-geométricos, ou ainda, os seus diferentes graus de enegrecimento. A fixação do diálogo na busca de uma explicação de natureza empírica para essa conexão fez com que os apelos para que os estudantes se voltassem a outros usos sociais dos códigos de barras fossem visivelmente ignorados. Diferentemente das crianças de Nakamura (2010) a que nos referimos anteriormente, os futuros professores tenderam a acionar rastros de memória meramente internos às disciplinas acadêmicas para produzirem significados inadequados para a relação entre as barras e o registro numérico.

Em agosto de 2010, após avaliação crítica da primeira experiência, os mesmos estudantes a que nos referimos anteriormente realizaram uma nova inserção em campo, agora junto às turmas B e C de alunos da disciplina *Estágio Supervisionado II*, compostas por estudantes de diversos cursos de licenciatura da UNICAMP (música, artes visuais, história, letras, matemática, física, química, enfermagem, ciências sociais, artes cênicas, filosofia etc.). Mais desafiadora do que a primeira, esta inserção visava, não apenas ilustrar, junto aos participantes "multidisciplinares" da aula, um modo possível de realizar uma problematização

indisciplinar do código de barras, mas também – e, sobretudo - fazer com que os participantes tomassem aquele exemplo como uma referência para a produção de outros projetos igualmente indisciplinados na regência efetiva de aulas em escolas a serem por eles eleitas como campos de estágio. O que se assistiu, ao longo de aproximadamente 4 horas de *encenação*, foi um envolvimento aparentemente sincero de grande parte dos estudantes, não mais no sentido de produzirem significados para uma pressuposta correlação entre barras e números do código de barras, mas no de um esperado questionamento da *encenação* ocorrida, sobretudo no sentido de se reagir ao seu caráter supostamente dispersivo, descentrado, desestruturado, excessivamente fluente e não aprofundado. Ao mesmo tempo, porém, os conhecimentos disciplinares e especializados estocados que os participantes traziam para a *encenação* pareciam não conseguir dar conta de elevar a discussão local e situada a níveis mais especializados que ela, certamente, se fosse esse o caso, poderia requerer. Essa sensação de dispersão e a leitura pedagógica negativa que alguns dos participantes fizeram desse tipo de "ensino demasiado fluente" talvez possa ser explicada com base em uma das principais características do tipo de problematização indisciplinar que estava sendo ali praticado, qual seja, o de que os significados de uma prática cultural modifica-se toda vez que rastros dessa prática ecoam em diferentes contextos de atividade humana.

No caso em questão, a problematização da prática de controle de estoque, via código de barras, havia sido iniciada através de uma breve vídeo-reportagem de TV, cuja *encenação* focalizava problemas relativos ao controle de estoque de sapatos em um determinado estabelecimento comercial. Portanto, o contexto em que a prática estava sendo encenada era um dentre tantos outros que participam do campo de atividade comercial. Já as demais vídeo-reportagens assistidas pelos participantes deixavam de focar práticas de controle de estoque propriamente ditas e concentravam-se bem mais em práticas de controle em geral, possibilitadas pelo código de barras. Tais práticas de controle *encenavam*, sucessivamente, diferentes mobilizações dos códigos de barras: em práticas de venda de luminárias em contextos do comércio internacional; em práticas de transporte internacional de produtos em contextos de atividade comercial e aeronáutico; em práticas de rastreamento do envio de encomendas em contextos de atividade comercial e aeronáutico; em práticas artísticas, em contextos das artes visuais, da arquitetura e da decoração de ambientes; em práticas publicitárias de denúncia de exploração do trabalho infantil.

O caráter envolvido e engajado dos questionamentos feitos pelos participantes foi por nós positivamente interpretado, visto que os consideramos como um efeito desejavelmente

desestabilizador que intencionávamos provocar com a problematização indisciplinar. Isto evidencia a potencialidade de problematizar código de barra para o propósito de ver de outro modo. Ao longo do desenvolvimento do curso, os alunos foram entendendo melhor a natureza da proposta, envolveram-se com ela e produziram vários projetos mais ou menos sintonizados com um regime indisciplinar, que foram postos em prática em diferentes escolas da região metropolitana de Campinas, nos anos de 2010 e 2011.

Em outubro de 2010, após várias sessões de orientação e planejamento para inserção em campo, um grupo de estudantes¹³ da disciplina *Estágio Supervisionado II*, por dois de nós ministrada, realizou, junto a uma turma de cerca de 25 alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola *Oficina do Estudante*, na cidade de Campinas, uma sessão de problematização indisciplinar de práticas culturais de controle de estoque, via código do barras. No relatório final apresentado pelo grupo - intitulado *Código de Barras: a linguagem do controle e da subversão - Uma problematização indisciplinar das práticas de controle de estoque através do código de barras -*, os estagiários comentam que não apenas conseguiram problematizar, junto aos estudantes da escola, os aspectos técnicos envolvidos no código de barras - tais como: a relação existente entre as barras e os números que aparecem abaixo delas, a conversão das diferentes espessuras das barras em dígitos binários, o papel desempenhado pelo *scanner* na leitura do código de barras etc. -, como também o impacto socioeconômico do surgimento do código de barras, interpretando-o, a partir de uma leitura marxista, como uma inovação tecnológica que possibilita não apenas uma revolução no modo de produção, mas também no próprio modo de se consumir. Os estagiários comentam que também problematizaram com os alunos o efeito colateral dessas mudanças no campo artístico, fazendo com que a linguagem do código de barras passasse a ser mobilizada como crítica ao consumismo e ao aprisionamento do consumidor.

Os estagiários ponderaram ainda que, embora a discussão tivesse causado certo estranhamento entre os alunos em relação à quebra de continuidade das aulas disciplinares habituais, a irrelevância desse incômodo teria sido compensada pela relevância de uma prática pedagógica que, de fato, envolveu os estudantes em discussões significativas:

Procuramos problematizar uma prática e não simplesmente expor aquilo que pesquisamos. Percebemos que houve envolvimento, os alunos participaram tentando responder nossas questões. Nas partes que simplesmente apresentamos, houve

¹³Referimo-nos aos então licenciandos: David Scott Rodrigues, Maurizio Marchetti, Pietro Rodrigo Borsari, Roberto Accorsi e Roberta Barbieri Artioli.

silêncio e atenção, algo incomum durante o acompanhamento das aulas e que foi confirmado pelo Beto, um dos professores dessa turma (RODRIGUES; MARCHETTI; BORSARI; ACCORSI; ARTIOLLI, p. 63, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que as diferentes intervenções indisciplinadas de formação docente, ensino e pesquisa aqui referidas devam ser analisadas com base nas especificidades e singularidades de cada um dos contextos em que foram realizadas, bem como à luz dos diferentes propósitos que as orientaram, um aspecto comum que permeou a realização de todas foi a nossa intenção de constituí-las e analisar as suas respectivas bases documentais sob uma perspectiva wittgensteiniana que, cada vez mais, vem mostrando não só a sua capacidade de orientar não dogmaticamente ações pedagógicas indisciplinadas efetivas no âmbito da educação escolar e da formação de professores, como também de, no contexto da pesquisa acadêmica em educação, constituir um referencial metodológico que se mostre capaz de proceder a leituras esclarecedoras acerca de processos indisciplinados de mobilização cultural em quaisquer contextos de atividade humana.

INDISCIPLINARY PROBLEMATIZATION OF A CULTURAL PRACTICE IN A WITTGENSTEINIAN PERSPECTIVE

Abstract

The aim of this paper is to present some aspects of our research inspired – mainly, but not solely – by Ludwig Wittgenstein’s thought in the field of language philosophy, and Jean Lave researches in cognitive anthropology. This will be discussed in the first part. The research object lays on displacements of the “same” cultural practice by different human activities fields, among them the field of school education in order to characterize its singular aspects. In this sense, in the second part, we will present aspects of a research project named “*Cleaning the bars: a study on deconstructive school education*” which seeks to make a comparative approach on limits and possibilities showed by student teachers at UNICAMP – as well as students in basic level education in Campinas (SP) – in relation to deconstructive educational approaches aimed to a indisciplinatory problematization of cultural practices of stock control of goods through barcodes.

Keywords: Indisciplinary Problematization; Cultural Practices; Language-games; School Mathematics Education; Cultural Practices of Stock Control of Goods

LA PROBLEMATIZACIÓN INDISCIPLINAR DE UNA PRÁCTICA CULTURAL EN LA PERSPECTIVA WITTGENSTEINIANA

Resumen

El propósito de este texto es presentar aspectos de la investigación que desarrollamos inspirados – sobre todo, pero no exclusivamente – en el diálogo con el pensamiento de Ludwig Wittgenstein, en el campo de la filosofía del lenguaje, y con los estudios investigativos de Jean Lave, en el terreno de la antropología cognitiva. Este es el tema de la primera parte del texto. El objetivo de la investigación es la separación de una “misma” práctica cultural en diferentes campos de la actividad humana, entre ellos, el campo de la actividad cultural escolar, con el propósito de caracterizar la singularidad de este último. Así que en la segunda parte del texto presentaremos aspectos de un proyecto de investigación denominado “Limpiando las barras: un estudio en educación escolar desconstructiva”, que ha desarrollado con el objetivo de investigar comparativamente los límites y las posibilidades evidenciadas por futuros profesores en los cursos de licenciatura de la UNICAMP – y también por estudiantes de la educación básica de la ciudad de Campinas (SP) – referente a la movilización de perspectivas educativas desconstructivas que buscan la problematización indisciplinaria de la práctica cultural del control de las mercadorías a través del código de barras.

Palabras claves: Problematización Indisciplinaria; Prácticas Culturales; Juegos de Lenguaje; Disciplina Escolar Matemática; Prácticas Culturales de Control de Mercadorías

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2008.

CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução: teoria crítica e pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro (RJ): Rosa dos Tempos, 1997.

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

DERRIDA, Jacques. *Dissemination*. Translated, with an Introduction and Additional Notes, by Barbara Johnson. London: The Athlone Press, 1981.

FREITAS, Lorena M. Um diálogo entre pragmatismo e direito: contribuições do pragmatismo para discussão da ideologia na magistratura. *Cognitio-Estudos: Revista de Filosofia*, volume 4, n. 1, jan-jun de 2007, p. 10-19.

GERRARD, S. Wittgenstein's philosophies of mathematics. *Synthese* 87, p. 125-142, 1991.

GERRARD, S. A philosophy of mathematics between two camps. In: SLUGA, H.; STERN, D.G. (Ed.). *The Cambridge companion to Wittgenstein*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1999.

GUINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HADDOCK-LOBO, Rafael. *Derrida e o Labirinto de Inscrições*. Porto Alegre: Zouk, 2008.

LAVE, J. Do lado de fora do supermercado. In: FERREIRA LEAL, M. *Idéias matemáticas de povos culturalmente distintos*. São Paulo: Global, 2002. p. 65-98.

LAVE, Jean. *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, Jean. A selvageria da mente domesticada. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 46, 1996.

LAVE, Jean; CHAIKLIN, Seth (Eds.). *Understanding practice: perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press, 2006.

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

MAINGUENEAU, D. *Cenas de enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

MIGUEL, Antonio. *Percursos indisciplinados na educação escolar e na formação de professores: uma contribuição para a desconstrução da educação escolar disciplinar* (no prelo). Simpósio ENDIPE-2012: "Professor polivalente e o currículo interdisciplinar: desafios para a Didática e as Práticas de Ensino (metodologias específicas)". Campinas (SP), 2012.

MIGUEL, A.; VILELA, D. S.; MOURA, A. R. L. de. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké*, Campinas, v. 18, número temático, 2010, p. 129-206.

MORENO, 1993

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NAKAMURA, E. M. *Problematização da prática de controle de estoque: limites e possibilidades em uma turma de Educação Infantil*. 75 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. *Jogos de linguagem, jogos memorialísticos: a problematização de uma prática sociocultural em uma turma de Educação Infantil*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO,

IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, UNICAMP, 2012 (no prelo).

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RODRIGUES, D. S.; MARCHETTI, M.; BORSARI, P. R.; ACCORSI, R.; ARTIOLLI, R. B. *Código de Barras: a linguagem do controle e da subversão* - Uma problematização indisciplinar das práticas de controle de estoque através do código de barras, Trabalho Final da disciplina Estágio Supervisionado II, Campinas (SP): Faculdade de Educação, UNICAMP, 2011.

SANTOS, Madalena P. *Encontros e esperas com os ardimas de Cabo Verde: aprendizagem e participação numa prática social*. Tese de doutorado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Portugal, 2004.

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

SCHATZKI, Theodore R. *Practice mind-ed orders*. In: Schatzki; Knorr-Cetina; von Savigny (Eds.). *The practice turn in contemporary theory*, p. 50-63. London, New York: Routledge, 2001.

SHIBLES, W. *Wittgenstein, linguagem e filosofia*. São Paulo: Cultrix;USP, 1974.

STATEN, Henry. *Wittgenstein and Derrida*. USA: University of Nebraska Press, 1986.

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

WITTGENSTEIN, L. *Cultura e valor*. Lisboa: Edições 70, 1980.

Data de recebimento: 31/08/2012

Data de aceite: 16/10/2012