

PUC

Elaine Deccache Porto e Albuquerque

Linguagem e produção de
conhecimento:
uma chave de leitura para as relações
intersubjetivas no contexto escolar

Dissertação de Mestrado

Departamento de Psicologia

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1998

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

RUA MARQUÊS DE SÃO VICENTE, 225 — CEP 22453

RIO DE JANEIRO — BRASIL

g. nome: M-204 da psicologia st.

N. Cham: 190 A345 TBSE UC

Título Linguagem e produção de conhecimento

Art. 10 da Lei 9.240/96



Ex.1 PUCB

0136098

92502



150
A345
TESE UC
EX 1

ELAINE DECCACHE PORTO E ALBUQUERQUE

LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO:
UMA CHAVE DE LEITURA PARA AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS
NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Departamento
de Psicologia da PUC-Rio como parte dos
requisitos para obtenção do título de
Mestre em Psicologia Clínica.

Orientadora: Solange Jobim e Souza

Departamento de Psicologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

1998

Para Antonio Felipe, meu pai
Para André e Helena, meus filhos
Para Antonio Luiz

Agradecimentos

- _ a professora Solange Jobim, minha orientadora, cuja competência, interesse, confiança e disponibilidade, muito contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho;
- _ ao CNPq pelos 24 meses de bolsa de estudos que a mim foi concedida;
- _ a Marize e Vera, secretárias da pós-graduação, pela eficiência, paciência e disponibilidade com que desempenham suas funções;
- _ aos professores do departamento de psicologia da PUC, especialmente, a professora Anamaria Coutinho, cujos trabalhos e aulas despertaram meu interesse e entendimento em relação ao pensamento de Wittgenstein;
- _ aos colegas de turma, pelos momentos prazerosos, inesquecíveis e ricos de troca durante a convivência;
- _ a Antonio Luiz, sempre junto de mim: com suas conversas instigantes, acompanhou meu interesse além de me ajudar com as traduções e indicação de bibliografia;
- _ aos meus filhos, André e Helena, que me acompanharam nesta aventura. A André, muito obrigada pela paciência de me ensinar a usar o computador e depois me socorrer por conta dos vários sustos que ele me deu;
- _ a todas as pessoas com as quais convivo no dia-a-dia da minha escola: suas "vozes" possibilitaram a realização deste trabalho.

Resumo

Ao considerarmos o compromisso da escola com a questão do conhecimento, podemos entendê-la como mera transmissora de conhecimentos, os quais já estariam estabelecidos e limitados de antemão. No entanto, esta dissertação pretende discutir a produção de um conhecimento que surge do diálogo entre sujeitos, no entrecruzamento das múltiplas e diferentes vozes que se manifestam na escola. Desse modo, considera-se que ele será marcado pelos vínculos de relações que existem entre as pessoas no interior deste espaço.

Este trabalho, em seu desenvolvimento, terá como eixo condutor a linguagem que, enquanto forma da comunicação humana, é indissociável de uma consideração do contexto e das formas de vida em que o uso lingüístico se dá, ou seja, caracteriza-se como uma prática social concreta.

O pensamento de Wittgenstein e Bakhtin constitui a base teórica para se pensar num conhecimento que, ao acolher e usufruir da multiplicidade, aponta para a possibilidade de opções mais críticas, enquanto lidamos com as inúmeras questões que nos interrogam num mundo de constantes mudanças.

Abstract

If concerned with the question of human knowledge, school could be seen merely as a transmitter of forehanded, established and limited knowledge. This enquiry, however, intends to discuss knowledge as a result of a dialogue between people, in the intercourse of multiple and different voices that can be listened in the school scenery. In this case knowledge would carry the trace of existing relationship inside that considered space.

As far as language is considered as human communication, it will be the master guide of the development of ideas in this paper. So, language cannot be separated from the way of life in which it is used, i.e. language is characterized as an actual social practice.

Wittgenstein and Bakhtin were the authors chosen to support the theoretical basis over which it is possible to think on a kind of knowledge which takes into consideration and enjoys the existing multiplicity. It is a kind of knowledge subjected to critique facing the several questions put in a world changing so quickly.

Palavras-chave

- Produção de conhecimento
- Subjetividade
- Intersubjetividade
- Vínculos de relacionamento
- Regras
- Dialogismo

Sumário

Introdução.....	1
-Algumas considerações conceituais sobre a construção do tema desta investigação.....	3
Capítulo I – Pichon-Rivière: Uma releitura conceitual a partir da filosofia pragmática da linguagem.....	10
-Apresentando Pichon e alguns aspectos de sua teoria.....	10
-Apresentação e comentários de alguns pontos da técnica de grupos operativos que se articulam com o interesse deste trabalho.....	14
-Uma releitura do pensamento de Pichon-Rivière a partir da filosofia pragmática da linguagem.....	17
Capítulo II - Linguagem e produção de conhecimento.....	26
-A linguagem e sua relação com o conhecimento: uma perspectiva histórica.....	26
-Apresentando Wittgenstein e Bakhtin.....	35
-Wittgenstein e Bakhtin: por que podem conversar?.....	39
-A noção de regras da linguagem de Wittgenstein.....	48
-A noção de significado em relação ao uso de palavras e expressões.....	49
-A noção de jogo de linguagem de Wittgenstein.....	52
-A formação da consciência individual.....	57
-O argumento da linguagem privada.....	60
-A orientação social da experiência mental.....	64
-A dimensão dialógica da linguagem.....	67
Capítulo III - A linguagem, a produção de conhecimento e a dinâmica relacional no contexto escolar.....	77
-Um novo diálogo com Pichon-Rivière.....	77
-A emergência de uma pergunta básica: diante de tudo que foi exposto, como se coloca a questão da subjetividade?.....	82
-A dimensão ética no relacionamento entre sujeitos na contemporaneidade.....	85
-Construindo um caminho para a análise do cotidiano na escola.....	87
-De quando a ação gera reflexão.....	97
-Revisitando a avaliação no pré-escolar.....	97
-Ampliando o diálogo com as famílias.....	105
Considerações Finais.....	114
Bibliografia.....	118

Introdução

Trabalho em uma instituição educativa que explicita claramente o seu projeto. Considero que participar dele implica assumir um compromisso que se manifesta no dia a dia de um trabalho em equipe. Na verdade, sempre pensei nas diferenças entre as pessoas e nas diversas formas de engajamento a um projeto que, em seu complexo desenrolar, precisa ser assumido coletivamente.

A dinâmica de interação entre pessoas é muito instigante e fascinante em seu desenvolvimento, que não se dá de forma linear, evolutiva. Faz parte desta vivência o aparecimento de conflitos, confrontos, formação de alianças, contradições, marchas, contramarchas. É, justamente, a leitura em relação a tudo isso que permite avaliar a estagnação, o avanço, a flexibilidade ou a estereotipia, como aspectos sempre presentes em um trabalho de equipe. Penso então que a dinâmica das relações interpessoais vai marcar a diferença quanto ao tipo de conhecimento a ser produzido no interior dos vários espaços institucionais. O meu interesse é verificar de que maneira isto se dá dentro do espaço escolar, gerador da minha inquietação. Vejo meu tema inserido em uma época sobre a qual se costuma falar de crise, falta de referências, abalo das certezas e em relação à qual, toda uma experiência acumulada parece não servir. Porém, ao rever o meu percurso e relacioná-lo com o objeto do meu interesse, percebo uma mudança de enfoque em relação a alguns aspectos que acabou por ampliar o entendimento sobre o que pretendo desenvolver.

A escola tem um compromisso explícito com a questão do conhecimento, o que aponta para uma dimensão objetiva na instauração desse espaço relacional na instituição. É justamente seu compromisso que a investe de valor. É essa a lógica que reivindica o acesso à escola como um direito de todos, e a garantia desse acesso é tida como um avanço nas diversas sociedades.

Por que o valor da escola parece ser incontestável? O que é preponderante nesta consideração? Em relação ao sujeito ela vai ao encontro de uma concepção de sujeito abstrato a priori, que destaca sua racionalidade, sua aptidão cognitiva, sua capacidade de

identificar seus próprios valores, direitos, necessidades, interesses, etc. A escola seria então totalmente indispensável a esse sujeito utilitarista, consciente, cidadão (Coutinho, 1995).¹

O que pensar, se o que se focaliza é a visão do sujeito único, idiossincrático, original? O que já não surge tão explícito é o reconhecimento deste mesmo lugar como espaço relacional subjetivante, identificado com a possibilidade de autoria de pensamento. Assim, ao pensar na dinâmica escolar, percebo uma consistência maior em relação ao seu papel como transmissora de conhecimentos do que como produtora de conhecimento. Dentro da escola, mesmo que se fale em construção de conhecimento (e este termo aponta para uma dimensão incomensurável), parece que o processo é limitado e estabelecido de antemão. Não pretendo discutir a necessidade de planejamento, currículo, conteúdo, avaliação, questões eternas da escola. Meu interesse está voltado para um tipo de conhecimento que também se constrói no interior do espaço escolar, mas que não é valorizado, talvez porque não reconhecido. Falo de um conhecimento que se produz no diálogo entre sujeitos, no entrecruzamento das múltiplas vozes que se manifestam neste espaço. Validá-lo significa romper com o entendimento de que o processo de construção de conhecimento é uma experiência privada. Pois, ainda que seja subjetiva, ela se dá através da inserção do homem num mundo que proporciona experiências concretas e partilhadas. Nesse sentido, é preciso romper com a própria noção de sujeito que postula uma constituição atemporal e universal em relação ao qual, problemáticas sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e estéticas possam ser desconsideradas.

Pensar na constituição do sujeito para além de uma perspectiva individualizante, implica considerar a multiplicidade dos agenciamentos de subjetivação, o que significa compartilhar da idéia de que “a subjetividade é essencialmente fabricada no registro social” (Guattari, apud Miranda, L., 1996, pág.12). Neste sentido, é reconhecer a escola como um vetor atuante de subjetivação.

¹ Segundo Coutinho, essa é uma das formas dominantes de individualismo utilitarista, correspondendo a um modelo de subjetividade amplamente institucionalizado a embasar nossa vida social e política, assim como a economia, a ciência política, a filosofia do direito e a administração. A outra forma de individualismo, expressivo ou romântico, também está largamente difundido podendo ser considerada dominante nas

Considerar a produção de um conhecimento intersubjetivo aponta para um fortalecimento quanto às possibilidades de resistência a processos de massificação. É conseguir abandonar a idéia de previsibilidade e aprender a amparar-se na troca, no diálogo com o outro. É preciso, assim, renunciar a esquemas rígidos de causa e efeito e se deixar encantar com as possibilidades do pensamento como meio para criar o novo, coletivamente.

A escola proporciona um espaço relacional muito rico que a sua dinâmica não pode mais desconsiderar. A ela, precisa se integrar o conhecimento que surge no cotidiano do encontro entre alunos, professores, famílias, enfim, de todos que participam da prática educativa. Na verdade, é preciso cuidado para que, em nome do bom funcionamento, da organização e sobretudo da objetividade, não ocorra um "engessamento" das relações que acaba por promover, muitas vezes, a estagnação e a repetição de práticas cegas, sem sentido. Assim, pensar num conhecimento que convive, acolhe e usufrui da multiplicidade, aponta para a possibilidade de lidarmos mais conscientes e mais fortalecidos com as inúmeras questões que nos interrogam e exigem de nós determinadas escolhas num mundo de tão aceleradas mudanças.

Para desenvolver este trabalho, pretendo aprofundar o estudo sobre a linguagem que, enquanto forma da comunicação humana, é indissociável de uma consideração do contexto e das formas de vida em que o uso lingüístico se dá, ou seja, caracteriza-se como uma prática social concreta.

Algumas considerações conceituais sobre a construção do tema desta investigação

Ao refletir sobre a vinculação entre as práticas de relacionamento pessoal e a questão da produção de conhecimento, percebo a impossibilidade de tratar este tema através de uma abordagem positivista da ciência, em que sistematizações e esquemas rígidos de classificação e interpretação acabariam por prejudicar a compreensão necessária, levando-se em conta a amplitude das questões formuladas. Nesse sentido, não caberia a opção por

relações da vida privada. O individualismo expressivo vai definir o sujeito a partir de categorias como a indiossincrasia, a originalidade, a criatividade, a autenticidade e a auto-realização.

formulações teóricas rígidas, que optam por modelos racionais como condição para se pensar cientificamente, no interior das ciências humanas.

Essa discussão encontra seu lugar num contexto de avaliações, questionamentos e dúvidas que incrementam o debate sobre a validade da ciência moderna, fundada na busca da racionalidade. Assim, vejo que meu trabalho não pode passar ao largo dos conceitos de verdade, realidade, subjetividade e intersubjetividade, para pensar a questão da produção de conhecimento.

No primeiro capítulo pretendo realizar uma exposição do pensamento de Pichon-Rivière, como o primeiro autor a me fazer refletir sobre a construção do conhecimento enquanto experiência coletiva. Sua teoria está vinculada a uma concepção de ciência, a qual julgo, hoje, trazer muitos obstáculos para o entendimento da questão do meu interesse. Por outro lado, considero válida sua contribuição, principalmente, no que se refere à vinculação entre as questões de produção de conhecimento e relacionamento interpessoal.

Pretendo realizar, em relação a sua obra, uma releitura crítica, a partir da filosofia pragmática da linguagem, o que, necessariamente, requer uma explicação.

Trata-se de situar esta opção, tendo como referência a existência de duas concepções de linguagem científica, o objetivismo e o pragmatismo, vistas como dominantes e contrapostas no quadro contemporâneo (Coutinho, 1994). Essas concepções estão relacionadas, tanto com as ciências humanas e sociais, como também com as ciências naturais. No que se refere à concepção objetivista de linguagem científica, esta apresenta-se vinculada "à noção de verdade em termos de correspondência com a realidade, e, portanto, está associada à busca, mesmo que essa seja vista em termos de sucessivas e problemáticas aproximações, do conhecimento do real" (ob. cit. pág.5). Dentro dessa visão, explicita-se um ideal de objetividade, como condição de rigor e precisão na representação da realidade. Em relação à análise dos fenômenos, conjuga-se a idéia de busca por leis que estariam subjacentes, latentes à manifestação desses fenômenos submetidos à análise.

Tendo surgido no século XVII, com a formulação do projeto de ciência moderna, essa visão de ciência, na filosofia da linguagem desse século, foi representada pelo empirismo lógico, pelo racionalismo crítico, e no caso das ciências humanas e sociais, também pelo estruturalismo. O movimento de tomar por base a linguagem e não a

consciência ou pensamento na explicação do conhecimento, sobretudo do conhecimento científico, permitiu uma opção pelo objetivismo na busca da fundamentação da ciência² (Marcondes, 1994).

Por outro lado, a concepção pragmática de linguagem científica, vincula-se à noção pragmática de verdade, o que significa que, ao contrário da posição anterior, a linguagem científica não traduz a realidade objetiva, mas sim a codifica de determinada maneira, estando esta codificação articulada a determinados propósitos. Aqui, a questão do rigor científico está referido à consistência da justificação em relação à opção por determinadas sistematizações. Não cabe assim a idéia de objetividade como na concepção anterior, na medida em que se reconhece a possibilidade de que diferentes pressupostos (crenças) e diferentes interesses, permitem, quanto à interpretação dos fenômenos, uma diversidade de linguagens que são, ao mesmo tempo, descritivas e avaliativas. Nesse sentido, uma visão que se opõe ao ideal de objetividade, entende que não é possível falar de um único ideal de precisão e rigor pois, explicações precisas que servem a determinados propósitos na descrição dos fenômenos, podem se tornar inadequadas em relação a outras perspectivas de interesse quanto à descrição. Do mesmo modo, como diferentes perspectivas justificam-se em termos de seus fenômenos de interesse, não faz sentido recorrer à existência de leis profundas, latentes, que se referem aos fenômenos analisados.

O que acontece, dentro dessa concepção, é o questionamento básico da visão representacional, objetivista de linguagem. Há uma crítica em relação à noção de verdade, enquanto correspondência da linguagem com a realidade. Não se aceita a idéia de que a linguagem, como representação, espelhe a realidade objetiva. Essa crítica se baseia na impossibilidade do estabelecimento de critérios que possam definir uma correspondência "correta", já que, por um lado, não é possível o acesso a uma realidade independente da linguagem e, por outro, há muitas linguagens possíveis, que se articulam com diferentes interesses e diferentes tipos de problema.

O debate intelectual sobre verdade e realidade na ciência tem sido constantemente assunto dos jornais. Os intelectuais que discutem padrões para definir as

² É importante comentar que, ao se entender a construção do conhecimento, a partir da relação sujeito-objeto, não se considera a questão de que o conhecimento está referido à linguagem como prática social.

trocas simbólicas, se dividem, principalmente, entre o universalismo ou o relativismo no que se refere à busca da verdade (Caderno Idéias, Jornal do Brasil, 1997).

Segundo Larreta (ob. cit. pág.4), o que alguns compartilham é a relativização do valor cognitivo exclusivista das ciências naturais. Nesse sentido, é interessante o seu comentário de que esses questionamentos não são resultado de pressões externas sobre a fortaleza da ciência, mas vêm dos próprios cientistas, como Niels Bohr, Max Plank e Werner Heisenberg, de lógicos provenientes do positivismo, como Quine, e eruditos historiadores da ciência como Alexander Koyré e Thomas Kuhn. Diz ainda, que o autor da filosofia mais radicalmente relativista de nossa época não foi um humanista, mas sim o engenheiro austriaco Ludwig Wittgenstein. Esse autor, na década de 30, começou a questionar a visão representacional, objetivista de linguagem. Sua visão é a da linguagem como prática social, cujas múltiplas convenções definem o sentido dos termos em suas diversas condições de uso.

O positivismo, ao final do século XIX, elegeu a Física enquanto ciência empírico-formal, como paradigma para todas as ciências, inclusive as humanas e sociais. Este paradigma garantiria o rigor necessário ao fazer científico (idem, ibidem). Ainda no século XIX, surge uma discussão sobre a natureza e a metodologia das ciências humanas e sociais, que têm um mundo diverso, múltiplo de sentidos, que exigiria dessas ciências uma reflexão que permitisse ao homem o entendimento deste mundo, bem como o entendimento de si mesmo.

Segundo Overing (1985), as ciências sociais, tradicionalmente, se viram na dependência das ciências naturais, mas uma batalha dentro da filosofia da ciência livrou a investigação social dessa dependência. Dentro desta perspectiva, o conhecimento que os homens podem ter do mundo natural é tido como diferente do conhecimento que podem ter de si mesmos, sobre sua natureza, suas criações e formas de vida. Porém, mesmo no que se refere às ciências naturais, houve uma redefinição na visão das teorias dessas áreas quando, no decorrer desse século, os cientistas foram constatando que formas de linguagem determinadas participavam da definição de seus conceitos. Assim, mesmo as ciências naturais, enquanto construções teóricas, começaram a ser vistas como formas de discurso que são produzidas por uma cultura determinada. A obra de Kuhn, *A Estrutura das*

Revoluções Científicas, de 1962, é citada como um marco na redefinição dessa visão. Kuhn, segundo Rorty (apud Overing, 1985) contribuiu para a desmistificação da ciência, ao contestar a suposição de que os cientistas naturais teriam uma via de acesso privilegiado à realidade e à verdade. Seu trabalho ajudou a desmontar a hierarquia tradicional das disciplinas em que a matemática está no alto, enquanto a crítica literária e a persuasão política estão na posição mais baixa e acabou por romper com os “cânones do raciocínio científico” ao dizer que o sucesso da ciência não se deve a aplicação de um “método científico específico”.

A certa altura, sob a influência da leitura da obra de Kuhn, Rorty diz que “já não sabia se a clareza e o rigor de que tanto se orgulhava era algo mais que uma certa preferência por responder a algumas questões e ignorar outras” (idem, *ibidem*, pág. 5).

De todo modo, a problematização quanto o acesso à realidade, trazida à tona pela noção pragmática de verdade em termos de justificação, não propõe a desconsideração do que existe independentemente da linguagem, ou seja, o “não meramente linguístico” (Coutinho, 1994). Segundo a autora, o próprio Kuhn se ocupou, principalmente, de discutir a participação da linguagem convencional na definição do que é considerado empírico. Assim, vários autores na filosofia das ciências naturais, influenciados pelas idéias de Wittgenstein e Kuhn, se dedicam a pesquisar de que diferentes formas a linguagem convencional participa na definição do que é considerado empírico. E essa análise mostra que as ciências naturais dependem, igualmente, tanto da observação de fenômenos considerados naturais, como das de fatores sócio-políticos, na formulação e explicação de seus conceitos.

No caso das ciências humanas e sociais, a autora assinala que há, por parte dos autores, o descarte do que não é meramente linguístico; ou seja, que os autores que discutem a filosofia das ciências humanas e sociais deixam de fora o que se relaciona com as articulações entre a linguagem e o não meramente linguístico na definição do que é considerado realidade. O objetivo dessas ciências, assim, passa a ser a análise das representações dos sujeitos nas diversas comunidades linguísticas, na medida em que a linguagem é considerada como um processo convencional de comunicação interpessoal.

Coutinho (idem, *ibid.*) traz a questão do *descarte* como um problema, mesmo porque na obra de Wittgenstein, a quem vários tomam como referência, sempre esteve presente a preocupação com o estatuto da realidade. Desse modo, a autora aponta como necessária, ao se abordar questões relativas à subjetividade no quadro contemporâneo, a tentativa de não se reduzir o sujeito ao entrecruzamento de práticas culturais ou discursivas. A adoção do referencial pragmático passa pela consideração de que este oferece uma visão mais crítica em relação ao que é tido como real, seja visto como interior ou exterior ao sujeito já que esta visão não concebe que a linguagem descreve objetos (sejam eles empíricos, lógicos ou psíquicos) "em si": ela se atém à análise do processo de constituição de tais objetos, como resultado da sua elaboração em práticas sociais sistematizadas nas linguagens cotidianas e em seus posteriores desdobramentos em linguagens acadêmicas. Trata-se, assim, de buscar o entendimento de como a linguagem participa do processo de constituição e regulação da subjetividade.

Como já foi dito, essa discussão começou com os filósofos das ciências naturais ao analisarem, especificamente, a maneira pela qual os conceitos são construídos na prática científica. Estes, por estarem vinculados às ciências naturais, sempre souberam que não se ocupavam de fenômenos meramente linguísticos (idem *ibidem*). Por outro lado, ao perceberem no decorrer deste século, que não estavam lidando com objetos "naturais", dedicaram-se a pesquisar, cada vez mais, de que forma a linguagem convencional participava da definição de seus conceitos (Coutinho, 1995).

Vale à pena encerrar com algumas considerações feitas pela autora, quanto à questão da cientificidade relativa às ciências humanas e sociais e às ciências naturais, a partir da concepção pragmática de linguagem científica.

Em termos de objetivos, os das ciências humanas e sociais são os mais diversos possíveis, em comparação ao relativo consenso dos das ciências naturais, que são mais restritos e específicos. Nestas, há o objetivo de um controle progressivo sobre os eventos da natureza, ligado a um ideal de previsão dos mesmos, associado a um ideal de desenvolvimento tecnológico. A visão pragmática entende que a seleção das teorias, nessas ciências, não está relacionada ao critério empirista de confirmação e falsificação, ligado à

noção objetivista de representação da realidade e sim, a uma consideração avaliativa das prioridades de uma cultura.

No caso das ciências humanas, não se chega a um consenso quanto aos objetivos entre as teorias, pois estas possuem diferentes modelos de natureza humana e de organização cultural (econômica, social e política), além de grande variação quanto à escolha de suas prioridades estratégicas e metodológicas.

No que se refere às características da linguagem desses dois tipos de ciência, para a concepção pragmática de linguagem científica, esta deixa de ser vista como uma representação da realidade e sim como prática social e por isso constituinte dos muitos sentidos do que é considerado realidade. Quanto às ciências humanas, a pragmática não considera sua autonomia em relação a linguagem cotidiana, pois estas ciências discutem, justamente, problemas que fazem parte do dia a dia das pessoas.

Já no caso das ciências naturais, as comunidades científicas estabelecem as definições dos sistemas conceituais, que são relativamente independentes da vida social cotidiana, já que muitos dos seus conceitos não fazem parte da problemática do dia-a-dia, diretamente. Neste sentido, a linguagem dessas ciências pode ser vista como relativamente autônoma em relação à linguagem cotidiana. De outro modo há, em grande parte, uma continuidade entre as linguagens das ciências humanas e a linguagem cotidiana e, assim, suas formulações conceituais ao serem difundidas, vão sendo apropriadas por vários segmentos sociais até sua incorporação no uso diário.

Estas foram as considerações que julguei necessário fazer, antes de apresentar o pensamento de Pichon-Rivière e, posteriormente, uma releitura de sua obra, a partir da filosofia pragmática da linguagem.

Capítulo I

Pichon- Rivière: Uma releitura conceitual a partir da filosofia pragmática da linguagem

Enrique Pichon-Rivière foi o primeiro autor que embasou teoricamente minha reflexão sobre o tema desta dissertação que, em seu início, estava circunscrito à questão de aquisição de conhecimentos e aprendizagem como uma experiência que se daria no interior de um grupo. Assim, naquele momento, meu estudo se baseou no pensamento desse teórico argentino que, a partir de contribuições da teoria psicanalítica integradas às da teoria marxista, fundamentou e construiu a psicologia social.

Apresentando Pichon e alguns aspectos de sua teoria

Enrique Pichon Rivière era médico. Em um de seus escritos, conta que seu contato com o pensamento psicanalítico foi anterior ao curso de medicina e tornou compreensível o que antes não era possível na linguagem e nos níveis de pensamento habituais. Na Universidade, reforçou sua decisão de trabalhar no campo da loucura, que considerava uma forma de morte, ainda que com possibilidade de reversão.

Em sua prática analítica, durante o tratamento dos pacientes, foi percebendo a existência de objetos internos que compunham dinamicamente um cenário subjetivo por meio de um progressivo processo de internalização de objetos e relações e, na construção desse cenário interior, a tentativa seria a de retratar a realidade exterior que surgiria diferente, recriada por cada sujeito em particular. Desse modo, evoluindo em sua investigação analítica, Pichon ampliou o conceito de relação de objeto formulando a noção de vínculo, que define como “uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem” (Pichon-Rivière, 1986,

pág.x). O vínculo é concebido como uma estrutura dinâmica, em contínuo movimento, que engloba o sujeito e o objeto numa relação dialética. Na estrutura vincular, o sujeito e o objeto interatuam e realimentam-se mutuamente, enquanto se dá a internalização dessa estrutura relacional que, nesta passagem, adquire características intra-subjetivas. A internalização teria características determinadas pelo sentimento gratificação ou frustração que acompanham a configuração inicial do vínculo. Neste sentido, as estruturas vinculares internalizadas condicionarão as modalidades de aprendizagem da realidade que serão tanto mais facilitadas, quanto mais o processo de interação funcione como um circuito aberto, com uma trajetória em espiral.

A teoria do vínculo, construída com os postulados da psicanálise, amplia seu alcance, na medida em que concebe o indivíduo como o resultado do interjogo estabelecido entre o sujeito e os objetos internos e externos, numa relação de interação permanente expressa através da conduta.

A essa altura, Pichon relata que esta concepção de mundo interno, bem como a formulação da noção de estrutura vincular (entendendo o vínculo como uma proto-aprendizagem, como o veículo das primeiras experiências sociais, constitutivas do sujeito como tal) conduziram necessariamente à definição da psicologia em um sentido estrito, como psicologia social. Isto, para ele, implicava em romper com o pensamento psicanalítico ortodoxo, ao qual aderiu durante os primeiros anos de seu percurso teórico.

Segundo suas próprias palavras, “essa ruptura significou um verdadeiro obstáculo epistemológico³, uma crise profunda para cuja superação levou muitos anos” (ob. cit. pág. XI).

Para Pichon, a investigação dos aspectos fenomênicos da doença mental ou conduta desviada, inerentes à tarefa psiquiátrica, permitiram uma compreensão da conduta humana como uma totalidade em evolução dialética. Ou seja, por trás dos sinais de uma conduta “anormal”, “desviada”, subjaz uma situação de conflito da qual a doença emerge

³ Conceito criado por Gaston Bachelar. Pichon se utiliza desse conceito para falar da dificuldade ou confusão que se instala no processo de produção de um conhecimento científico. O autor identifica como grande obstáculo epistemológico, a consideração da lógica formal como a única legalidade possível do pensamento científico.

como tentativa fracassada de resolução. Assim, a partir da vertente da psiquiatria, fala de conduta normal e patológica, incluindo outro par conceitual: saúde e doença, que define como adaptação ativa ou passiva à realidade. A adaptação, ao referir-se à adequação ou inadequação, coerência ou incoerência da resposta às exigências do meio, à conexão operativa e inoperante do sujeito com a realidade, aponta para o fato de que os critérios de saúde e doença, de normalidade e anormalidade, não são absolutos, mas situacionais e relativos. Definindo a conduta como uma tentativa de resposta coerente e significativa, enuncia o postulado básico de seu entendimento sobre a doença mental: toda resposta inadequada, toda conduta "desviada", é resultante de uma leitura distorcida ou empobrecida da realidade. Desse modo, partindo desse ponto de vista, entende que o sujeito é sadio, na medida em que apreende a realidade numa perspectiva integradora, com capacidade para transformá-la, modificando-se, por sua vez, ele próprio. A saúde se manifesta quando o sujeito estabelece um interjogo dialético com o meio escapando de uma relação passiva, rígida e estereotipada. A saúde mental consiste, assim, em aprendizagem da realidade através do enfrentamento, do manejo e da solução integradora dos conflitos.

É importante notar que o entendimento de Pichon em relação à doença e à saúde mental problematiza a diferença que haveria entre a psicologia individual e a psicologia social ou coletiva. Tal problematização traz à tona algumas questões relativas à sua concepção de sujeito. Para abordar a questão, cita as palavras de Freud em seu trabalho *Psicologia das Massas e Análise do Ego* :

"(...) Na vida anímica individual, aparece integrado sempre, efetivamente, o outro como modelo, objeto, auxiliar ou adversário, e deste modo, a psicologia individual é, ao mesmo tempo, e desde o princípio, psicologia social, em um sentido amplo, mas plenamente justificado". (Freud, apud Pichon-Riviére, E., ob. cit. pág. 27)

Para Pichon, Freud está se referindo às relações que o sujeito estabelece desde o início de sua vida e estas relações, que têm sido submetidas a investigações psicanalíticas, podem ser consideradas como fenômenos sociais.

Pichon constrói a noção de vínculo para falar da internalização de relações sociais externas que passam a constituir o sujeito. Considera que as estruturas vinculares que incluem o sujeito, o objeto e suas mútuas inter-relações, configuram-se sobre a base de experiências muito precoces. São essas experiências relacionais que o dirigem para a investigação da gênese e das modalidades da relação entre estrutura de personalidade e estrutura social e é também essa a explicação para sua formulação de que toda psicologia, num sentido estrito, é social. Para Pichon, não cabe a abordagem do sujeito como um ser isolado, mas sim incluído dentro de um grupo, basicamente o familiar, que, por sua vez, se inclui e adquire uma significação dentro da sociedade a que pertence.

Pichon, baseado em sua teoria, criou uma escola destinada à formação de operadores no campo da saúde mental e incluiu em seu âmbito, não só a análise do processo do "adoecer" e das tarefas corretoras mas, também, insistindo, particularmente, nas questões ligadas à aprendizagem e comunicação. Para tanto, propôs uma didática fundada no conceito de interciência que, emergindo da psicologia vincular, apresentou-se como interdisciplinar e grupal, de caráter instrumental e operacional. Essa didática interdisciplinar apóia-se na pré existência, em cada um de nós, de um esquema referencial (conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais um sujeito pensa e atua) e tem como objetivo, desenvolver atitudes e comunicar conhecimentos. Desse modo, a análise das ideologias⁴ é uma tarefa implícita na análise das atitudes e do esquema conceitual, referencial e operativo. Ainda que, na maioria das vezes, o próprio sujeito ignore a existência das mesmas, estas estão sempre operantes. Torna-se, então, necessária, sua explicitação por meio da análise de sua infra-estrutura inconsciente. Muitas vezes, por funcionarem de maneira mais ou menos inconsciente, as ideologias podem constituir-se barreiras que impedem o surgimento de novas idéias.

Dentro deste contexto teórico foi criada a técnica de grupos operativos como instrumento primordial de tarefa e investigação, tendo como um dos eixos a idéia de que a aprendizagem se estrutura como um processo contínuo, oscilante, em que os momentos do ensinar e do aprender se articulam dinamicamente.

⁴ Neste contexto teórico, a ideologia é considerada como um sistema de idéias e conotações de que os homens dispõem para orientar sua ação.

Apresentação e comentários de alguns pontos da técnica de grupos operativos que se articulam com o interesse deste trabalho

O grupo operativo se caracteriza por estar centrado de forma explícita, em uma tarefa que pode ser a aprendizagem, a cura (neste sentido abrange os grupos terapêuticos), o diagnóstico das dificuldades de uma organização profissional, a criação publicitária, etc. Sob esta tarefa estaria encoberta outra, implícita que aponta para a ruptura, através do esclarecimento das pautas estereotipadas que dificultam a aprendizagem e a comunicação significando um obstáculo frente a toda situação de progresso e mudança.

Pichon-Rivière define grupo como:

“todo conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe explicita ou implicitamente uma tarefa, que se constitui sua finalidade. Pode-se dizer, então, que estrutura, função, coesão e finalidade, junto com um número determinado de integrantes, configuram a situação grupal que tem seu modelo natural no grupo familiar”. (Pichon-Rivière, ob. cit. pág. 124)

Torna-se importante assinalar que uma das finalidades do grupo operativo é a de aprender a pensar em termos da resolução de dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal. A situação de estar em grupo propõe ao sujeito um insight, uma aprendizagem da realidade que possibilita a renovação da percepção de si mesmo e dos outros, livrando-o de um modelo repetitivo e estereotipado de pensar. Tal situação está sustentada por uma rede de motivações que interagem entre si e é neste processo de intercâmbio permanente que deverá surgir o reconhecimento de si e do outro. No grupo, não se espera a unidade de pensamento entre seus integrantes. Pelo contrário, o desejável é a preservação das diferenças (heterogeneidade dos sujeitos) dirigidas para o alcance do mesmo objetivo (homogeneidade na tarefa). Em termos de evolução, seria importante perceber a disposição positiva ou negativa para se trabalhar em grupo, o que implicaria no abandono da atitude de onipotência e na redução do narcisismo.

Considerando-se a manifestação dos sujeitos no grupo, conjugam-se os conceitos de verticalidade e horizontalidade grupal, entendendo-se por verticalidade, aquilo que se refere à história pessoal do sujeito, e por horizontalidade, o processo atual que acontece no aqui e no agora, entre os sujeitos. Assim, as necessidades e motivações enunciadas por um sujeito (que neste momento seria o porta-voz do grupo), bem como sua maneira de formulá-las em um dado momento do acontecer grupal, assinalam o caráter horizontal do que surge no momento. É importante dizer que a técnica de grupo operativo trabalha a partir do pressuposto de que qualquer coisa que aconteça em um grupo, seja por informação direta ou como resultado de interações, está manifestando, por intermédio do emergente, o conteúdo implícito da situação de grupo. Desse modo, a técnica adota como tarefa o esclarecimento das operações que acontecem e têm vigência no âmbito do grupo. Trabalha-se com um coordenador, cuja função consiste, essencialmente, em criar, manter e fomentar a comunicação. Uma das idéias principais que norteiam as intervenções do coordenador, é a de que o conhecimento, como situação nova, implica a exigência de uma adaptação ativa à realidade, ou seja, uma reestruturação dos vínculos do sujeito. Todo processo de apropriação da realidade ou aprendizagem implica, necessariamente, a reestruturação dos vínculos e das formas adaptativas estabelecidas pelo sujeito. Frente a esta exigência, emergem os medos básicos: medo da perda e medo do ataque, despertados por toda mudança. A situação de mudança desperta o medo pelo abandono ao vínculo anterior, garantido por uma situação já conhecida, e também o medo da situação nova, nas quais o sujeito se sente inseguro por carência de instrumentação diante do que não conhece. Esses medos coexistem e atuam no sujeito e no grupo sob a forma de resistência à mudança. Nesse sentido, o grupo, ajudado pelo coordenador, seria estimulado a pensar ativamente, sem bloqueios, e a suportar a dispersão e confusão como passagem inevitável antes do reestabelecimento do equilíbrio diante do novo. Assim, a noção de aprendizagem está sustentada em uma didática que a caracteriza como apropriação instrumental da realidade para modificá-la. Então, aprender ao contrário da aceitação acrítica de normas e valores, implica na capacidade de avaliar e criar.

Um ponto interessante dessa abordagem, é consideração do pensar comum ou vulgar no grupo, como condição para se chegar até o pensamento científico. A proposta da

psicologia social inscreve-se em uma crítica da vida cotidiana, na qual o sujeito é abordado imerso em suas relações cotidianas. Para Pichon, a consciência destas relações perde sua trivialidade na medida em que o instrumento teórico e sua metodologia, permite a investigação da gênese dos fatos sociais. A técnica (como conjunto de constantes metodológicas que permitem a compreensão de um processo), através da confrontação desses modelos internos de interação, e na análise de suas condições de produção, facilitam a compreensão das pautas sociais internalizadas que geram e organizam as formas observáveis de interação.

A análise das situações grupais se desenvolve através de um esquema de investigação que considera alguns fenômenos como constantes em todo grupo, em sua estrutura e dinâmica. Esse esquema é constituído por vários vetores, na base dos quais se fundamenta a avaliação em relação à conduta operacional do grupo. Assim, o primeiro vetor inclui os fenômenos de afiliação com os processos grupais, com os quais, no entanto, o sujeito guarda uma determinada distância, sem incluir-se totalmente no grupo. Este primeiro momento de conhecimento dos componentes do grupo, converte-se, mais tarde, em pertença, onde se nota uma maior integração grupal, o que permite aos participantes a elaboração de uma planificação. A cooperação consiste na contribuição, ainda que silenciosa, para a tarefa grupal e vai estabelecer-se sobre a base de papéis diferenciados. Assim, a cooperação torna manifesto o caráter interdisciplinar do grupo operativo e promove a articulação entre a história pessoal do sujeito (verticalidade) e o que acontece no aqui e no agora do grupo (horizontalidade). A pertinência, como outro vetor de análise, consiste na dedicação do grupo em relação à tarefa prescrita e no esclarecimento da mesma. Avalia-se a qualidade desta pertinência de acordo com a criatividade e produtividade do grupo e sua abertura para um projeto. A comunicação que se dá entre os componentes do grupo, também é categoria de análise: ela pode ser verbal ou pré-verbal, através de gestos. Leva-se em conta não só o conteúdo, mas também o modo pelo qual se dá essa mensagem. Segundo Pichon, quando dois elementos entram em contradição, configura-se um mal-entendido dentro do grupo.

A aprendizagem, como outro vetor, se remete a um fenômeno básico e é obtida pelo somatório de informação dos integrantes do grupo que, em um dado momento,

propicia a transformação de quantidade em qualidade. A aprendizagem produz uma mudança qualitativa no grupo, que se traduz em termos de resolução de ansiedades, adaptação ativa à realidade, criatividade, etc.

É também categoria de análise o fator telê⁵, que é definido como disposição positiva ou negativa para se participar como membro de um grupo. Isto configura o clima, que pode ser traduzido como transferência positiva ou negativa entre seus integrantes.

Para terminar, é importante ressaltar o comentário de Bleger (1980), de que a técnica de grupo operativo se propõe a muito mais que a formação de uma equipe para trabalhar conhecimentos como informações. Seu objetivo é o enriquecimento do ser humano na tarefa, bem como o seu progresso em termos de relações interpessoais.

Uma releitura do pensamento de Pichon-Rivière a partir da filosofia pragmática da linguagem

A questão de meu interesse esteve, em seu início, ligada a um trabalho com grupos, o que envolveu a necessidade de opção por uma linha teórica, dentre as muitas relativas às dinâmicas de grupo existentes. Minha referência foi a teoria de Pichon-Rivière, já exposta no início deste capítulo. Tal teoria marcou minha experiência, no sentido de organizar uma certa maneira de entender e analisar o que seria a construção de conhecimento como experiência grupal. Aquela altura, o contato com o seu pensamento despertou meu interesse por apresentar uma proposta, a técnica de grupo operativo, na qual era valorizada a construção de conhecimento como uma experiência não mais individual e sim, coletiva. Além disso, do seu ponto de vista, a questão da construção de conhecimento estava atrelada ao tipo de vínculo que se estabelecia entre os sujeitos nesse processo. Daí vem sua referência quanto a padrões estereotipados ou mais flexíveis em termos de relacionamento interpessoal.

Em uma entrevista, Pichon é questionado quanto aos principais fundamentos teóricos da Escola de Psicologia Social que havia fundado. Considerou necessário comentar

⁵ Conceito tomado da sociometria de Moreno.

que a tarefa a que a Escola se propunha era a de aprender a pensar, o que é entendido como a construção de um ECRO (Esquema Conceptual Referencial e Operativo). Situadas em uma práxis, há uma configuração mútua, dialética entre o instrumento e objeto de conhecimento. O autor define ECRO como um conjunto organizado de conceitos gerais, teóricos, referidos a um setor do real, a um determinado universo de discurso, que permite uma aproximação instrumental do objeto particular (concreto). O método dialético fundamenta o ECRO e sua particular dialética. Esse método, pelo qual se desenvolve a espiral do conhecimento, admitindo a convivência dos contrários, permite a compreensão da dinâmica das relações e proporciona a chave dos processos de mudança.

Pichon, ao falar de ECRO em uma entrevista, mostra sua concepção de ciência e realidade. Diz ele:

“É importante assinalar que, ainda que pelo manejo exclusivo, em certas ciências, de esquemas conceituais se possa chegar a determinadas descobertas verificáveis pela experiência, também pela observação direta pode-se descobrir fatos não previstos nos esquemas conceituais. Isto impõe uma retificação do esquema conceitual, assim como o exemplo anterior implica em sua ratificação. Quer dizer, sempre é necessário uma verificação da realidade. A ciência, e dentro dela a psicologia social, é um conjunto de observações ordenadas por e em torno de um esquema conceitual suscetível de retificação ou ratificação. É isso que faz com que a ciência seja dinâmica”. (Entrevista de Pichon-Rivière com Lema, V. Z.- 1986, tradução livre)⁶

Diz que o elemento fundamental do ECRO é o critério de operatividade, que em outros esquemas conceituais seria o critério tradicional de verdade, ou seja, a adequação do pensado ou enunciado com o objeto.

⁶ “Es importante señalar que si bien por el manejo exclusivo en ciertas ciencias de esquemas conceptuales se puede llegar a determinados descubrimientos verificables luego por la experiencia, también por la observación directa pueden descubrirse hechos no consignados en los esquemas conceptuales. Este impone una rectificación del esquema conceptual, así como el ejemplo anterior implica su ratificación. Es decir, siempre es necesario una verificación de la realidad. La ciencia, y dentro de ella la psicología social, es un conjunto de observaciones ordenadas por y hacia un esquema conceptual susceptible de *rectificación* o *ratificación*. Eso es lo que hace dinámica a la ciencia.”

Ainda que se reconheça a singularidade teórica de Pichon-Riviére, pode-se percebê-lo afinado com o programa estruturalista, que se constitui num momento particular da história do pensamento. Sua construção teórica se insere num movimento que identificou-se com um pensamento contestatório e de forte consciência crítica, fruto de um grande desenvolvimento das ciências sociais. Com o estruturalismo, a psicanálise, amparada pelo modelo científico, constituiu-se numa das ciências iluminadoras do momento.

Pichon mostra em sua obra, a preocupação com o conceito de ciência no domínio do estudo da sociedade. Mesmo com a proposta de um pensamento inovador, veicula a idéia de um conhecimento que só se reveste de interesse, inspirando-se no modelo da ciência positiva. Desse modo, o modelo científico garantiria o conhecimento do real, concebido como algo externo e passível de apropriação.

☞Pode-se dizer também que Pichon estava marcando sua posição em relação à grande controvérsia de uma determinada época, quanto a duas tendências, basicamente, o objetivismo e o subjetivismo na psicologia (Voloshinov, V. N., 1976)⁷. Tal controvérsia entre as duas posições dizia respeito à questão de como se daria o acesso à vida psíquica e essa questão estava vinculada à necessidade de se pensar em uma base científica para a psicologia.

Em relação ao acesso à vida psíquica, o autor assinala que ninguém, seriamente, ainda defenderia uma apreensão puramente subjetiva, ou seja, que o ser humano, diretamente, dentro de si mesmo, observaria a ocorrência de experiências mentais como pensamentos, sentimentos ou desejos (introspecção). Mas, sim, que tais experiências mentais deveriam ser ampliadas e controladas por uma observação externa e objetiva.

Os representantes da psicologia objetiva sustentam que é impossível construir uma ciência objetiva se o método a ser usado é o da auto-observação, como aceitam os subjetivistas. Para eles, a introdução de dados introspectivos destrói a integridade e a consistência da apreensão externa.

⁷ Atualmente, Bakhtin é reconhecido como o autor da obra citada — *Freudismo*. Esta edição americana, no entanto, optou por considerar a autoria de Voloshinov em relação a ela. Maiores esclarecimentos serão dados no segundo capítulo deste trabalho.

Pichon falava dos grupos operativos como grupos de trabalho e investigação que, funcionando como unidades operacionais, permitiam a verificação, bem como o enriquecimento das técnicas de abordagem do objeto de conhecimento pelo homem em situação, no aqui e no agora. Focalizando a conduta, acreditava que a operatividade grupal permitia uma abordagem mais plástica da realidade e uma adaptação mais criativa. Aos vetores de análise que guiavam a análise dos grupos, Pichon os chamava de descobertas universais.

É interessante mencionar os comentários de Volochinov/Bakhtin (ob. cit.), quando diz que a tendência objetiva em psicologia está em estreita correspondência aos princípios básicos do materialismo dialético. Segundo ele, o marxismo estaria longe de negar a realidade psíquica subjetiva, mas, tal coisa não podia ser vista como separada da base material do comportamento. Por isso a psicologia não poderia dispensar métodos sociológicos, objetivos. A psicanálise, então, ocuparia uma posição controvertida, em relação às tendências da psicologia. Freud é apontado como o criador de uma doutrina que se proclamava como a primeira tentativa de se construir uma psicologia verdadeiramente objetiva. Porém, alguns representantes marxistas têm uma visão diferente da psicanálise e a consideram totalmente inaceitável do ponto de vista do marxismo. Diz o autor, por exemplo, que, a despeito da imperfeição e insustentabilidade de sua base ideológica, a psicanálise, para alguns, conteria um forte e valioso corpo de idéias que é sua teoria psicológica. Assim, representantes dessa visão sustentam que a doutrina freudiana é completamente compatível com as exigências marxistas quanto à psicologia científica. Pichon concordava com o ponto de vista marxista favorável à psicanálise.

Pelo exposto, pode-se dizer que a concepção de linguagem científica de Pichon é objetivista, já que, nessa concepção, a noção de verdade se coloca em termos de correspondência com a realidade e busca do conhecimento do real.

Retomar o pensamento desse autor, depois de percorrer as tendências filosóficas do pensamento científico, trouxe a oportunidade de aprofundar o significado dos conceitos vinculados a uma concepção de ciência. Nesse sentido foi a oportunidade de uma leitura crítica, uma releitura, na medida em que pude perceber, a partir de um conhecimento maior em relação às tendências filosóficas, as implicações de se assumir determinada linha teórica.

Acho importante dizer que as contribuições do pensamento pragmático trouxeram maior compreensão em relação ao uso dos muitos conceitos da obra de Pichon. Todos eles foram problematizados a partir das considerações da pragmática, que, compreendendo a linguagem como prática social, reconhece que suas múltiplas formas estão atreladas às regras das convenções sociais. Em relação ao que é considerado ciência, como já foi dito, a concepção pragmática entende que passa pela linguagem, a composição dos múltiplos sentidos do que é considerado realidade.

É interessante o fato de que Pichon, ao abordar a questão da construção do conhecimento científico, apresente como condição, para se chegar até ele, a consideração do "pensar comum" ou vulgar no grupo. Assim, na psicologia social, a proposta é que o sujeito seja abordado imerso em suas relações cotidianas. O pensamento pragmático também propõe um retorno à análise da linguagem cotidiana, entretanto, esta proposta adquire seu sentido quando se trata de analisar a maneira pela qual a linguagem codifica e cristaliza reificações. No caso, não se trata de compreender a linguagem cotidiana como a mais básica, mas como a primeira, e, portanto, formadora de nossas primeiras definições em relação ao que existe. Essas reificações iniciais, mais tarde, se desdobram em outras linguagens, inclusive as científicas. Essa é, na verdade, uma preocupação central de Wittgenstein, para quem, ao aprendermos a falar, aprendemos também a observar de uma determinada maneira e a partir daí, realizamos nossas primeiras definições em relação às coisas (Coutinho, 1994).

A teoria da Psicologia Social, criada por Pichon, surgiu da insatisfação de um modelo teórico que concebia o homem "setorizado", como um somatório de partes, ignorando que o meio ambiente do homem não é só físico mas, também, social. É interessante perceber que as pessoas que se identificaram com esta maneira de pensar, apontaram para o fato de que o método calcado no modelo das ciências naturais estudou o organismo de forma racional e objetiva porém, com enfoque parcial e fragmentário. Tudo se tratava então de abarcar o homem em sua complexa unidade: a grande tarefa seria, então, não mais estudá-lo na soma das partes e sim, em sua totalidade funcional.

Considero importante mencionar que Pichon, ao pensar no sujeito e em seu processo de constituição, afastou-se de uma perspectiva individualizante. Seu pensamento

acabou por problematizar a distinção entre o público e o privado, entre sociedade e indivíduo, por meio da noção de vínculo. Essa noção dizia respeito às primeiras aprendizagens que constituíam o sujeito como tal. Apesar disso, Pichon, ao apresentar sua teoria, falava de mundo interno, mundo externo, internalização de objetos e relações, estabelecendo, assim, fronteiras. Mas, se as proto-aprendizagens são experiências constituintes da subjetividade, qual o sentido de falar em internalização? Do ponto de vista da pragmática, o que se focaliza ao pensar em subjetividade é a discussão sobre a constituição da experiência interna em seu processo de estruturação, a partir da linguagem enquanto prática social.

A essa altura, é importante dizer que, rever a teoria de Pichon a partir da filosofia pragmática de linguagem, traz à tona questões fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Uma das mais importantes é, justamente, a questão da linguagem. Estando Pichon, como já foi visto, vinculado a uma concepção objetivista de ciência, vê a linguagem com a função de representar a realidade. Em sua teoria, a comunicação é um dos vetores de análise, em relação à construção de conhecimento no grupo. A linguagem, então, seria compreendida a partir da teoria da comunicação em que se baseia Pichon. Basicamente, toma as influências que vêm da teoria de campo de Kurt Lewin e as idéias de Ruesh sobre os estilos comunicacionais e suas relações com as estruturas patológicas (Barembliitt, 1982). Propõe, então, um modelo que se constitui de um transmissor e um receptor, um código e um canal, em termos de comunicação. A adoção deste modelo faz com que Pichon entenda o fenômeno linguístico como processo comunicacional em que "ruídos" devem ser eliminados e "mal-entendidos" esclarecidos. Pode-se dizer também que a linguagem é vista por Pichon como um sistema de signos verbais, que teria como função comunicar o que se passa em termos de pensamento. A função representacional de linguagem, ligada ao projeto positivo de ciência, concebe a linguagem como algo distinto do pensamento: concebê-la como forma de representação é entender que, ao que se refere ao significado, a ligação entre a palavra e aquilo que ela representa é efetuada por um processo mental. Do aprisionamento à uma visão objetivista de ciência, e, particularmente, à função representacional da linguagem, decorre a idéia de

possibilidade de um conhecimento em si e, portanto, de verdade ou falsidade das representações.

Todas estas questões serão retomadas e explicadas mais detalhadamente mais adiante já que, justamente, a partir da linguagem como prática social, pretendo abordar a questão da produção de conhecimento. Por hora, é importante dizer que esta é uma grande insuficiência na obra de Pichon. Ao conceber a questão do conhecimento a partir da relação sujeito-objeto, acaba por enfatizar a experiência individual em detrimento de uma vivência partilhada, que acontece em sociedade, justamente através de seu sistema linguístico. Todas essas questões problematizam a técnica de grupo operativo no que se refere ao entendimento da construção do conhecimento como experiência coletiva. Na verdade, trata-se de entender que essa experiência ultrapassa as fronteiras de um grupo em seu funcionamento no "aqui e no agora" e adquire seu sentido em experiências sociais muito mais amplas. Pichon propõe o grupo, como unidade de análise, para falar da produção de conhecimento intersubjetiva, mas, a meu ver, trata-se de perceber o próprio sujeito como o "porta-voz" da cultura da qual faz parte. Torna-se, então, mais interessante perguntarmos sobre qual a possibilidade de singularização do sujeito, nesse processo de constituição de sua subjetividade.

Esse entendimento implica numa ruptura com a visão representacional da linguagem, como assinala a filosofia pragmática. Passa a ser insuficiente falar de conhecimento em termos de estruturação mental. Trata-se de perceber que diferentes formas de pensar estão articuladas às diferentes formas de vida humana. Neste contexto teórico não se aceita a idéia de que a linguagem através de uma operação mental individual comunique o pensamento e possa espelhar a realidade objetiva. De outro modo, reconhece-se que ela participa da constituição da realidade como prática social. Daí a consideração da pragmática de que a linguagem é, a um só tempo, descritiva e avaliativa: na prática de usar palavras e sentenças, estão envolvidos crenças e valores. Assim, diferentes crenças, constituirão diferentes realidades.

É importante perceber que a justificativa ou o acolhimento à obra de Pichon, numa determinada época, pode vir justamente da concepção pragmática da linguagem, que se opõe a uma concepção objetivista de ciência. Ela propõe que se deixe de lado a verdade

em seu uso explicativo para adotar o seu uso como aprovação. Dito de outro modo, seria abandonar a idéia de uma verdade procurada por si mesma e aceitar a idéia de verdade boa para uma comunidade de valores e crenças (Costa, 1994): "Dentro da tradição pragmática, verdade é somente um cumprimento ou homenagem feita às crenças que pensamos estarem tão bem justificadas que, no presente momento nenhuma justificativa é necessária" (Ropa, 1994, pág. 171).

No caso, o pensamento de Pichon e conseqüente prática surgiram num contexto de organização estatal pseudodemocrática em que havia carência de fundos para subvencionar os aparelhos de saúde, de educação, de comunicação de massas e etc. No plano de saúde mental, esta situação fez com que as instituições, estabelecimentos e procedimentos se mantivessem funcionando de acordo com a psiquiatria clássica, repressiva e segregativa. Desse modo, seu nome ficou para sempre ligado ao movimento dos Trabalhadores da Saúde Mental que, munidos de uma formação teórica psicanalítica e instrumentados com inúmeras técnicas de diferentes inspirações, conseguiram realizar em seu âmbito o mais importante movimento psi de oposição a um regime militar de ultradireita que se conhece na história latino-americana moderna. Assim, a luta dos psicanalistas argentinos se deu contra a repressão em geral e contra as correntes organicistas repressivas.

Por hora, vejo como importante mencionar a validade da contribuição de Pichon-Rivière, ainda hoje, no que se refere à produção de conhecimento e sua vinculação a formas de relacionamento entre sujeitos.

No entanto, no que se refere à relação entre linguagem e construção de conhecimento, vejo como importante dizer que, hoje, compartilho da crença de outros autores de que, a linguagem, para além de possibilitar a comunicação, contribui para a transformação e construção da realidade, na medida em que a interação verbal, ao permitir a explicitação de várias crenças e valores desenvolve-se através de um processo dialógico criativo e sempre inacabado.

Assim, pensei em organizar o segundo capítulo deste trabalho para estabelecer as relações entre conhecimento e linguagem, ou seja, tratar da importância da linguagem no que se refere à produção de conhecimento. Para isso, pretendo usar o pensamento de Bakhtin, que construiu uma filosofia da linguagem, para elaborar uma concepção de sujeito

que se constitui na história e na cultura. A noção central de sua concepção de linguagem é a sua realidade dialógica⁸, constituída pelo fenômeno de interação verbal.

Tenho a intenção de promover um diálogo entre o pensamento de Bakhtin e o de Wittgenstein, e sua relação com a produção de conhecimento. Como ponto comum entre ambos, vejo, por exemplo, em relação ao sujeito, a proposta de se discutir a própria constituição da experiência interna em seu processo de estruturação, tomando como base a linguagem enquanto prática social. Tomando como eixo a linguagem, ambos a consideram como uma forma de ação, como um aspecto da ação humana que tem significação apenas em relação a contextos de formas de vida humana. Daí que, para compreender o significado de uma verbalização é necessário conhecer o padrão de atividade dentro do qual ela está inserida. A crença bakhtiniana numa concepção de linguagem como um processo contínuo de construção de sentidos, capaz de interferir e transformar, vai na contramão da ciência positivista. Esta, para sustentar uma impossível neutralidade, acabou por colocar o sujeito no lugar de objeto, retirando sua voz e transformando-o em coisa. Bakhtin, em sua visão de mundo, colocando o homem como ser histórico e social, estabeleceu um diálogo profícuo com a produção de conhecimento no interior das ciências humanas e possibilitou uma libertação em relação às amarras de um modelo de ciência objetivista. Segundo Jobim e Souza (1995, pág. 33), "o reconhecimento da história e da cultura como fonte de saber sobre o homem, questiona os modelos explicativos da ciência rigorosa". A linguagem assume lugar de destaque a partir do reconhecimento da importância dos traços culturais e, dentro desta perspectiva, ela, em sua multiplicidade de formas, possibilitou um novo entendimento do homem consigo mesmo e no relacionamento com os outros. Considero que estas questões serão particularmente importantes e vão enriquecer a discussão, no que se refere à produção de conhecimento no contexto escolar, como é meu interesse.

⁸ Noção bakhtiniana de que "toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, pois todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia". (Jobim e Souza, S., 1995)

Capítulo II

Linguagem e produção de conhecimento

Este capítulo tem como objetivo abordar a questão da produção de conhecimento atrelada à produção da linguagem que, em sua multiplicidade de formas, possibilita a apreensão da complexa experiência humana num mundo de constantes mudanças.

A linguagem e sua relação com o conhecimento: uma perspectiva histórica

Como já foi dito, ao surgir, ainda no século XIX, uma discussão sobre a natureza e a metodologia das ciências humanas, foram problematizadas abordagens positivistas em seu interior pois, dentro desta perspectiva, o conhecimento que os homens podem ter do mundo natural é tido como diferente do conhecimento que podem adquirir sobre si mesmos, sobre sua natureza, suas criações e suas formas de vida. Foi diante dessa situação que os estudos da linguagem adquiriram importância central para a ciência e, a partir do século XIX, desenvolveram-se em duas direções: considerou-se a linguagem do ponto de vista lógico do pensamento e do significado, ou entendeu-se a linguagem como um sistema simbólico que permitiria não só a comunicação humana, mas a constituição do significado da experiência humana, enquanto social, cultural. Esse significado não é nem subjetivo, individual, nem objetivo ou autônomo e sim intersubjetivo, isto é, constitui-se a partir da interação humana (Marcondes, 1987). Pode-se dizer, então, que a linguagem, enquanto prática social, constitui o sujeito. Essa posição se opõe ao idealismo subjetivista que dominou, em grande parte, a filosofia do século XIX. Sua versão racionalista procurava explicar a possibilidade do conhecimento a partir da estrutura interna da razão subjetiva e

sua versão empirista procurava explicar a possibilidade do conhecimento a partir dos dados da experiência sensível.

Desde o século XVII a filosofia exibiu um caráter subjetivo, profundamente egocêntrico (Baker and Hacker, 1984). Daí que, as aparências se constituíam no que é "dado" subjetivamente, ou seja, no que o impacto que o mundo, tal como ele é, causa sobre a percepção humana. O resultado desse impacto era uma rica variedade de dados sensoriais, chamados "impressões" ou idéias, provedoras da mente de qualquer assunto relativo à experiência. Os filósofos dos séculos XVII e XVIII concebiam a mente humana dotada de disposições organizadoras ou princípios que, através da experiência, abarcavam um grande alcance de idéias. Estas se referiam às idéias de cor, gosto, cheiro, som, textura, as quais, segundo a principal linha de pensamento, deturpavam a natureza da realidade objetiva, e também idéias de forma, movimento, extensão, as quais, mais acuradamente, representavam a realidade objetiva do mundo. Outras idéias surgiam como um trabalho da própria mente e, esse arranjo de distintas idéias, provia a mente com o principal material do pensamento humano. A reflexão filosófica, quanto a possibilidade das operações mentais, revelaria a natureza da realidade e os limites do pensamento e da imaginação.

Este era o conjunto de questões às quais os filósofos se sentiram chamados a responder. Pensaram, assim, nas principais estratégias a serem usadas no desenvolvimento das respostas: as idéias que proviam a mente seriam validadas na medida em que fossem derivadas, imediatamente ou aproximadamente, da experiência, mostrando-se assim capazes de representar as coisas como elas são. As que não passavam no teste eram consideradas ficção e atribuídas à imaginação, ou ainda inatas, ou a priori (parte do equipamento natural da mente), atribuídas ao inerente poder organizador da mente.

Os debates entre racionalistas e empiristas se polarizaram em torno destas várias possibilidades. As idéias, como representações mentais, constituíam a interface entre o conhecimento subjetivo e a realidade objetiva. O problema principal da filosofia nos séculos XVII e XVIII era retratar a realidade que informava o desenvolvimento nas ciências naturais.

Dentro desta estrutura de pensamento a linguagem teve, relativamente, pequeno apelo e recebeu pouca atenção da reflexão filosófica. As idéias, e suas formas de

organização, eram tipicamente concebidas como uma linguagem completamente independente. Também o pensamento, entendido como uma variedade de operações de idéias, mais ou menos complexas, era tido, igualmente, como uma linguagem independente. Concebido, geralmente, como uma transação mental com idéias o pensamento era visto como privado e independente da linguagem. Esta, por sua vez, era tida como, simplesmente, um veículo para a comunicação de idéias: como as idéias não se transferem por si mesmas de um sujeito para o outro, elas são representadas por palavras. *A Lógica de Port-Royal*, de 1662 (ob. cit.), o mais influente trabalho lógico até meados do século XIX, manifestou-se nesta direção e este quadro dominou o pensamento europeu desde então, vigorando assim, a fundamental concepção biplanar de uma linguagem composta de palavras correspondentes a idéias, e de sentenças, correspondentes a concatenações de idéias em juízos.

Nem mesmo Frege (1848-1925), considerado o fundador da moderna filosofia analítica⁹, contestou esta visão. Ele abordou os problemas da lógica sustentando que a linguagem não codifica idéias, concebidas como objetos mentais, mas sim, conceitos e pensamentos, concebidos como entidades mentais independentes, platônicas. Frege se manifestou, igualmente, a favor da emancipação da linguagem em relação ao pensamento, o qual era visto como prioritário e não podia ser culpado pelos defeitos na linguagem.

A preocupação desta geração de filósofos pós-cartesianos com a linguagem era consequência de sua concepção em relação a esta, como um código interpessoal para a comunicação da linguagem independente dos pensamentos ou idéias.

Dentre as razões que citavam para examinar a linguagem, parecia haver certa ambiguidade, pois, de um lado, consideravam que esta obscurecia o pensamento e deturpava as idéias. *A Lógica de Port-Royal*, por exemplo, atestava que a nossa necessidade de empregar sinais exteriores para fazermos-nos entender, nos fazia atrelar nossas idéias a palavras de maneira que acabávamos por considerar mais as palavras que as coisas. Esta seria uma das causas mais comuns da confusão de nosso pensamento e discurso (idem, *ibidem*).

⁹ A filosofia analítica entende o processo de análise como essencial para o método e o progresso filosóficos. A idéia comum aos filósofos analíticos era que a forma de superfície de uma linguagem pode esconder uma estrutura lógica profunda, o que por sua vez pode nos enganar quanto a essa estrutura. (Blackburn, S. 1997).

Outros filósofos do período expressavam o mesmo sentimento. A investigação filosófica em relação à linguagem comprometia-se a ser profilática: para penetrar na verdadeira estrutura de pensamento, e, portanto, na verdadeira natureza das coisas, era preciso libertarmo-nos das ciladas da linguagem.

Por outro lado, a linguagem era considerada valiosa para a investigação filosófica porque era um guia para a natureza e estrutura das idéias e pensamentos, aproximando-se, ela própria, da estrutura a qual representava. Assim, a mesma *Lógica de Port-Royal*, em suas considerações sobre a linguagem, observou a utilidade, para o fim ao qual a lógica se propunha, que era aquele do “bem pensar”, de se entender os diferentes usos dos sons utilizados para a expressão das idéias, aos quais a mente está tão intimamente conectada que quase nunca poderiam ser concebidos separadamente. Desse modo, pela análise da linguagem, considerava-se que ela mesma seria usada como um guia para as formas de pensamento.

Segundo os autores (*idem, ibidem*), esta doutrina de uma correspondência aproximada entre pensamento e linguagem e entre a realidade e tudo aquilo que é claro e distinto no pensamento, conteve as sementes da reflexão filosófica, especificamente, dos séculos XIX e XX. Porém, nesta época, foi raramente explicitada, profundamente, ou mesmo explorada. Como exceção, contudo, pode-se citar Leibniz (séc. XVII) que, contrariamente à tradição prevalecente, pensava que se não houvesse signos, não poderíamos pensar ou concluir qualquer coisa inteligível. Embora considerasse que esta relação estivesse obscurecida na linguagem natural¹⁰, Leibniz sonhou com uma linguagem ideal de caráter universal, na qual signos básicos representariam conceitos simples, em relação aos quais todos os signos complexos seriam precisamente definidos. Descartes contribuiu para essa idéia com a visão de uma linguagem analítica da qual palavras primitivas corresponderiam a idéias simples na imaginação humana. Essas idéias comporiam todos os pensamentos humanos. Assim, era possível pensar em uma linguagem universal, muito fácil de aprender, de falar e escrever. Tal linguagem proveria um exato e estruturadamente claro sistema de simbolização para a expressão precisa de todo o

¹⁰ Qualquer linguagem falada que, diferentemente das linguagens artificiais, não possui uma sintaxe ou um conjunto de regras construídas em função de objetivos teóricos (Blackburn, S. 1997).

conhecimento científico possível. Numerosos escritores perseguiram essa ilusão do caráter universal em relação à linguagem. Leibniz, que possuía uma concepção mais clara do cálculo lógico, bem como um respeito mais profundo pela lógica formal, fez considerações mais profundas sobre a correspondência entre linguagem, pensamento e realidade. A linguagem ideal pensada por ele seria uma álgebra do pensamento (um cálculo de símbolos), na qual as idéias simples eram concebidas como o alfabeto do pensamento: as combinações entre elas possibilitariam a expressão de todos os pensamentos possíveis.

Nada aconteceu em relação a estes projetos visionários do século XVII. Porém, a idéia de uma ainda tosca correspondência entre pensamento e linguagem permaneceu um tema em surdina mas, persistente no período seguinte. De todo modo, o estudo da linguagem significou, para a reflexão da principal corrente de filósofos pós-cartesianos, não mais que um útil instrumento para a verdadeira investigação filosófica em relação à natureza, poderes e limites da mente humana, por um lado, bem como em relação à natureza da realidade, por outro. Fora isso, esse estudo alertava contra os enganos derivados do uso defeituoso das palavras ou mesmo contra os defeitos estruturais da linguagem a qual, apenas imperfeita ou confusamente, representaria o pensamento.

Segundo os autores (*idem, ibidem*), quanto ao pensamento dos filósofos pós-cartesianos ligados à tradição lógica em relação à linguagem, o interesse estava voltado para o estudo dos conceitos e juízos.¹¹

Descartes, ainda que tenha influenciado grandemente a *Lógica de Port-Royal*, contribuiu também bastante para o relativo desaparecimento da lógica nos séculos XVII e XVIII. Em suas críticas, citou vários argumentos que o faziam recusar a lógica formal como um método correto de raciocínio e, estas, exerceram forte influência. Assim é que, a contribuição de Leibniz para a lógica formal foi uma exceção na época, mas, sua influência foi negligenciada e as idéias nessa direção só ressurgiram na metade do século XIX. Entretanto, mesmo dentro desse quadro, a lógica continuou a ser ensinada, sendo a *Lógica*

¹¹ A idéia de que a lógica se ocupa com aspectos estruturais de linguagens, na medida em que é tipicamente concebida como o estudo de relações de derivabilidade e vínculos entre sentenças, é, especificamente, do século XX. A tradição lógica pós-cartesiana, com poucas exceções, não pensava a lógica como o estudo de uma linguagem e sua estrutura formal e sim como o estudo relacionado a conceitos e juízos. (Baker and Hacker, 1984).

de Port-Royal, o mais influente trabalho do período. A lógica era considerada como uma ciência normativa de juízos e estudava as leis normativas do pensamento, ou seja, de que maneira as inferências deveriam ser conduzidas, o que deveria ser concluído das premissas dadas, etc. Porém, permanecia a questão em relação ao que validaria essas leis normativas e como elas estariam relacionadas com as leis do pensamento humano. Ainda que essas leis tivessem sido reconhecidas como, de algum modo, necessárias, o que permanecia controverso entre os escritores era a questão do que explicaria sua necessidade e quais seriam suas origens e natureza. Para os autores (*idem, ibidem*), as alternativas que se apresentavam quanto a essa questão, na metade do século XIX, foram infelizes, pois, as opiniões se dividiram entre o psicologismo e o platonismo. O psicologismo entendia que a natureza e estrutura da mente humana eram responsáveis pelas leis do pensamento. Estas eram determinadas subjetivamente, portanto. Porém, mesmo tendo assumido várias formas, o psicologismo não conseguiu explicar a relação existente entre o estudo do lógico sobre as leis normativas do pensamento e o estudo do psicólogo sobre as leis empíricas do pensamento. Falhou também em explicar como era possível raciocinar erradamente, contrariamente portanto, às formas de pensar determinadas pela natureza da mente humana.

A outra concepção, embora também visse a lógica como uma ciência normativa, não a considerava como o estudo do pensamento humano, mas sim como o de objetivas relações entre entidades mentais independentes. Estas seriam concebidas não como idéias, e, sim, conceitos, conteúdos de juízos ou proposições, entendidos como objetos abstratos e eternos. Para Frege, partidário destacado desta visão, as leis da lógica não eram para serem tomadas como verdade, mas como leis absolutas da verdade.

Segundo os autores (*idem, ibidem*), esta estratégia explicava o contraste entre as leis normativas do pensamento e suas leis psicológicas, porém, somente ao custo da aceitação de leis platônicas, envoltas em mistério.

Assim, diante dessas duas alternativas, psicologismo e platonismo, por esse tempo, com muito poucas exceções, nem lógicos nem filósofos pensaram que as leis da lógica poderiam estar enraizadas em convenções essencialmente arbitrárias para o uso de signos lingüísticos arbitrários. Tampouco pensaram que a lógica estava relacionada com a linguagem, salvo indireta e instrumentalmente.

Em meados do século XIX, a lógica viveu uma revolução e um progresso sem precedentes, como resultado do desenvolvimento dos cálculos lógicos modernos por meio da aplicação de técnicas e idéias matemáticas generalizadas a representações formais de padrões de raciocínio logicamente válidos. Esse progresso suscitou o interesse filosófico em função das respostas que poderiam surgir a partir das novas descobertas. Tais respostas eram referentes ao poder da nova lógica em, finalmente, descobrir as formas de funcionamento da mente humana, em informar sobre a estrutura metafísica da realidade ou mesmo descobrir a natureza interior de uma linguagem.

A inspiração para a nova lógica veio da generalização das técnicas matemáticas introduzidas por Boole (1815-1864). Este conceituado matemático, especialista em análise e em álgebra, compartilhava com Leibniz a idéia de que a matemática, como verdadeira linguagem formal, possuía uma vocação universal. Assim, Boole acreditou na possibilidade de aplicar os métodos algébricos a uma grande variedade de áreas e estes, puramente formais, sendo usados sistematicamente, permitiriam a eliminação das ambigüidades semânticas que faziam parte dos silogismos tradicionais. (Delacampagne, C., 1997).

Segundo Backer and Hacker (1984), Boole não pensou em seu novo cálculo como uma análise das formas de qualquer linguagem mas, sim, como sendo um passo em direção a uma nova e logicamente mais clara, linguagem. Sua matematização da lógica permaneceu firmemente vinculada ao psicologismo: considerava-a como a revelação da natureza escondida do pensamento humano.

Enquanto Boole concebeu a lógica como parte da matemática, Frege procurou demonstrar que toda a aritmética é dedutível da lógica. Com o objetivo de libertar a aritmética dos laços que ainda a prendiam às linguas naturais, reformulou-a, no modo axiomático, em um sistema de signos convencionais: o sistema da lógica. (Delacampagne, C., 1997). Em sua primeira obra importante, Frege empreendeu a tarefa de construir um sistema formal no qual pudessem ser feitas demonstrações matemáticas. Sua descoberta da representação correta da generalidade, por meio da introdução de algumas noções (tão fundamentais que sua obra é reconhecida como fundadora da lógica moderna), permitiu que seu objetivo fosse alcançado com sucesso. Pode-se falar da aritmética logicizada de Frege, como um sistema simbólico no qual a aplicação mecânica de regras precisas permite

encadear, uma à outra, as etapas sucessivas de um raciocínio dedutivo até sua conclusão (idem, ibidem). Porém, as explicações que dava para as constantes lógicas não eram concebidas por ele como definições formais, e os axiomas do seu sistema lógico não eram apresentados como conseqüências dessas explicações, mas sim como verdades indemonstráveis, evidentes por si mesmas, certificadas por uma fonte lógica do conhecimento.

Para Frege, a linguagem natural somente correspondia, a grosso modo, às formas de pensamento e à estrutura metafísica da realidade. Segundo ele, tal linguagem é vaga, ambigua, pouco clara e, portanto, incoerente, do ponto de vista lógico. Frege passou a usar como referência sua invenção para avaliar a linguagem natural, dado que, os poderes de sua "escrita conceitual" ultrapassaram bastante o que havia disponível até então. Delacampagne comenta que, dentro desse quadro, foi tentador acreditar que de posse desse método geral, qualquer problema poderia ser resolvido e que o verdadeiro coincide mesmo, completamente, com o demonstrável (ob. cit.). Para Baker e Hacker (1984), porém, Frege restringiu sua investigação lógica à área da filosofia da matemática e concentrou todo seu esforço em inventar uma escrita conceitual, de modo a provar a redutibilidade da aritmética à lógica. Fora isso, que se mostrou um engano, não teve interesse em explorar quaisquer implicações, dentro da filosofia, da possibilidade de representar as formas de pensamento e inferências na notação de um cálculo formal. Esta tarefa foi deixada para seus sucessores, em particular, o jovem Wittgenstein, cujo pensamento foi bastante inovador. Para ele, a lógica não era concebida como o estudo das relações de uma linguagem independente entre entidades abstratas nem o estudo das leis do pensamento mas, sim, como a investigação das formas fundamentais de qualquer sistema de representação simbólico. Pensava que a estrutura abstrata e lógica de uma notação conceitual correta revelaria a natureza essencial de qualquer sistema simbólico possível e sua relação com a representação da realidade. Assim, diferentemente de seus antecessores, pensava que a ordenação da linguagem ordinária era completamente lógica. Desse modo então, a análise lógica não cria ordem aonde, previamente, não existia uma ordenação, ela põe manifesto o que já existia, ainda que oculto na complexidade da linguagem ordinária (Teófilo Urdanoz, O. P., 1984). Sua investigação em direção a uma notação ideal não era considerada um progresso em relação a

qualquer linguagem natural, mas buscava trazer à luz o que estava escondido em seu simbolismo. Os problemas surgiam de uma má compreensão da linguagem pelo desconhecimento de sua forma lógica autêntica e da maneira pela qual se relaciona com o real.

Para Wittgenstein, a essência da representação está na descrição, na representação de um estado de coisas por meio de uma proposição¹². Na medida em que nós descrevemos como as coisas são na realidade por meio de proposições (concebidas como sentenças com significado), a proposição mais simples deve conter as características essenciais requeridas para a descrição. Assim, por meio da investigação da essência de uma proposição elementar, se conseguirá a essência de toda descrição que, por sua vez, se apropriará da essência do mundo. Em seu entendimento, a investigação em direção à essência de uma proposição revelaria a natureza e os limites da linguagem, os limites de todos os mundos possíveis e os limites do pensamento, já que pensamento também é representação. Na lógica das proposições se expressa a lógica da linguagem, assim como toda a lógica do pensamento. Na verdade, o pensamento, as proposições e a linguagem se fundem em uma só imagem dos fatos, que é a figura lógica da realidade, de modo que o pensamento, para Wittgenstein, fica fechado nas estreitas malhas da linguagem proposicional e sua capacidade figurativa.

Em sua obra, o *Tractatus Logico-Philosophicus*, expõe a idéia (que compartilhava com Frege) de que a forma gramatical e a forma lógica da linguagem não coincidem. Assim, as proposições que possuem verdadeiramente um sentido são aquelas que funcionam como a imagem de fatos, descrevendo de modo verdadeiro ou falso o real. Uma das suposições básicas do *Tractatus* é, precisamente, a idéia de um isomorfismo entre a linguagem e a realidade. É deste modo que a linguagem representa o real, na medida em que a proposição é a imagem de um fato. Assim, a verdade ou falsidade de uma proposição é avaliada segundo sua correspondência com um estado de coisas existente (*idem*, *ibidem*). Esta doutrina, de um estrito isomorfismo entre sentenças completamente analisáveis e a realidade, de uma interna e necessária relação entre a sentença e o que ela representa, como

¹² Para Wittgenstein, proposição é uma imagem ou modelo da realidade.

uma consequência de convenções arbitrárias foi, certamente, nova. Assim, todas as verdadeiras proposições da lógica não descrevem, a exemplo do que pensava Frege, relações fundamentais entre abstratas entidades mas são, simplesmente, consequências de nosso simbolismo convencional para a composição de proposições. Tal concepção convencional de verdade lógica dispersou as nuvens de mistérios psicologistas e platonistas que sempre envolveram a noção de necessidade lógica. Esta, para Wittgenstein, era meramente uma consequência de nossas convenções arbitrárias de sintaxe lógica para a composição de proposições.

Segundo Baker e Hacker (1984), os sucessores de Wittgenstein, primeiro os positivistas e depois os teóricos do significado, aceitaram a maioria de suas idéias. Porém, o próprio Wittgenstein repudiou a maior parte delas e, embora tivesse tentado corrigir a direção que, segundo ele, erradamente, indicou aos que o seguiram, não foi bem sucedido.

Apresentando Wittgenstein e Bakhtin

Tendo tratado, dentro de uma perspectiva histórica, da relação entre pensamento e linguagem no item anterior, chegamos até Wittgenstein que, pela via da filosofia, contribuiu, com seu pensamento inovador, para novos entendimentos sobre a questão. Como já foi dito, Wittgenstein foi um dos autores escolhidos por mim para desenvolver este trabalho. Bakhtin é o outro. Vejo, assim, como importante uma breve apresentação que procurará contextualizar os autores.

Wittgenstein nasceu em Viena, em 26 de abril de 1889. Até os quatorze anos foi educado em casa. Aparentemente, seus interesses maiores se dirigiam às máquinas. Estudou engenharia na Escola Técnica de Berlim até 1908. Seu interesse o levou até a universidade de Manchester, na Inglaterra. Sempre entusiasmado com o estudo de mecânica, lá permaneceu de 1908 a 1911, dedicando-se à engenharia aeronáutica. Estes estudos o levaram a interessar-se por matemática e, depois, pelo estudo da lógica e de fundamentação matemática. Leu os *Princípios da Matemática*, de Russel, e, também, a obra de

Frege. Visitando-o na universidade, este o recomendou que procurasse Russel, em Cambridge. Em 1912, Wittgenstein matriculou-se na universidade de Cambridge, da qual se tornaria professor, mais tarde.

Em 1913, visitou a Noruega aonde viveu, por algum tempo, em uma cabana, até o começo da Primeira Guerra Mundial. Com a guerra, tomou parte no exército austríaco e alguns dos seus escritos e anotações deste período, que culminariam nas idéias do *Tractatus*, foram publicados, postumamente, com o título de *Cadernos 1914-1916*. Em 1918, foi feito prisioneiro do exército italiano e concluiu o *Tractatus Logico Philosophicus*, único livro que publicou em sua vida. O livro é publicado na Alemanha, em 1921 e em inglês, no ano seguinte.

Em 1919, Wittgenstein retornou a Viena e tornou-se professor primário em várias escolas da Áustria, aonde permaneceu até 1926. Esta carreira foi abandonada depois de muitos conflitos pessoais, tornando-se, então, jardineiro de um mosteiro em Viena. Wittgenstein chegou a pensar na possibilidade de entrar para a vida monástica, mas foi dissuadido desta idéia (Teofilo Urdanoz, .O. P., 1984). No entanto, sua obra, o *Tractatus*, já havia se difundido e adquirido fama. Porém, Wittgenstein declarou a um jovem filósofo e matemático que o visitou, F. Ramsey, com o qual passou vários dias em discussão, que não era mais sua intenção trabalhar em filosofia porque sua mente já não era flexível e temia que sua obra não fosse compreendida. Mesmo assim, o visitavam os fundadores do Círculo de Viena, Moritz Schlick e Friedrich Waismann, já muito influenciados por suas idéias. Depois de uma interrupção bastante prolongada, decidiu-se, por fim, retomar o estudo de filosofia porque já havia surgido dúvidas sobre o valor da doutrina exposta e já projetava uma nova obra.

Voltou a Cambridge em 1929 e obteve o doutorado em filosofia com a apresentação do *Tractatus*. Lá, como professor na universidade, começou seus cursos de conferências, em 1930, que atraíram um grupo de estudantes seletos.

Seu pensamento desenvolveu-se intensamente nesta época, em que escrevia anotações e conduzia seminários. Seu trabalho, neste período, é considerado representativo de uma fase de transição, de seu pensamento entre as idéias do *Tractatus*, e a filosofia que apresenta nas *Investigações Filosóficas*. O Livro Azul, que foi o resultado de notas de

cursos de 1933-34, e o *Livro Marrom* de 1934-35, já contém material que será desenvolvido nas *Investigações*.

Apesar disso, a vida acadêmica inglesa, bem como o trato social com os colegas causavam-lhe desgostos, fazendo-o cair em depressão. Em 1936, voltou à sua cabana na Noruega, começando a escrever as *Investigações Filosóficas*.

Retornou a Cambridge, em 1937 e, dois anos mais tarde, tornou-se professor catedrático de filosofia na universidade. Suas aulas e seminários eram conduzidos de modo bastante informal, atraindo e impressionando, poderosamente, os ouvintes. Wittgenstein tornou-se um pensador muito influente, marcando profundamente o desenvolvimento da filosofia na Inglaterra neste período. Mas, seu trabalho docente se viu novamente interrompido com a Segunda Guerra Mundial. Durante este período, trabalhou em um hospital, em Londres, e em um laboratório, em Newcastle. Depois da guerra, voltou a Cambridge para retomar suas aulas mas foi se desagradando, progressivamente, de seu papel de professor. Também o desgostava o fato de que suas idéias não eram totalmente compreendidas, o que fazia aumentar sua aversão pela vida universitária e crescer seu desejo de solidão. Já doente, renunciou em 1947 à cátedra e se retirou para o campo irlandês em 1948, passando a dedicar-se, então, apenas a escrever, levando uma vida retirada. Chegou a visitar os Estados Unidos, em 1949 e depois, já muito doente, viveu algum tempo com amigos em Oxford e em Cambridge, aonde morreu, em 29 de abril de 1951.

Mikhail Bakhtin nasceu em 1895, em Oriel, na Rússia, local no qual passou sua infância. Na adolescência esteve em Vilnius e Odessa. Tendo estudado na universidade de Odessa, depois na de São Petersburgo, saiu diplomado em História e Filologia, em 1918. Em 1920, já em Vitebsky, ocupou vários cargos de ensino.

Por esses anos, havia um grupo de intelectuais e artistas que se juntavam em torno de Bakhtin, conhecido como o "círculo de Bakhtin", cujas idéias foram muito inovadoras e criativas, particularmente, no que se referia às manifestações artísticas e às ciências humanas. Dentre outros, fazia parte deste grupo Volochinov, professor de música, e Medviédiev, empregado de uma editora, que se tornaram alunos, grandes amigos e admiradores de Bakhtin. Eles o seguiam quando, em 1923, doente de osteomielite, Bakhtin ficou sem poder trabalhar sistematicamente. Volochinov e Medviédiev, interessados em

divulgar as idéias do amigo e mestre, além de ajudá-lo financeiramente, ofereceram seus nomes a fim de facilitar a publicação de suas primeiras obras. Assim, o *Freudismo* (1927) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) saíram sob o nome de Volochinov. *O Método Formalista Aplicado à Crítica Literária - Introdução Crítica à Poética Sociológica* (1928) foi publicado sob a assinatura de Medviédiev. Na época, o segredo sobre a autoria foi bem guardado mas, em 1973, o filologista Ivanov, também aluno e amigo de Bakhtin, declarou que esses trabalhos eram realmente da autoria de Bakhtin. Segundo Ivanov, um dos motivos para o que se passou foi o fato de que Bakhtin foi intransigente quanto às imposições do editor para que introduzisse modificações no que havia escrito. Já Volochinov e Medviédiev se propuseram a aceitar as mudanças. A outra razão estaria ligada à própria maneira de ser de Bakhtin, pessoa de grande modéstia científica: acreditava que um pensamento realmente inovador para se afirmar, não teria que ser assinado por seu autor. De todo modo, em 1929, ano em que era publicado o *Marxismo e Filosofia de Linguagem*, Bakhtin publicou o primeiro livro com seu próprio nome, *Problemas da Obra de Dostoievski*. Como pesquisador, continuará sempre dedicado à análise estilística e literária.

Em algum momento dos anos trinta, Bakhtin e Medviédiev foram presos. Ambos foram “reabilitados” nos anos sessenta, sendo que Medviédiev, postumamente. Volochinov foi declarado desaparecido depois do ano de 1934 (*idem ibidem*).

Além disso, o que impressiona é que o nome de Bakhtin desapareceu da imprensa russa por quase um quarto de século (até 1963). Raros estudos linguísticos do Ocidente, neste mesmo período, mencionaram seu livro sobre a filosofia da linguagem. Bakhtin não concordava com o ponto de vista de que a língua era assimilável a um instrumento de produção e é exatamente esta assimilação que será formulada por Stálin, para tentar uma imagem unificante, homogênea e neutra da língua em relação à luta de classes. Bakhtin concebia a língua como expressão das relações e lutas sociais na medida em que ela veicula e sofre o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material (Bakhtin, 1995).

Nos anos trinta, Bakhtin viveu na fronteira da Sibéria e do Casaquistão. Enquanto ensinava, iniciou sua monografia sobre Rabelais. De 1937 a 1945 viveu perto de Moscou, uma vida apagada como professor de um colégio local. Participou também dos

trabalhos do Instituto de Literatura da Academia de Ciência da URSS, onde defendeu sua tese sobre Rabelais, em 1946. De 1945 a 1961 volta a ensinar até se aposentar, encerrando sua carreira na universidade de Saransk.

A partir de 1963, começou a ser mais conhecido, principalmente depois da reedição de sua obra sobre Dostoievski e de sua tese sobre Rabelais.

Em 1969 foi para Moscou, onde escreveu para as revistas *Questões de Literatura e Contexto*. Morreu em Moscou, no ano de 1975, depois de prolongada doença.

Wittgenstein e Bakhtin: por que podem conversar?

Wittgenstein e Bakhtin são pensadores contemporâneos pertencentes, porém, a contextos culturais completamente diversos. No entanto, ao entrar em contato com a obra desses autores, me atraiu a possibilidade de realizar, entre eles, um diálogo sobre a linguagem, como meio de abordar questões relativas à construção da subjetividade e à produção do conhecimento. Pode-se mesmo dizer que a obra de ambos foi radical em suas contribuições quanto ao forte papel desempenhado pela linguagem, como prática social, na constituição da experiência subjetiva. Ao lado disso, trabalharam com o intuito de esclarecer seus pontos de vista sobre a experiência cognitiva, a qual consideravam uma construção coletiva.

Não causa polêmica afirmar que nós, seres humanos, vivendo em sociedade, construímos conhecimento em conjunto, em interações proporcionadas por nossa vida social. Porém, ao pensarmos na experiência cognitiva, é comum concebê-la como individual, particular, privada. Esses autores, ao contrário, aprofundaram-se nas implicações dessa nossa participação em grupos sociais, de nossa interação uns com os outros, sem considerá-las como, simplesmente, contingências. De modo que, para eles, viver em sociedade não é uma circunstância, uma variável a ser considerada como interveniente na experiência de nosso conhecer mas, sim, como parte constitutiva dessa mesma experiência. É essa a valiosa contribuição desses autores que pretendo mostrar e, ao mesmo tempo, utilizar para desenvolver este trabalho.

Wittgenstein e Bakhtin desenvolveram suas idéias a partir de considerações sobre linguagem: ambos a consideravam como uma forma de ação, como um aspecto da vida humana que tem significação apenas em relação a contextos de formas de vida humana. Assim, cada um desses autores, a seu modo e a seu tempo, dentro de seus contextos históricos e culturais, romperam com uma visão dominante em relação à linguagem. No entanto, os pontos comuns do pensamento de ambos, os quais, justamente, foram os primeiros a guiar meu interesse em relação à possibilidade de realizar um diálogo entre eles, não podem pretender abarcar a totalidade do pensamento de ambos, nem negar suas diferenças. Se assim fosse, a amplitude, a criatividade e a consistência da contribuição desses autores estaria sendo desconsiderada, ainda que inadvertidamente. Por tudo isso, reconheço o esforço, o cuidado e o perigo que sempre estarão envolvidos na construção do que pretendo apresentar. Por outro lado, percebo que é justamente na obra de ambos que encontro justificativas para as minhas pretensões.

Segundo Wittgenstein, por exemplo, não há uma totalidade de regras que possam estabelecer condições necessárias e suficientes para a aplicação de palavras e expressões (Coutinho, 1988). Sua visão de linguagem, como prática social, entende que o uso de palavras e expressões é governado por uma multiplicidade e diversidade de regras que se criam no dia a dia de uma comunidade lingüística (como já foi dito, inclusive nas comunidades lingüísticas acadêmicas). Assim, uma análise em relação ao uso de uma linguagem elucidaria as condições sob as quais as diferentes expressões são usadas, permitindo sua compreensão. Daí dizer que a diversidade de linguagens está vinculada à diversidade cultural, ou seja, às várias formas de vida. A meu ver, essa colocação é importante para a aceitação e compreensão das diferenças de pensamento/linguagem entre Wittgenstein e Bakhtin.

Do mesmo modo, a própria noção de dialogismo de Bakhtin fortalece minha idéia de promover um diálogo entre eles. A esse respeito, vale a pena reproduzir o entendimento da noção de dialogismo de Bakhtin por Faraco (1996), com a qual concordo, quando diz que não a concebe como um instrumento utilizado por Bakhtin para abordar aspectos do real, mas, sim, como

"um olhar compreensivo e abrangente do ser do homem e de seu fazer cultural. Um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo de interações axiologicamente orientadas; e entende o homem como ser de linguagem, cuja consciência, ativa e responsiva, se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais, em meio às inúmeras relações sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica da interação sociossemiótica, donde emergem seus gestos singulares." (Faraco, 1996, pág. 118).

É preciso, então, que se leve em conta as questões acima mencionadas, para transitarmos com alguma tranquilidade, entre as semelhanças e diferenças do pensamento desses autores.

No caso de Wittgenstein, seu próprio pensamento se modificou a ponto de haver referências ao primeiro e ao último Wittgenstein. O primeiro está representado exclusivamente pelo *Tractatus* e o segundo corresponde à fase das *Investigações Filosóficas* e de todos os outros apontamentos que prolongam sua doutrina. Depois de, mais ou menos, uns quinze anos de distância entre as duas obras, quando retorna a Cambridge para seu segundo período, Wittgenstein já começa a criticar sua forma anterior de pensar e a redigir os cadernos sobre suas novas idéias. Este trabalho pretende utilizar as contribuições do segundo Wittgenstein.

Como já foi dito, Wittgenstein e Bakhtin, além de estarem unidos pelas questões relativas à linguagem, romperam com as visões dominantes de suas épocas em relação a ela. Porém, é importante mencionar que a reflexão teórica de ambos não partiu das mesmas questões relativas à linguagem. Segundo Coutinho (1988), a grosso modo, o objetivo de Wittgenstein pode ser identificado com a tarefa atribuída por ele à filosofia, ou seja, a ordenação do nosso conhecimento sobre o uso da linguagem para que pudéssemos definir, assim, o que poderia ser dito sobre o mundo. É importante lembrar que a reflexão filosófica de Wittgenstein está ligada à tradição da lógica, em relação à linguagem. Como já foi visto, antes dele, os filósofos só se preocupavam com a linguagem, na medida em que a consideravam como um instrumento que ajudaria na investigação da mente humana, diante da tarefa de descrever o real. Por esse tempo, a lógica parecia garantir a fonte verdadeira do

conhecimento e era considerada como uma ciência normativa que estudava as leis normativas do pensamento.

A filosofia do segundo Wittgenstein supõe a rejeição total das doutrinas anteriores contidas no *Tractatus*, já que a base fundamental daquela doutrina apoiava-se no caráter figurativo da linguagem que, em virtude de sua forma lógica, por meio das proposições, representava fatos independentes.

A defesa da linguagem ordinária, na qual a multiplicidade de significados de seus termos é derivado de seu uso, se opõe à antiga doutrina de uma linguagem ideal, logicamente perfeita. Wittgenstein critica, assim, esta postura anterior dizendo que ela era uma ilusão nascida daquela lógica da proposição como algo único e extraordinário, que se queria purificar, para que se refletisse, fielmente, o pensamento e os fatos. Desse modo, em sua primeira fase, em sua obra, o *Tractatus*, Wittgenstein procurava examinar a linguagem para além de sua aparência, em direção à sua estrutura latente, revelando, assim, sua lógica subjacente. Como já foi dito anteriormente, tal investigação o guiaria na direção de uma notação ideal. Porém, em sua última fase, ele rejeitou a idéia de formular um correto ponto de vista e passou a concentrar-se numa cuidadosa discussão de nosso uso ordinário da linguagem.

A noção mais básica que Wittgenstein procura derrubar é a idéia de que nomes designam objetos na realidade. Como ponto de partida sua obra, as *Investigações Filosóficas*, começa se reportando a um texto de Sto. Agostinho, em *Confissões*, no qual ele conta que aprendeu, como criança, a linguagem dos adultos, guardando os nomes e observando os objetos designados pelos diversos termos que eles, adultos, iam pronunciando. Assim ia entendendo as realidades representadas por aqueles signos e se servia deles para expressar seus desejos, articulando as palavras aprendidas.

Wittgenstein comenta que Sto. Agostinho acreditava que aquilo caracterizava a essência da linguagem, ou seja, que as palavras nomeavam objetos, sendo que as proposições são compostas de tais palavras nomeadoras. Para Wittgenstein, esta é a origem da idéia de que cada palavra tem uma significação ligada a ela, que seria o objeto que a ela se refere. Para ele, esta concepção de linguagem é absolutamente primitiva pois, é muito limitador dizer que a aprendizagem da língua consiste em conhecer palavras que nomeiam

objetos da realidade. Afinal, conhecer os nomes de uma linguagem não equivale a saber falá-la. Como já foi dito anteriormente, na Teoria Pictórica do Significado do *Tractatus*, o nome, ao mostrar um objeto, o dava a conhecer determinadamente como sua figura na realidade. E é, justamente, isto o que combate, agora, Wittgenstein.

Com esta nova teoria de linguagem, Wittgenstein elimina, de uma vez, toda uma ordem de conhecimento essencial, superior à da linguagem cotidiana em seus variados usos. O pensamento é igualmente visto como inseparável da linguagem e fica circunscrito a sua função descritiva do viver cotidiano. Não há, assim, uma forma lógica, a priori, nem uma linguagem ideal; só uma multiplicidade de linguagens, cada uma com sua própria lógica e que não têm nada em comum entre si, nem se unem numa linguagem superior da qual dependem, nem apontam para uma realidade que se oculta por trás dela.

¶ Voltaremos a esses pontos mais adiante, mas, por hora, é importante deixar claro que Wittgenstein com sua nova filosofia, rompe com seu pensamento anterior e com todo o pensamento tradicional relativo à teoria representacional da linguagem.

No entanto, mesmo depois da ruptura, suas novas idéias permanecem marcadas por sua concepção anterior, no sentido de que esta permanece como referência para a oposição de seu pensamento posterior. É importante dizer que não faço esta consideração para identificar um problema e sim, com a intenção de mostrar que o pensamento desse autor, estando vinculado a uma tradição filosófica específica, participava de uma certa maneira de pensar, de um determinado jogo de linguagem,¹³ que marcou sua reflexão sem, no entanto, diminuir a novidade de suas contribuições. Assim, a filosofia do último Wittgenstein pode ser vista como uma crítica da idéia de que o papel fundamental da linguagem é descrever como são as coisas (*idem, ibidem*). Também rejeita sua concepção segundo a qual, toda linguagem natural tem a estrutura profunda de um cálculo formal e, como um sistema de símbolos, tem seu uso governado por regras de sintaxe lógica.

É importante dizer que a revisão filosófica de Wittgenstein, tendo a linguagem como eixo, reordenou o entendimento sobre a produção do conhecimento, ao constatar a impossibilidade do acesso a uma realidade independente da linguagem. Indo mais além, ao

¹³ O conceito de jogo de linguagem de Wittgenstein será explicado mais adiante.

reconhecer a prática de uma infinidade de linguagens, percebeu sua vinculação a diversos interesses e intenções. E, como já foi dito, essa visão contribuiu para trazer novos entendimentos em relação ao fazer científico em nossa época.

Bakhtin, por sua vez, explicita a orientação marxista de sua obra. No entanto, a construção da sua filosofia de linguagem precisa ser entendida ao lado de sua experiência como pesquisador dedicado à análise crítica e literária. Seu interesse pelas produções artísticas colore sua teoria sobre a linguagem e a amplitude das questões que formula são muito enriquecedoras como contribuição para as ciências humanas. Bakhtin (1997), em suas observações sobre a epistemologia das ciências humanas, diz que a infinidade de sentidos simbólicos a serem levados em conta na explicação das estruturas simbólicas não permite que esta explicação seja científica, no sentido de como este termo é empregado quando se trata das ciências exatas: “uma interpretação dos sentidos não pode ser de ordem científica, mas, mesmo assim, conserva seu valor profundamente cognitivo. Pode servir diretamente à prática que concerne às coisas.” (idem, *ibidem*, pág.40).

Faraco (1996) reconhece o valor do pensamento de Bakhtin, ao conseguir uma abordagem das realidades humanas que escapa a um modelo formalizado, ao modo da linguagem acadêmica.

Para Jobim e Souza, S. (1995), seu pensamento

“certamente não se trata de um pensamento rigoroso enquadrado em um sistema de opções conclusivas, mas pensamento tecido nas malhas da alusão e que se move nas dobras da linguagem, ampliando o âmbito da razão e instaurando o diálogo entre o conhecimento e a verdade, a sensibilidade e o entendimento, a razão e a paixão. Esta conquista progressiva da verdade, através do diálogo das idéias que se expandem no espaço e no tempo, desafia as ciências humanas a construir uma outra compreensão de si própria.”

Como diz Freitas (1996), Bakhtin é um autor que permite muitas entradas, na medida em que seus estudos abarcam muitas áreas do saber (a linguística, a crítica literária, a semiótica, a antropologia, a cultura, a filosofia, a estética, a teologia, a psicologia e a psicanálise), mediada por sua concepção de linguagem como produção de

sentido, que funciona como a chave para abrir os caminhos de investigação por entre inúmeros campos do conhecimento.

Inicialmente, Bakhtin (1995) expõe as dificuldades que existem, quando se busca definir o objeto real da filosofia da linguagem. Segundo ele, quando se tenta abordá-lo como a um complexo passível de objetivação, de definição e observação, perde-se a própria essência do objeto de estudo, qual seja, sua natureza semiótica e ideológica. Não se trata, assim, de eleger para estudo a face sonora do signo lingüístico, ou seja, o som, como fenômeno isolado e pensar que estamos lidando com a linguagem. E, para Bakhtin, este estudo, na lingüística, ocupa um lugar proporcionalmente exagerado. Também não basta juntar a este estudo a atividade mental dos falantes, pois estaremos diante de processos psicofísicos entre sujeitos. É preciso, fundamentalmente, conceber a linguagem inserida na esfera única da relação social organizada. Assim é que, a unicidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que, verdadeiramente estejamos diante de um fato de linguagem.

Bakhtin identifica e critica duas tendências principais do pensamento filosófico lingüístico, ou seja, duas orientações principais, quando se trata de focalizar a linguagem como objeto de estudo: a do subjetivismo idealista e a do objetivismo abstrato.

A tendência do subjetivismo idealista considera que o psiquismo individual é a fonte da língua. Assim, interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua. As leis da criação lingüísticas são regidas pelas leis da psicologia individual e, são elas, o objeto de estudo do lingüista e do filósofo da linguagem. A língua, por sua vez, é vista como uma criação contínua de evolução ininterrupta. Bakhtin identifica Wilhelm Humboldt como um dos principais representantes desta tendência. Reconhece, no entanto, que a influência do pensamento humboltiano ultrapassa bastante os limites da tendência por ele exposta. Além disso, seu pensamento é mais amplo, complexo e contraditório, razão pela qual Humboldt acabou dando origem a correntes que discordavam entre si.

Segundo Bakhtin (idem, *ibidem*), a escola de pensamento humboltiano enfraqueceu-se ao ser assimilada a uma tendência positivista e, superficialmente, empirista. Mais tarde, afastando-se das vias do positivismo, a escola de Vossler trás à tona, novamente, a discussão de antigas questões. O que caracteriza, principalmente, a escola de

Vossler é a consideração do ato de criação individual da fala como a realidade essencial da língua, em contraposição a um sistema lingüístico acabado, no sentido dos traços fonéticos e gramaticais. Para ele, a tarefa do lingüista é dedicar-se ao sentido artístico do fato lingüístico, pois a sua concepção de língua é puramente estética.

Por sua vez, a orientação filosófico-lingüística do objetivismo abstrato localiza como centro organizador de todos os fatos da língua, fazendo dela uma ciência bem definida, o sistema lingüístico, como o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Ao contrário da outra tendência, que considerava a língua como um fluxo ininterrupto dos atos de fala e sem estabilidade portanto, esta orientação concebe a língua como estrutura imóvel que domina este fluxo: ainda que cada enunciado, como ato de criação individual, seja único, nele há componentes comuns a outras enunciações pertencentes a um determinado grupo. São, justamente, esses traços comuns, normativos para todas enunciações, os responsáveis pela unicidade de uma determinada língua, bem como de sua compreensão entre os sujeitos de uma mesma comunidade.

Dentro desta perspectiva, o sistema lingüístico é visto como completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção. A língua, desse modo, se impõe ao sujeito como norma incontestável, só restando a ele aceitá-la como tal. As leis que governam o sistema interno da língua são específicas e intrínsecas a ele, diferindo de leis ideológicas ou artísticas. Assim, as formas da língua são, por isso mesmo, indispensáveis umas às outras: completam-se e compõem-na como um sistema estruturado que segue leis específicas. Diante de tal sistema, cabe ao sujeito assimilá-lo tal como ele é, sem considerações de caráter apreciativo. O critério lingüístico seria o do certo ou errado, cuja avaliação se daria a partir da conformidade ou não às normas do sistema lingüístico.

Bakhtin comenta também, dentro desta tendência, a explicação dada para o fato de que, embora o sistema lingüístico seja visto como único e sincronicamente imutável num determinado momento de sua história, ele se transforma e evolui, o que se mostra em diferentes épocas da evolução de uma língua. Esta tendência apresenta como argumentação fundamental, a existência de um fosso intransponível que separa a história do sistema lingüístico em relação a sua abordagem não histórica, sincrônica. Assim é que, a lógica que rege o sistema de regras lingüísticas, num dado momento, em nada se relaciona com o

processo de evolução histórica destas regras: aonde se reconhece uma forma lógica, imutável, intrínseca ao sistema, se identifica a outra como alógica, ou seja, como, simplesmente, a rejeição da lógica estabelecida. Na verdade, o sistema lingüístico considerado assim, assemelha-se à fórmula matemática. De modo que, quando há mudança dentro do sistema, outro sistema está sendo criado, do mesmo modo que a mudança de um dos elementos de uma fórmula, cria uma fórmula diferente. Desse modo, fora da norma, só há lugar para a transgressão mas não para outra norma. O processo de evolução da língua é visto como uma coleção de erros individuais ou desvios: quando acontecem e não são percebidos, ou encontram terreno fértil para sua generalização, tais desvios se convertem na nova norma lingüística. Por isso é dito que, entre a norma da língua, como sistema de regras, e a lógica de sua evolução histórica não existe nenhum vínculo.

É importante dizer que Bakhtin vai buscar as origens dessa orientação filosófica no racionalismo dos séculos XVII e XVIII. Identifica Leibniz como o primeiro a expressar estas idéias de forma clara, em sua teoria da gramática universal.¹⁴ Bakhtin aponta como uma das características de toda corrente racionalista, o paralelo estabelecido entre o código lingüístico e o código matemático, para o qual o que está em questão é a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado e integrado. O interesse dirige-se para a lógica interna do sistema de signos que, como na lógica, é considerado completamente independente das significações ideológicas a ele relacionadas. Para Bakhtin, são essas as idéias que se encontram expressas na concepção de Leibniz da gramática universal.

A chamada escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure, se constitui a mais notável expressão contemporânea do objetivismo abstrato. Para Bakhtin, Saussure foi claro e preciso quanto à exposição das idéias relativas a esta orientação e, devido à clareza e o rigor contidos em suas reflexões, suas formulações dos conceitos básicos da lingüística tornaram-se clássicas.

Saussure, de início, estabelece uma diferença entre a linguagem, a língua, como sistema formal, e a fala, como o ato de enunciação individual. Considera que a língua e a fala são elementos constitutivos da linguagem, a qual engloba todas as manifestações que

¹⁴ A idéia da gramática universal de Leibniz já foi exposta no início deste capítulo.

fazem parte da comunicação lingüística. Por isso mesmo, ela não pode ser, para Saussure, o foco da lingüística: é difícil não se perder em sua composição contraditória, pois, falta-lhe unidade interna e independência quanto a suas leis. A linguagem, por ser heterogênea e multiforme, pois participa de vários domínios (físico, fisiológico e psíquico), possui ainda uma dimensão social e outra individual, o que torna difícil sua classificação. Por isso, para Saussure, é preciso partir da língua como referência, em função de suas formas auto-regulamentadas, estáveis e autônomas. Ao separar também a língua da fala, entende que discrimina o que é social do que é individual, pois a língua não é função do sujeito falante mas, sim, um produto a ser registrado pelo indivíduo. Já na fala, como um ato individual, se mostram as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua para se expressar, bem como o mecanismo psicofísico que permite a ele exteriorizar estas combinações. Assim é que, para Saussure, a língua se aparta da fala, do mesmo modo que o individual do social, e isto marca não só a teoria de Saussure mas, também, toda a tendência do objetivismo abstrato.

Bakhtin, no entanto, analisa estas questões de uma perspectiva diferente. Para ele, o sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua. Porém, o falante nativo, ao servir-se da língua para expressar-se, utiliza-a em função de suas necessidades enunciativas, num dado contexto concreto. Daí que, para ele, o centro de gravidade da língua não se encontra na conformidade à norma da forma utilizada, mas, sim, na nova significação que essa forma adquire no contexto. Desse modo, a forma lingüística não importa como código estável e sim como signo sempre variável e flexível, adequado às condições de uma situação concreta.

A partir do que foi apresentado até aqui, passarei a expor algumas das idéias centrais de Wittgenstein e Bakhtin, relativas à linguagem.

A noção de regras da linguagem de Wittgenstein

Pode-se dizer que a noção de regras de Wittgenstein percorre toda sua obra, na medida em que sua concepção de regras está conectada com o uso, o significado, a compreensão e a interpretação em relação à linguagem.

Wittgenstein, ao focalizar seu interesse no uso ordinário de nossa linguagem, em sua pesquisa sobre a linguagem cotidiana, procurou esclarecer as condições sob as quais diferentes expressões são usadas e, essas condições, constituiriam sua estrutura de regras. Chamam-se regras as diferentes regulações que determinam o significado das palavras e orações, vinculados a seus vários usos. As regras da linguagem, sendo sistematizadas e codificadas, não espelham estruturas objetivas, ainda que exerçam função normativa. Elas são tentativas de sistematizar regras que são parte de nossas práticas normativas. Assim, as regras que determinam se um conceito está sendo usado corretamente ou não, não existem independentemente de nossa prática social, que determina e seleciona o que ensinar e o que explicar. Por isso também, é inadequado se pensar numa totalidade de regras para o uso de expressões, como se estas fossem independentes do contexto particular em que aparecem.

“O significado de uma palavra é o modo de empregá-la. Porque é isso que aprendemos, quando a palavra é incorporada em nossa linguagem.”

“É por isso que existe uma correspondência entre os conceitos de regra e significado.”

“Se nós imaginamos os fatos de maneira diferente do que são, certos jogos de linguagem perdem alguma importância, enquanto outros tornam-se importantes. E, sob este aspecto, há uma alteração gradual no uso do vocabulário da linguagem.” (Wittgenstein, 1977, 61, 62, 63, pág. 10, tradução livre).¹⁵

A noção de significado em relação ao uso de palavras e expressões

A noção de regras está diretamente ligada ao significado das palavras e expressões que se manifesta em suas condições de uso.

Wittgenstein chama as regras para o uso de palavras e expressões, de gramática de uma linguagem. Faz diferença entre esta gramática, a qual chama gramática de

¹⁵ ...” A meaning of a word is a kind of employment of it. For is what we learn when the word is incorporated into our language.”

“ That is why there exists a correspondence between the concepts ‘rule’ and ‘meaning’.”

“ If we imagine the facts otherwise than as they are, certain languages-games lose some of their importance, while others become important. And in this way there is an alteration — a gradual one — in the use of the vocabulary of a language.”

profundidade, da dita gramática de superfície. A primeira está referida ao significado: é aquela que descreve todas aquelas regras que se referem ao uso dos signos; a segunda é aquela a que chamamos, normalmente, de regras gramaticais, próprias dos linguistas e gramáticos (Teofilo Urdanoz, O. P., 1984).

Falar uma linguagem não é uma atividade institucionalizada, ainda que, de certo modo, seja governada por regras. A normatividade da atividade linguística dos falantes está totalmente ligada ao seu comportamento, e pode-se mesmo dizer que ela informa este comportamento. Isto é visto nas ações e reações dos falantes, ao recorrerem às regras para corrigir, explicar e ensinar, para justificar seus usos, costumes ou criticar os erros de outros. Contudo, pode-se dizer que nenhum falante possui o domínio de todo o vocabulário de uma linguagem. Mais ainda, muitos falantes cometem, mais ou menos freqüentemente, erros gramaticais e, dentre estes, alguns podem ser reconhecidos por eles quando corrigidos e outros não. Porém, nossa concepção ordinária de uma linguagem cria uma abstração e nos afasta da fala e das normas de fala de inúmeras pessoas, através dos tempos. Mas, na verdade, quando falamos de uma linguagem, estamos falando de uma prática que envolve variadas interações entre membros de uma comunidade linguística, mais ou menos heterogênea, e por muitas gerações. Assim, uma comunidade linguística é um depósito social de um rico arranjo de instrumentos do pensamento e do comportamento humano. O domínio individual de um falante em relação ao uso desses instrumentos é parcial e imperfeito. Daí se dizer que o estudo de uma linguagem é uma investigação em um todo social que existe em práticas de uma comunidade e não um objeto psicológico que existe "entre as orelhas de um falante" (Baker e Hacker, 1984).

Para Wittgenstein, o conceito de significado está ligado à possibilidade de se estabelecer um padrão de correção para o uso da palavra em contextos específicos, entre audiências específicas. Assim, redefine o conceito de significado, não em termos de regras que fariam a ligação entre palavras e objetos, mas em termos de como as pessoas usam essas palavras, analisando as condições sob as quais elas deveriam ser usadas. (Coutinho, A., 1988). A redefinição do conceito de significado envolve a redefinição do conceito de compreensão. O primeiro Wittgenstein concebia a compreensão como um processo mental de aquisição de regras, as quais determinariam o significado de conceitos ou expressões.

Porém, como o significado não é predeterminado por regras isoladas mas, sim, por regras que regem as práticas linguísticas de uma comunidade, usar uma palavra corretamente é o critério de compreensão: uma pessoa manifesta sua compreensão em relação a uma expressão pelo uso que faz dela. Para Wittgenstein, a compreensão se assemelha mais a uma habilidade, ou ao domínio de uma técnica, do que a uma experiência mental; pois esta não é suficiente para explicar a correção quanto ao uso de palavras ou expressões, embora a compreensão possa vir, frequentemente, acompanhada por uma experiência mental. Desse modo, para ele, são as práticas de uma comunidade linguística que estabelecem os padrões para o uso de palavras e expressões. A própria linguagem é concebida como uma prática social. Assim,

“Aprender uma linguagem é ser introduzido em uma multiplicidade e diversidade de regras que governam uma comunidade linguística. As regras são explícitas e implícitas: elas constituem as convenções sociais – instituições, atitudes, crenças, valores, intenções, comportamentos, etc. – de uma certa forma de vida.” (idem, *ibidem* pág. 9, tradução livre)¹⁶

Com a palavra, o próprio Wittgenstein:

“O significado de uma palavra é seu uso na linguagem.” (Wittgenstein, 1996, n. 43, pág. 38)

“Mas poderia ser perguntado: Eu entendo a palavra só por descrever sua aplicação? Eu entendo o que ela significa? Eu não me enganei sobre algo importante?”

Pode-se dizer, eu sei apenas como os homens usam esta palavra. Mas ela poderia ser um jogo ou uma forma de etiqueta. Eu não sei porque eles se comportam desse modo, como a linguagem se enreda em suas vidas.

O significado é então, somente, o uso de uma palavra? Não é ela o modo pelo qual esse uso se conecta com a nossa vida?

¹⁶ “Learning a language is to be introduced to the multiplicity and diversity of rules which govern a linguistic community. Rules are both explicit and implicit: they constitute the social conventions – institutions, beliefs, values, intentions, behaviors, etc. – of a certain ‘form of life’.”

Mas não é seu uso uma parte de nossa vida?" (Wittgenstein, 1974, n.29, pág. 65, tradução livre)¹⁷

"Assim você está dizendo, portanto, que a concordância entre os homens decide o que é certo e o que é errado? -- Certo e errado é o que os homens dizem; e os homens estão concordes na linguagem. Isto não é uma concordância de opiniões mas da forma de vida." (Wittgenstein, 1996, n. 241, pág. 123)

É importante comentar o ponto de vista de Bakhtin em relação à compreensão das variadas enunciações: para ele é impossível reduzir o ato de descodificação, ou seja, a compreensão, ao reconhecimento de uma forma linguística familiar, conhecida. O essencial é perceber a enunciação dentro de um contexto concreto preciso: somente aí é possível reconhecer seu caráter de novidade e não, simplesmente, sua conformidade à norma. Assim, para Bakhtin,

"na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (Bakhtin, 1995, pág. 95)

A noção de jogo de linguagem de Wittgenstein

A idéia de se conhecer o significado de uma palavra dentro de contextos possíveis para o seu uso, em Bakhtin, está atrelada à noção de "jogo de linguagem" de

¹⁷ "But it might be asked: Do I understand the word just by describing its application? Do I understand its point? Haven't I deluded myself about something important? At present, say, I know only how men use this word. But it might be a game, or a form of etiquette. I do not know why they behave in this way, how *language* meshes with their life. Is meaning then really only the use of a word? Isn't it the way this use meshes with our life? But isn't its use a part of our life?"

Wittgenstein: como as palavras ou expressões não têm um só uso, essencial a elas, o significado vem dos sistemas concretos ou jogos de linguagem em que são empregadas. Introduz a idéia de jogo de linguagem dizendo que eles são as formas de linguagem com as quais uma criança começa a falar. Para ele, estudá-las é estudar primitivas formas de linguagem e primitivas linguagens, o que traria a grande vantagem de se perceber que nelas, estas formas de pensar aparecem sem o confuso pano de fundo de processos de pensamento mais elaborados e complicados. Assim, quando olhamos para estas simples formas de linguagem, nosso entendimento sobre o uso de nossa linguagem ordinária se transforma, na medida em que o que vemos são atividades, reações, que são claras e transparentes. Por outro lado, reconhecemos, nestes processos simples, formas de linguagem que não são separadas por uma ruptura de nossas formas de linguagem mais elaboradas: vemos que podemos construir formas mais complicadas a partir das mais primitivas, acrescentando, gradualmente, novas formas (Wittgenstein, 1969).

Segundo Wittgenstein, a nossa necessidade de generalização funciona como um obstáculo para investigarmos a variação que existe nas formas de linguagem, pois, temos a tendência de procurar alguma coisa em comum a todas as coisas para classificá-las, usando um termo geral. Assim, estamos acostumados a pensar, por exemplo, que deve haver alguma coisa em comum a todos os jogos e, esta propriedade comum é a justificativa para a aplicação da palavra jogo para os vários tipos de jogos. Porém, jogos, para Wittgenstein, são entendidos como uma "família", nas quais os componentes possuem semelhanças de família: alguns têm o mesmo nariz, outros os mesmos olhos castanhos e, outros, a mesma maneira de andar e, essas semelhanças se sobrepõem. Com a idéia das "semelhanças de família", Wittgenstein se contrapõe à idéia de um conceito geral funcionar como uma propriedade comum de seus exemplos particulares. Segundo ele, essa concepção está vinculada a outra, muito primitiva e simples, de uma estrutura de linguagem:

"é comparável à idéia de que propriedades são ingredientes das coisas que têm as propriedades; isto é, que beleza é um ingrediente de todas as coisas belas, assim como o álcool o é da cerveja e do vinho, e que nós, portanto,

poderíamos ter a beleza pura, independente de qualquer coisa que é bela.”
(Wittgenstein, 1969, pág. 17, tradução livre)¹⁸.

“Se eu digo que A tem belos olhos, alguém pode me perguntar: o que você acha belo em seus olhos? E talvez eu responda: a forma amendoada, as longas pestanas, as pálpebras delicadas. O que esses olhos têm em comum com uma igreja gótica, que eu acho bela também? Eu poderia dizer que eles causam uma impressão similar em mim? E se eu dissesse que, em ambos os casos, minhas mãos ficam tentadas a desenhá-los? Isso seria, sob qualquer condição, uma estreita definição de belo.

Será freqüentemente possível dizer: busque suas razões para chamar algo de bom ou de belo e então a gramática singular da palavra ‘bom’, neste instante, será evidente.” (Wittgenstein, 1980, pág. 24 e, tradução livre)¹⁹

“Suponhamos que queremos descrever jogos de bola. Há alguns jogos, como futebol, cricket e tênis, os quais têm um bem desenvolvido e complicado sistema de regras; há um jogo que consiste, simplesmente, em todo mundo jogar a bola o mais alto que puder, e há o jogo em que crianças pequenas brincam de jogar uma bola em qualquer direção e então ir buscá-la. Ou, outra vez, alguém joga uma bola para o alto, por divertimento, e a pega novamente, sem qualquer elemento de competição. Talvez alguém se oponha mesmo a chamar alguns destes, de jogos de bola; mas está claro o limite que poderia ser estabelecido aqui?” (Wittgenstein, 1974, n.32, pág. 68, tradução livre).²⁰

¹⁸ “ It is comparable to the idea that *properties* are *ingredients* of things which have the properties; e. g. that beauty is an ingredient of all beautiful things as alcohol is of beer and wine, and that we therefore could have pure beauty, unadulterated by anything that is beautiful.

¹⁹ “ If I say A has beautiful eyes someone may ask me: what do you find beautiful about his eyes, and perhaps I shall reply: the almond shape, long eye-lashes, delicate lids. What do these eyes have in common with a gothic church that I find beautiful too? Should I say they make a similar impression on me? What if I were to say that in both cases my hand feels tempted to draw them? That at any rate would be a *narrow definition* of the beautiful.

It will often be possible to say: seek your reasons for calling something good or beautiful and then the peculiar grammar of the word ‘good’ in this instance will be evident.”

²⁰ “ Suppose we want to describe *ball-games*. There are some games like football, cricket and tennis, which have a well-developed and complicated system of rules; there is a game consisting simply of everyone’s throwing a ball as high as he can; and there is the game little children play of throwing a ball in any direction and then retrieving it. Or again someone throws a ball high into the air for fun of it and catches it again without any element of competition. Perhaps one will be unwilling to call some of these ball games at all; but is it clear where the boundary is to be drawn here?”

A noção de jogo de linguagem fortalece a idéia de que as expressões lingüísticas somente podem ser entendidas se percebemos como elas estão integradas em padrões de atividade. Por isso, declara que são inumeráveis os jogos de linguagem, segundo as variadíssimas funções de utilização de nossas palavras e expressões para os diferentes fins de nossa vida. Assim, tais jogos não são estáveis e, sim, variáveis; podem nascer uns e morrer outros. Os jogos de linguagem constituem diferentes formas de vida e variam segundo estas. São também comparados, por Wittgenstein, a um jogo de xadrez: para compreender o que é uma peça de xadrez deve-se compreender o jogo em seu conjunto, as regras que o definem e o papel da peça no jogo. Do mesmo modo, o significado de uma palavra é seu lugar em um jogo de linguagem. Usar uma oração é, por analogia, como fazer uma jogada de xadrez seguindo as regras. Assim fala Wittgenstein dos jogos de linguagem:

"Mas quantas espécies de frases existem? Porventura asserção, pergunta e ordem?--

Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego do que denominamos "signos", "palavras", "frases". E essa variedade não é algo fixo, dado de uma vez por todas; mas, podemos dizer, novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem surgem, outros envelhecem e são esquecidos.

A expressão "jogo de linguagem" deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida.

Tenha presente a variedade de jogos de linguagem nos seguintes exemplos, e em outros:

Ordenar, e agir segundo as ordens--

Descrever um objeto pela aparência ou pelas suas medidas--

Produzir um objeto de acordo com uma descrição (desenho)--

Relatar um acontecimento--

Levantar uma hipótese e examiná-la--

Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas--

Inventar uma história; e ler--

Representar teatro--

Cantar cantiga de roda--

Adivinhar enigmas

Fazer uma anedota; contar--

Resolver uma tarefa de cálculo aplicado--

Traduzir de uma língua para a outra—

Pedir, agradecer, praguejar, cumprimentar, rezar.

— É interessante comparar a variedade de instrumentos da linguagem e seus modos de aplicação, a variedade das espécies de palavras e de frases com o que os lógicos disseram sobre a estrutura da linguagem. (Inclusive o autor do *Tractatus Logico-Philosophicus*) (Wittgenstein, 1996, n.23, pág. 27)

Bakhtin, por sua vez, assinala que o signo linguístico, como signo ideológico, se realiza no processo da relação social: é marcado, assim, pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados. Segundo ele, é a vida social que oferece o material que dará origem aos signos. Assim, esse processo não pode ser explicado a partir da consciência individual, já que o signo é criado entre os indivíduos, no meio social: sua significação é, portanto, interindividual. Somente aquilo que adquiriu um valor social ocasiona a formação de um signo e entra, assim, no domínio da ideologia.²¹

“É por isso que todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico.” (Bakhtin, 1995, pág. 45).

É importante perceber que a concepção de linguagem de Bakhtin marca a sua maneira de compreender o sujeito: para ele a “consciência individual é um fato sócio-ideológico” (Bakhtin, 1995, pág.35).

²¹ “O conceito de ideologia em Bakhtin não se refere a uma falsa consciência da realidade, como na Teoria Marxista clássica. Ideologia, na perspectiva bakhtiniana, é toda forma de expressão material que o real vai adquirindo no âmbito das práticas sociais. Portanto, a ciência, a moral, a arte, a religião, a política, etc., são sistemas ideológicos constituídos a partir das interações dialógicas entre sujeitos historicamente situados. Os sistemas ideológicos constituídos e a ideologia do cotidiano (atos, gestos, palavras, etc.) se reconstruem mutuamente, numa interação dialética constante.” (Castro, L. R. e Jobim e Souza, S., 97/98) Bakhtin amplia o conceito de ideologia, tal como é concebida pelo marxismo, na medida em que ele a entende como um espaço de contradição e não de falseamento do real. Para ele, a ideologia está vinculada à maneira de ver o mundo de um determinado grupo social. Assim, a ideologia é uma forma de se descrever o real. (Freitas, M. T., 1996)

A formação da consciência individual

Bakhtin propôs a construção de uma psicologia livre de pressupostos fisiológicos ou biológicos na abordagem do psiquismo subjetivo consciente do homem. Segundo ele, a consciência se constitui como um fato sócio-ideológico. Os processos formadores do conteúdo da consciência humana se desenvolvem fora dela, na sociedade, ainda que o organismo individual participe deles. Desse modo, o que acontece na consciência individual só pode ser compreendido e explicado a partir dos fatores sociais que determinam a vida concreta do indivíduo, nas condições do meio social. Para ele, a atividade psíquica é a expressão semiótica que surge do contato entre o organismo e o meio exterior e, Bakhtin¹⁹⁸⁸, por considerar que o domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos, propõe tratar o problema da psicologia e da ideologia conjuntamente. A solução seria dada por:

“[...] uma filosofia do signo, a filosofia da palavra enquanto signo ideológico por excelência. [...] O signo ideológico tem vida na medida em que se realiza no psiquismo, e reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico.”
(Bakhtin, 1995, pág. 57).

O autor concebe, assim, uma relação dialética entre ideologia, como processo exterior ao indivíduo, e conteúdo psíquico ideológico, como processo interior individual: para Bakhtin, o centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na interação verbal. Daí a afirmação de que a atividade mental do sujeito, bem como sua manifestação exterior, se constitui a partir do território social. É importante perceber que, para o autor, não só a atividade mental é expressa, exteriormente, com a ajuda do signo, mas que, para o próprio indivíduo, ela só existe em forma de signo. Assim, a atividade interior existe e toma forma por meio do material semiótico. Por outro lado, o signo ideológico exterior adquire vida, ao “banhar-se nos signos interiores, na

consciência, através de um processo sempre renovado de compreensão e emoção.” (idem, *ibidem*, pág. 57). Para Bakhtin, o signo ideológico, como processo interior individual, precisa ser expresso para se aperfeiçoar, se afirmar e marcar sua diferença, pois, se para ele não há uma fronteira estabelecida entre o psiquismo e a ideologia, há uma diferença de grau:

“no estágio do desenvolvimento interior, o elemento ideológico, ainda não exteriorizado sob a forma de material ideológico, é apenas um elemento confuso. Ele não pode aperfeiçoar-se, afirmar-se a não ser no processo de expressão ideológica. A intenção vale menos que a realização (mesmo falha). O pensamento que só existe no contexto de minha consciência e não é reforçado no contexto da ciência, como sistema ideológico coerente, é apenas um pensamento obscuro e inacabado. Mas, no contexto de minha própria consciência, esse pensamento pouco a pouco toma forma, apoiando-se no sistema ideológico, pois ele próprio foi engendrado pelos signos ideológicos que assimilei anteriormente. Uma vez mais, não há aqui diferença qualitativa. Os processos cognitivos provenientes de livros e discursos dos outros e os que se desenvolvem em minha mente pertencem à mesma esfera da realidade, e as diferenças que existem, apesar de tudo, entre a mente e os livros não dizem respeito ao conteúdo do processo cognitivo.” (idem, *ibidem*, pág. 57 e 58).

É importante dizer que Bakhtin considera a comunicação ideológica na vida cotidiana como extraordinariamente rica e importante, na medida em que é esse o lugar em que a conversação e as formas discursivas se situam por meio da palavra, como material privilegiado dessa comunicação.

Segundo Jobim e Souza (1995), Bakhtin usa o termo ideologia do cotidiano para falar de uma linguagem desordenada e não fixada num sistema. Ao nos manifestarmos por meio de cada gesto, atos ou palavras, expressamos a ideologia do cotidiano e permitimos que a moral, a arte, a religião e a ciência, como sistemas ideológicos constituídos, se cristalizem a partir delas. Assim é que, os sistemas ideológicos constituídos e a ideologia do cotidiano se mantêm em permanente interação. Como já foi dito anteriormente, também Wittgenstein dirigiu sua atenção para o uso de nossa linguagem

cotidiana por considerar que é nela que formamos nossa primeira visão de mundo, ou seja, realizamos nossas primeiras definições em relação as coisas.

Bakhtin, ao enfatizar a necessidade da expressão ideológica, opta por uma concepção de linguagem que não aceita uma sistematização rígida. Ao contrário, a vê como um processo contínuo de construção de sentidos e, por isso, capaz de interferir, de transformar. Como já foi visto, a concepção de Bakhtin, ao propôr uma teoria do papel dos signos no pensamento humano e da natureza do enunciado de palavras e expressões, se opôs a Saussure que foi a favor de que se estudasse a língua como totalidade funcional. Assim, dentro de uma abordagem sincrônica, caberia à linguística focalizar o sistema de leis que regem a linguagem, em detrimento da fala, como emissão possibilitada por este sistema. Bakhtin, ao contrário, reduz a importância do sistema, como modelo formal, e privilegia a fala, "a emissão, o discurso vivido e partilhado por seres humanos em interação social." (Stam, 1992, pág. 30).

A dimensão dialógica da linguagem em Bakhtin, instaura um espaço de constituição de subjetividade que se dá a partir da interação humana. A visão de Wittgenstein em relação à linguagem, também oferece material para que se possa analisar a diversidade de critérios sociais envolvidos na constituição da experiência subjetiva, ainda que, como disse Coutinho (1988), essa questão, diretamente, não tenha sido do interesse de Wittgenstein, como filósofo. Mesmo assim, sua filosofia contribui para o entendimento de como a linguagem, que é social, se relaciona com as nossas sensações, que são privadas e materiais, ou seja, de que modo a linguagem participa da constituição do que é considerado individual. Essa questão é desenvolvida por Wittgenstein, em sua crítica ao argumento da "linguagem privada", que estaria relacionada à experiência privada, subjetiva.

Segundo Coutinho (idem, ibidem), a experiência privada se constitui num caso especial das considerações gerais feitas sobre as regras e seu papel no uso, significado, entendimento e explicação da linguagem. Neste caso, a crítica de Wittgenstein se desenvolve contra a idéia de que a experiência privada provê a infraestrutura da linguagem, ou ainda, que haja uma linguagem privada para a descrição de experiências subjetivas. Vejamos, então, como se desenvolve o pensamento de Wittgenstein, em relação a esta questão.

O argumento da linguagem privada

Wittgenstein criou o termo “linguagem privada” para desenvolver a idéia de que há uma incontestável ligação entre a linguagem, que é social, e a vida mental individual. (Bloor, D., 1983). Este termo se refere a uma linguagem que não é, e também não pode ser entendida por ninguém mais que não seja o próprio falante.

“ Mas seria concebível também uma linguagem na qual alguém, para seu próprio uso, pudesse anotar ou expressar suas vivências interiores — seus sentimentos, seus estados de espírito, etc.? — Não podemos fazer isto na nossa linguagem usual? — Mas não é isto que tenho em mente. As palavras desta linguagem devem relacionar-se com o que só quem fala pode saber; isto é, com suas sensações imediatas e privadas. Portanto, outra pessoa não pode entender esta linguagem”. (Wittgenstein, 1996, n. 243, pág.123)

Assim, uma linguagem privada seria o vocabulário resultante de uma pura introspecção para a recordação de aspectos interiores de nossa experiência: ela não poderia ser entendida, a não ser pelo falante, porque estaria ligada às suas imediatas e privadas sensações. Essa idéia presume que o falante estabelece uma conexão entre as palavras e as sensações, ao mesmo modo da conexão entre palavras e coisas, concepção de linguagem também combatida por Wittgenstein. Desse modo, por meio dessa suposta conexão, o falante pode saber, somente a partir do próprio caso, o que, por exemplo, a palavra “dor” significa. Mais ainda, de acordo com essa visão, o falante não aprende o que “dor” significa, aprende somente a chamar algo por esse nome. É preciso lembrar que os conceitos de sensação, como todos os outros conceitos, são definidos, por Wittgenstein, por meio de uma análise de suas condições de uso, o que quer dizer que os conceitos são definidos em termos da pluralidade e diversidade de regras que estabelecem os padrões para o seu uso, numa comunidade lingüística. No caso, uma linguagem privada não poderia estabelecer as regras que ofereceriam um padrão de correção para tal uso.

Nas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein, para desenvolver sua argumentação, convida o leitor a pensar em alguém que diga: “ — Eu posso me propor (internamente) a chamar ISTO, no futuro, de dor”. Bloor (1983) explica a passagem, dizendo que, neste caso, é como se o falante pudesse descobrir a palavra, em seu íntimo, enquanto a pronuncia, como se a ênfase na palavra “isto” pudesse capturar a identidade da coisa a que se refere. Bloor lembra que, o simples fato de dizer uma palavra diante de alguma sensação, não é suficiente para fazê-la desempenhar um papel, ou ainda, dar-lhe um sentido. A argumentação a favor de tal maneira de se conceber a linguagem é rejeitada por Wittgenstein por que deixa de fora, justamente, o que, para ele, prepara e estabelece as condições para a criação de sentido que se relaciona com o uso das palavras de uma linguagem:

“ Como seria se os homens não exteriorizassem suas dores (não gemessem, não contraissem o rosto, etc.)? Então não poderíamos ensinar a uma criança o uso da expressão “dor de dente”. — Suponhamos que a criança seja um gênio e invente por si mesma um nome para esta sensação! — Mas então ela não poderia, certamente, fazer-se entender com esta palavra. — Portanto, ela entende o nome, mas não é capaz de explicar seu significado a ninguém? — Mas o que significa que alguém “deu nome à sua dor ” ? — Como fez isto: dar nome à dor?! E, independentemente, do que fez, que finalidade tem isto? — Quando se diz “Ele deu nome à sensação”, esquece-se que muita coisa já tem que estar preparada na linguagem para que o simples dar nome tenha um sentido. E quando dizemos que alguém dá nome à dor, então a coisa preparada é aqui a gramática da palavra “dor”; ela mostra o lugar onde a nova palavra será colocada.” (Wittgenstein, 1996, n.257, pág. 127)

“Imagine que alguém dissesse: “É claro que sei minha altura!” e, ao dizê-lo, coloca, como prova, a mão sobre o cimo da cabeça “! (idem, ibidem, n. 279, pág. 133)

Assim, como diz Coutinho (1988), até se chegar a nomear uma sensação, é preciso que se considere o “em torno” que confere significado aos dados de percepção, pois

eles, por si mesmos, não são suficientes para a tarefa de nomear, são somente parte da definição das sensações. É verdade também que a palavra que nomeia uma sensação não teria sentido sem a experiência privada, corpórea. Além disso, para nomear as sensações, precisamos dos dados perceptuais das condições corporais, como sinais exteriores que observamos nos outros. Mas, ao lado disso, Wittgenstein enfatiza que, no caso dos conceitos ligados às sensações, há critérios que determinam a relevância das condições corporais para a definição das sensações. Assim, para ele, nós temos que aprender a observar nossa própria experiência corporal para identificarmos nossas próprias sensações, ou seja, nós aprendemos a observar e a descrever essas observações de uma determinada maneira. Como já foi dito, isso fica mais claro, segundo Wittgenstein, quando se analisa o processo de aquisição da linguagem, a partir do qual se entende como são múltiplas as condições que participam e moldam nossa experiência. É assim que, para ele, a linguagem participa da consciência e da expressão de nossas próprias sensações: a questão de como as palavras se referem às sensações está ligada à questão de como um ser humano aprende o significado dos nomes das sensações. De acordo com Wittgenstein, é através de sucessivas observações em relação ao uso do nome "dor", ao lado de certas expressões corporais, comportamentos e circunstâncias, não só em si mesma mas, também, nos outros, que a criança associa tal nome à sensação. Assim,

"o que está envolvido não é uma associação de um nome e uma coisa: aprender a falar sobre uma sensação não é simplesmente dar nomes a seus componentes naturais. Pelo contrário, é um complexo processo no qual o domínio da linguagem é progressivamente adquirido. Nesse processo a criança também aprende a observar e a descrever observações. Cada passo no processo contribui progressivamente para dar forma à sensação, bem como contribui para a consciência, localização, delimitação e clarificação da sensação. A real identificação de "dor" e o uso deste nome em interações são, portanto, a culminância deste complexo processo". (Coutinho, 1988, pág.17, tradução livre)²²

²² "What is involved is not an association of a name and a thing: learning to speak about sensation is not simply learning to label its natural components. On the contrary, it is a complex process in which the mastery of language is progressively acquired. In this process the child also learns to observe and to describe observations. Every step in the process contributes progressively to the shaping of the sensation, in so far as

Em relação ao processo de aquisição de uma linguagem, vale a pena comentar o ponto de vista de Backer e Haker (1984), estudiosos da obra de Wittgenstein, para quem, mitos psicológicos distorcem o entendimento desse processo. Ao rejeitarem a idéia de alguns teóricos, de que o aprendizado da língua nativa por uma criança é um mistério que só pode ser explicado por hipóteses sobre o seu inato conhecimento de regras, esses autores entendem que uma criança não é um ouvinte passivo que, exposto a uma sucessão de ruídos misteriosos, responde a eles emitindo uma série de barulhos. Também não é alimentada com informações, como se fosse um computador. Na verdade, para eles, não é surpreendente que, uma criança, vivendo numa família, não esteja, simplesmente, exposta a ruídos, mas, a pais e irmãos os quais a ensinam e a encorajam, a treinam para imitar, para usar palavras, a pedir coisas e a trazê-las, a identificar objetos e cores, gostos, cheiro, sons e formas. Seus pais brincam, jogam e cantam com ela, corrigem seus tropeços, repetições e imitações, e contam-lhe histórias acompanhadas por figuras, explicações e exemplos. Por isso, segundo o ponto de vista desses autores, a analogia do computador distorce, grosseiramente, a característica da experiência da criança, ao sugerir que ela é alimentada com informações, ao invés de chamar à atenção, a sua participação em brincadeiras, jogos, canções, etc. A analogia, portanto, tem um efeito homogeneizador em relação às experiências as quais a criança é exposta: faz parecer que o que ela encontra no mundo é, tão somente, informação programada na fita do computador. E é claro que isso obscurece, não só a ampla margem de metas e propósitos da criança e seus modos de interação com os outros, mas, também, a forma de vida na qual ela nasceu e que molda seu pensamento e sua ação.

Bakhtin, por sua vez, entra em sintonia com o pensamento destes autores, ao se opôr ao entendimento da tendência do objetivismo abstrato em relação à língua. Para ele, essa tendência a analisa fora do fluxo da comunicação verbal e, por isso, a vê como um produto acabado, a ser transmitido de geração a geração. Mas, Bakhtin vê a língua como inseparável desse fluxo: ela não é transmitida, mas permanece através dos tempos na forma

it contributes to the awareness, localization, delimitation, and clarification of the sensation. The actual identification of 'pain' and the use of this name in interactions are thereby the culmination of this complex process".

de um processo evolutivo contínuo. Assim, ao invés de meros registradores, os indivíduos não a recebem pronta para ser usada e, sim, se integram na corrente da comunicação verbal e, por esse meio, se dá o despertar de sua consciência. Desse modo, para Bakhtin, “os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. (Bakhtin, 1995, pág.108). Assim, a criança, a medida em que se integra, progressivamente, no fluxo da comunicação verbal, vai assimilando sua língua materna, por meio da qual sua consciência é formada. É por isso que, para Bakhtin, a enunciação não pode ser concebida como individual, no sentido estrito do termo: para ele “a enunciação é de natureza social”. (idem, ibidem, pág. 109)

A orientação social da experiência mental

Sem discutir a impossibilidade de uma linguagem privada, ao modo de Wittgenstein, Bakhtin vai argumentar que o conteúdo de uma enunciação, como forma de expressão, se constitui a partir de um código de signos que é exterior ao indivíduo. Assim, sua teoria propõe que se elimine qualquer diferença de qualidade entre o conteúdo interior (individual) e sua expressão exterior, na medida em que não existe atividade mental sem expressão semiótica. Indo mais além, para Bakhtin, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” (idem, ibidem, pág.112)

A teoria de linguagem bakhtiniana, ao valorizar a expressão individual, considera que toda palavra dirige-se para alguém e é em função desse alguém que a palavra se manifesta de vários modos. Bakhtin não pensa em um interlocutor abstrato ao constatar a diversidade de enunciações: elas serão diferentes porque será levado em conta se se dirigem para uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se estão endereçadas a uma pessoa afetivamente próxima de quem fala, etc. Assim, mesmo na ausência de um interlocutor real, este está representado pelo grupo social ao qual pertence o locutor. Nas palavras do próprio Bakhtin:

“O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas.[...] A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (Bakhtin, 1995, pág. 113).

É interessante perceber como Bakhtin, a partir de suas considerações sobre a orientação social da expressão, como experiência individual, vê a manifestação de uma sensação privada. Ele aborda a questão da sensação, como experiência privada, de um outro ângulo de visão, se comparado com Wittgenstein. Para ele, ao tomarmos consciência, mesmo confusamente, de alguma sensação, como a fome, por exemplo, ainda que não nos expressemos exteriormente, essa sensação não dispensará uma expressão ideológica. Segundo Bakhtin, o simples fato de tomarmos consciência já envolve um discurso interior marcado por uma entoação e um estilo interior, de modo que a tomada de consciência, pode vir acompanhada de sentimentos variados (raiva, indignação, resignação, etc.). Na verdade, a questão não é simples pois, a consciência pode estar enredada em circunstâncias diversas, as quais determinarão a complexidade da experiência subjetiva. Assim, a sensação interior da fome será marcada, ao mesmo tempo, pela situação imediata em que se situa a percepção, bem como pela situação social da pessoa faminta. Em relação à tomada de consciência, pode-se imaginar que há graus de clareza em relação à orientação social da experiência mental. Mas, para Bakhtin, sem uma orientação social de caráter apreciativo não há atividade mental.

Bakhtin distingue dois pólos, aos quais chama de atividade mental do eu e atividade mental do nós, dentro dos quais se dá a tomada de consciência e a elaboração ideológica, na relação com um ouvinte em potencial. Aqui, pode-se dizer que faz um juízo de valor, ao dizer que a atividade mental do eu, quando se aproxima de seu limite, perde sua “modelagem” ideológica, e assim, seu grau de consciência, comparando-se, desse modo, à reação fisiológica do animal. Com tais características, essa atividade mental perde a

possibilidade de representação verbal por não utilizar o seu potencial, garantido, justamente, pelo lugar que ocupa em um grupo social. Para Bakhtin, esta seria a prova de que essa consciência não conseguiu enraizar-se socialmente. Em sua análise, privilegia a atividade mental do nós, porque não a considera uma atividade de caráter primitivo, indiferenciada. Pelo contrário, concebe-a como uma atividade que, ao proporcionar a multiplicidade ideológica, faz crescer o grau de consciência individual. Assim, quanto mais organizada e múltipla for a comunidade, no seio da qual o indivíduo vive e organiza suas experiências, mais claro e enriquecido será seu mundo interno.

“A atividade mental do nós permite diferentes graus e diferentes tipos de modelagem ideológica.

Suponhamos que o homem faminto tome consciência de sua fome no meio de uma multidão heteróclita de pessoas igualmente famintas, cuja situação se deve ao acaso (desafortunados, mendigos, etc.). A atividade mental desse indivíduo isolado, sem classe, terá uma coloração específica e tenderá para formas ideológicas determinadas, cuja gama pode ser bem extensa: a resignação, a vergonha o sentimento de dependência e muitas outras tonalidades tingirão a sua atividade mental. As formas ideológicas correspondentes, isto é, o resultado dessa atividade mental, serão, conforme o caso, ou, o protesto individualista do mendigo, ou a resignação mística do penitente.

Suponhamos agora que o faminto pertença a uma coletividade onde a fome não se deve ao acaso, onde ela é uma realidade coletiva, mas onde entretanto não existe vínculo material sólido entre os famintos, de forma que cada um deles passa fome isoladamente. É essa, freqüentemente, a situação dos camponeses. A coletividade (o ‘mir’) sente a fome, mas os seus membros estão materialmente isolados, não estão ligados por uma economia comum, cada um suporta a fome no pequeno mundo fechado de sua própria exploração. Em tais condições, predominará uma consciência da fome feita de resignação, mas desprovida de sentimento de vergonha ou de humilhação: cada um diz a si próprio: ‘Já que todos sofrem em silêncio, eu também o farei’. É sobre um tal terreno que se desenvolvem os sistemas filosóficos e religiosos fundados sobre o fatalismo e a resignação na adversidade (os primeiros cristãos, os tolstoianos, etc.).

De maneira completamente diferente será experimentada a fome pelos membros de uma coletividade unida por vínculos materiais objetivos (batalhão de soldados,

operários reunidos no interior da usina, trabalhadores numa grande propriedade agrícola de tipo capitalista, enfim toda uma classe social desde que nela tenha amadurecido a noção de 'classe para si'). Nesse caso, dominarão na atividade mental as tonalidades do protesto ativo e seguro de si mesmo; não haverá lugar para uma mentalidade resignada e submissa. É aí que se encontra o terreno mais favorável para um desenvolvimento nítido e ideologicamente bem formado da atividade mental". (Bakhtin, 1995, págs. 115 e 116)

Aí está o sentido da afirmação de Bakhtin de que o centro organizador de toda enunciação não é interior, pois está situado no meio social que envolve o indivíduo. Assim, a verdadeira substância da língua se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, que se realiza por meio das enunciações. O diálogo, como uma das formas mais importantes dessa interação, deve ser entendido num sentido amplo, ou seja, não apenas como a comunicação em voz alta, entre pessoas próximas, mas toda comunicação verbal, seja ela qual for.

A dimensão dialógica da linguagem

Como já foi visto, a filosofia de linguagem de Bakhtin, nos põe em contato com uma concepção radicalmente social de homem, e é dentro desta visão que sua noção de diálogo precisa ser entendida.

Conforme nos diz Stam (1992), o eu, para Bakhtin, não é autônomo pois necessita da colaboração dos outros para tornar-se autor de si mesmo: ele existe somente em diálogo com outros eus. Assim, para esse autor, a língua, encarada como um sistema objetivo, não poderia dar conta das relações entre sujeitos reais e concretos, imersos em dinâmicas sociais historicamente dadas, das quais participam de forma ativa e responsiva.

Esse autor, como pesquisador ligado à análise literária, percebe a estética desempenhando um importante papel na ética da vida cotidiana. Particularmente em um texto, *O autor e o herói*, no qual se dedicou a pensar na relação entre o autor e o

personagem (o herói)²³ Bakhtin veicula uma concepção de linguagem que embasa sua visão de homem e de mundo.

Ao focalizar a relação entre o autor-criador e o seu herói, os concebe como necessariamente separados pois, é justamente essa separação que, para ele, vai estabelecer o objeto estético (Tezza, 1996).

O enunciado literário é a manifestação da consciência de um autor sobre uma outra consciência: a do herói. A consciência do autor está fora da consciência de seu personagem, por isso a toma como um todo acabado, o que não consegue fazer a respeito de si mesmo. A consciência do autor dá forma à consciência do herói e do seu mundo porque "sabe" mais que seu herói: é esse saber a mais, saber que excede, que permite a essa consciência a visão do outro como um todo. Assim, o personagem "ganha vida" por meio da relação que seu autor-criador mantém com ele. O autor concede ao herói sua imagem externa.

Aqui, comenta Tezza, se quisermos fazer o paralelo com a vida, podemos pensar que o autor é para o herói o que é o outro para mim; é o que o outro vê de mim que me dá acabamento. Na vida, cada um de nós está vivendo um acontecimento aberto. O herói, apesar de viver também um acontecimento aberto, ganha unidade concedida pelo trabalho do autor, que tem uma visão maior do que a do personagem. Assim é que, os rumos da vida

²³ Para Bakhtin o herói é também, freqüentemente, uma coisa inanimada, alguma ocorrência ou circunstância na vida. Inclui o herói como um participante do discurso verbal, o qual considera um evento social. Desse modo, a compreensão em relação ao significado e a importância dada a um enunciado na vida não vem da composição puramente verbal do enunciado: a compreensão que se tem e a avaliação que se faz de um enunciado, sempre engloba a situação pragmática extra verbal juntamente com o próprio discurso verbal. Assim é que a vida, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, não afeta um enunciado de fora mas, sim, de dentro, na medida em que este nasce de um todo, o qual guarda as condições para sua inteligibilidade. O discurso verbal é entendido, assim como um "cenário" de um certo evento.

Para Bakhtin, um enunciado verbal artístico está estreitamente enredado no contexto não articulado da vida. Assim, na literatura, por exemplo, os julgamentos de valor presumidos desempenham o importante papel de organizar a forma da obra poética, que para Bakhtin, "é um poderoso condensador de avaliações sociais não articuladas" (Bakhtin, Discurso na vida discurso e discurso na arte (sobre poética sociológica), s/d). Em outras palavras, os julgamentos de valor compõem a obra e, antes de tudo, determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção pelo ouvinte. Bakhtin entende que a forma da obra poética precisa ser compreendida como um evento de comunicação viva, cuja forma seria explicada pela participação do ouvinte, bem como do objeto do enunciado, o herói.

do herói, bem como sua consciência, dependem da consciência do autor e o discurso que tem sobre si mesmo é uma ressonância do discurso do autor sobre ele.

Pode-se perceber aqui, a dimensão dialógica da linguagem de Bakhtin, como em todo o conjunto de sua obra, porquanto, para esse autor, nenhuma voz fala sozinha. Neste texto, porém, em que discute literatura, Bakhtin parece sugerir uma atitude ética no que diz respeito às relações humanas. Como nos diz Tezza (idem, ibidem), esse autor, ao estabelecer o princípio da exotopia para descrever a sua visão sobre a relação, necessariamente distanciada, entre o autor-criador e o seu herói, parece estar nos falando para além dos fenômenos estéticos e criando uma concepção filosófica, a partir do que chama de excedente da visão humana. Para explicar, vai falar o próprio Bakhtin:

“Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar o outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto — o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos. [...] O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam onde justamente onde ele não pode completar-se. Esses atos podem ser infinitamente variados em função da infinita diversidade das situações em que a vida pode colocar-nos, a ambos, num dado momento”. (Bakhtin, 1997, págs. 43-44).

Sem a pretensão de esgotar a complexidade e a riqueza do texto em questão, é importante dizer que um dos motivos que me fizeram trazê-lo para este trabalho foi o de querer ilustrar o que foi dito no início deste capítulo a respeito das diferenças entre Wittgenstein e Bakhtin, autores que em suas obras elegeram a linguagem como eixo condutor.

O outro motivo foi mesmo a surpresa e a constatação de que Bakhtin, como um autor que se interessou pela arte, particularmente a literatura, conseguiu, por meio de sua filosofia da linguagem, especificamente com sua noção de diálogo, contribuir para a reflexão sobre questões de conhecimento ligadas à de relacionamento humano. Neste texto sobre a criação estética, o dialogismo bakhtiniano aparece com a força de uma proposta ética no que se refere à construção de um modo de se relacionar com a alteridade.

Também a esse respeito, é interessante “ouvir” Wittgenstein quando diz: “As pessoas, hoje em dia, pensam que os cientistas existem para instruí-los; poetas, músicos, etc., para dar-lhes prazer. A idéia de que estes têm algo para lhes ensinar — esta não ocorre a eles” (Wittgenstein, 1980, pág. 36 e, tradução livre).²⁴

Em um outro trabalho — *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica), s/d), em que desenvolve a idéia de que a arte é de natureza social, Bakhtin procura definir a tarefa da poética sociológica quanto à compreensão do que seria a manifestação artística. Para ele, essa manifestação tem a mesma base comum que outras formas sociais, porém, percebe que ela, assim como todas as outras formas, possui uma singularidade própria: é um modo próprio de comunicação que tem uma forma própria, peculiar. Bakhtin não aceita a idéia de que a obra de arte seja analisada fora ou independente desta comunicação, pois, para ele, o que faz com que a obra seja reconhecida como arte é o processo de interação entre criador e contemplador. Assim, para ele,

“o que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas recriações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum tipo de objetivação. Mas desnecessário dizer, esta forma única de comunicação não existe isoladamente; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação com outras formas de comunicação”. (Bakhtin, *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica), s/d).

²⁴ “People nowadays think that scientists exist to instruct them, poets, musicians, etc. to give them pleasure. The idea that these have something to teach them — that does not occur to them.”

Na verdade, aí vemos, outra vez, como a noção de diálogo de Bakhtin permeia sua obra e acaba por estabelecer as bases para a construção de uma teoria do conhecimento.

Ao tentar alcançar um entendimento do enunciado poético, Bakhtin propõe, primeiramente, uma análise de certos aspectos verbais fora do campo da arte, “enunciados da fala da vida e das ações cotidianas”, por considerar que estes já contêm os germens, as potencialidades da forma artística. Na verdade, essa proposta vai ao encontro de sua idéia de que as diversas esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da língua. Por isso, para ele fica claro que as formas de uso da língua são tão múltiplas como as esferas da atividade humana. Assim, para Bakhtin, o uso da língua se mostra na forma de enunciados, que podem ser orais ou escritos, concretos e singulares, que pertencem a sujeitos que participam de vários contextos da práxis social humana. Então, se por um lado cada enunciado tomado isoladamente é individual, por outro, cada esfera de uso da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais Bakhtin dá o nome de gêneros discursivos.

“A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque, em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros que se diferencia e cresce a medida em que se desenvolve e se complica a esfera mesma. À parte, deve se pôr em relevo, uma extrema heterogeneidade de gêneros discursivos (orais e escritos). Efetivamente, devemos incluir nos gêneros discursivos tanto as breves réplicas de um diálogo cotidiano (levando em conta o fato de que é muito grande a diversidade dos tipos de diálogo cotidiano, segundo o tema, situação, número de participantes, etc.) como um relato cotidiano, tanto em uma carta (em todas as suas diferentes formas) como em uma ordem militar, breve e padronizada; ainda assim, ali entraria um decreto extenso e detalhado, o repertório bastante variado dos ofícios burocráticos (formulados geralmente de acordo a um padrão) todo um universo de declarações públicas (em um sentido amplo: as sociais, as políticas); mas, além disso teremos que incluir as múltiplas manifestações científicas, bem como todos os gêneros literários.” (Bakhtin, 1985, pág. 248, tradução livre).²⁵

²⁵ “ La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos

Aqui, vê-se que os “gêneros discursivos” entram em sintonia com os “jogos de linguagem”, principalmente, quando lembramos que tanto Bakhtin quanto Wittgenstein os consideram atrelados a formas de vida humana, existentes em comunidades linguísticas.

Como já foi dito, a noção dialógica da linguagem, em Bakhtin, embasa todo o seu pensamento, toda a sua construção teórica e o faz contrapor-se a visões dominantes em sua época sobre as questões relativas ao uso da língua.

Bakhtin faz sua crítica à orientação linguística do século XIX, dizendo que esta, ao analisar a língua, deixava em segundo plano, como se fosse algo acessório, sua função comunicativa. O que se considerava em primeiro plano era sua função de geradora do pensamento, independentemente da comunicação. Para Bakhtin, mesmo guardando as diferenças entre os teóricos, o que se via era a consideração de sua essência, reduzida à expressão do mundo individual do falante. Para ele, ficava de fora, completamente desvalorizada, uma incontestável relação com outros participantes da comunicação discursiva.

Esse autor não aceita que o outro seja visto como um ouvinte, cujo papel seja, tão só, compreender alguém que fala. Segundo ele, esquemas teóricos que apresentam, esquematicamente, falante e ouvinte imersos em processos passivos de recepção e compreensão do discurso, pretendendo que tais esquemas dêem conta da totalidade real da comunicação discursiva, são uma “ficção científica”. Isso porque, para Bakhtin,

“ o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, simultaneamente toma em relação a este uma ativa postura de resposta: está ou não de acordo com o discurso (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o,

que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano según el tema, situación, número de participantes, etc.) como un relato cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve e estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendríamos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios”.

se prepara para uma ação, etc.; e a postura de resposta do ouvinte está em formação ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o início, às vezes, a partir das primeiras palavras do falante. Toda compreensão de um discurso vivo, de um enunciado vivente, tem um caráter de resposta (ainda que o grau de participação seja muito variado); toda compreensão está impregnada de resposta e, de uma ou outra maneira, a gera: o ouvinte se converte em falante.” (Bakhtin, 1985, pág.257, tradução livre)²⁶

Assim, pensar numa compreensão passiva é abstrair da compreensão total e ativa que “pede” uma resposta, a qual se manifesta em voz alta. Aqui, Bakhtin não está falando de uma resposta imediata em voz alta. Explica que a compreensão ativa do ouvinte pode manifestar-se na forma de uma ação imediata, no caso de tratar-se de uma ordem, por exemplo. Pode mesmo manter-se como uma compreensão silenciosa, por algum tempo. Mas, mesmo esta é considerada como uma compreensão cuja resposta de ação é retardada pois, o que foi compreendido, retornará no discurso ou na conduta do ouvinte. Esse é o caso, para esse autor, da complexa comunicação cultural.

Ao descrever a realidade dialógica da língua, Bakhtin diz que o próprio falante conta com uma reação como consequência da compreensão em relação a sua palavra: espera uma contestação, um consentimento, uma participação, um cumprimento, etc. Mesmo porque, ele mesmo “não é um falante primeiro, o qual tenha interrompido pela primeira vez o silêncio eterno do universo” mas, sim, “dialoga” com enunciados anteriores, com os quais estabeleceu relações (idem, ibidem, pág. 258).

Para esse autor, em cada enunciado, desde uma réplica cotidiana que consiste em uma só palavra até complexas obras científicas ou literárias, podemos compreender e sentir a intenção discursiva do falante: nós imaginamos o que quer dizer o falante e, por meio de sua intenção discursiva, percebemos o grau de conclusividade do enunciado.

²⁶ “ El oyente, al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso, simultáneamente toma com respecto a éste una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo com el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc.; y la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio, a veces, a partir de las primeras palabras del hablante. Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante”.

Para Bakhtin, na vida, o discurso verbal não é auto-suficiente, no sentido de que surge de uma situação pragmática extra verbal e, por isso se mantém vinculado a essa situação: dessa conexão depende sua significação.

O mais simples enunciado cotidiano envolve uma série de critérios avaliativos, que podem ser éticos, políticos cognitivos e afetivos, etc. e levam em consideração muito mais do que está incluído nos fatores estritamente verbais que compõem o enunciado. A situação extra verbal, ao suscitar julgamentos de valor faz com que o discurso verbal se ligue diretamente com a vida e com ela forme uma unidade indissolúvel.

Como nos diz Jobim e Souza (1995), cada ato de fala cria algo que nunca existiu antes e esse algo não repetitivo se revela na entoação. A compreensão mútua das falas em um diálogo contam com o papel desempenhado pela entoação: para Bakhtin,

"a característica fundamental da entoação é estabelecer uma estreita relação da palavra com o contexto extra verbal e, por isso ela se localiza na fronteira entre o verbal e não-verbal, do dito e do não dito. A entoação é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante; na entoação, a palavra se relaciona com a vida. A situação extra verbal não age sobre o enunciado de fora, como uma força mecânica, mas se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação". (Jobim e Souza, S., 1995, pág.106).

Segundo Bakhtin, o contexto extra verbal do enunciado dá sustentação real ao que é dito. Assim, cada ato de fala conta com o horizonte espacial comum dos interlocutores, bem como com o conhecimento e a compreensão comum por parte dos interlocutores: esses fatores fazem parte do que é presumido por eles. O *presumido* faz com que a entoação seja compreendida pelos falantes na interação verbal.

Pelo que foi exposto acima, vemos que Bakhtin desenvolve seu pensamento tendo como eixo central o caráter dialógico da linguagem. Segundo Stam (1992), esse tema central assume vários nomes, quais sejam heteroglossia, polifonia, dialogismo e se referem à comunicação através da diferença, tanto entre pessoas como entre textos ou grupos sociais. Na verdade, Bakhtin, ao apresentar a dimensão dialógica da linguagem (incluindo aí as

produções escritas), a concebe como “combate e jogo, jogo entre opiniões em confronto, confronto entre duas ou mais consciências, jogo que convida o público a participar do debate”. (Jobim e Souza, S., 1995, pág. 335). É um caminho de renúncia à fala monológica, que impede a manifestação das diferenças e sufoca a circulação de idéias.

Já vimos que a dimensão dialógica da linguagem em Bakhtin amplia a compreensão que pode haver em relação à constituição do sujeito, imerso na vida social. Desnaturalizando o sujeito e retirando a essência de cena, podemos perceber que o poder vem à tona, poder este concentrado nas relações sociais, onde a linguagem passa a constituir um campo de batalha social, local onde embates políticos são travados tanto pública quanto intimamente. Stam nos aponta esta questão: “a linguagem e o poder vivem numa interação permanente [...] em toda parte a linguagem entra nos arranjos hierárquicos de poder. Cada palavra transforma-se na arena onde competem as entonações sociais”. (Stam, 1992, pág. 31)

Esta é a própria dinâmica do conceito bakhtiniano de heteroglossia, onde a principal idéia é a da multilinguagem. Aqui, privilegiam-se as práticas de fala onde cada uma representa posicionamentos sócio-ideológicos distintos, que funcionam dialogicamente, numa dada sociedade, em um dado momento, competindo por uma primazia. A heteroglossia traz também a idéia de que cada língua nacional compreende várias outras sublinguagens.

“... até as sociedades monolíngües caracterizam-se pela heteroglossia; elas englobam múltiplas ‘línguas’ ou ‘dialetos’ que revelam e produzem a posição social, cada qual, existindo numa relação distinta com a língua hegemônica”. (idem, 1993, pág.157).

Aqui os jogos de poder se explicitam.

A cultura é o palco privilegiado dos jogos de poder, que apresenta a constante luta entre as manifestações populares e as oficiais. Como sede da diferença e da contradição social, a cultura está profundamente implicada com o poder (idem, ibidem).

Privilegiar a diferença é uma marca de Bakhtin. A valorização da diferença é explicitada na polifonia, onde a coexistência de uma pluralidade de vozes (heteroglossia) não se funde em uma consciência única. Assim, nesta harmonia complexa, o todo se veria prejudicado pelo desaparecimento de uma voz que fosse.

Tendo abordado a questão da produção de conhecimento atrelada à da linguagem, por meio da exposição do pensamento de Wittgenstein e Bakhtin, considero oportuno encerrar este capítulo para continuar focalizando as implicações desta minha opção teórica para pensar em como as práticas de relações interpessoais, dentro do espaço escolar, vão marcar a diferença quanto ao tipo de conhecimento a ser produzido em seu interior.

Capítulo III

A linguagem, a produção de conhecimento e a dinâmica relacional no contexto escolar

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a reflexão sobre as relações entre a produção de conhecimento e a dinâmica relacional no contexto escolar, tendo como eixo condutor as considerações teóricas sobre a linguagem, feitas no capítulo anterior.

Um novo diálogo com Pichon-Rivière

No início dessa dissertação, logo após abordar a questão do meu interesse, expus a teoria de Pichon-Rivière que, como já disse, marcou minha reflexão, no sentido de orientar o entendimento e a análise do que seria a construção de conhecimento como experiência coletiva.

O próprio Pichon relata que a formulação de sua teoria implicou em uma ruptura com o pensamento psicanalítico ortodoxo, ao qual estava ligado durante os primeiros anos de seu percurso teórico. Ao construir a noção de vínculo, entendendo-o como uma proto-aprendizagem, como o veículo das primeiras experiências sociais, constitutivas do sujeito como tal, definiu a psicologia em um sentido estrito, como psicologia social. Seu pressuposto teórico acabou por embasar a construção de uma técnica (já exposta no primeiro capítulo), que pretendeu servir de modelo de ação e investigação em relação à experiência de construção de conhecimento, que seria intersubjetiva, e na qual importava também o progresso das relações interpessoais.

Devo dizer que, por um tempo, com a compreensão e adoção desse modelo, pensei estar de posse de um instrumento perfeito, que me possibilitaria uma leitura fiel, mais

objetiva em relação às práticas específicas da escola na qual trabalhava. Lembro-me que um texto de Italo Calvino (1994), *O modelo dos modelos*, causou-me bastante impressão por conseguir traduzir meu estado de desequilíbrio ao tentar encaixar a realidade que me interessava investigar no modelo que havia adotado, por reconhecê-lo eficaz e abrangente. No texto ao qual me referi, o autor, ao falar da experiência do senhor Palomar, relata seus esforços para a construção de um modelo equilibrado, bem desenhado, em que cada detalhe estivesse condicionado aos demais para não lhe faltar consistência ou coerência. Para o senhor Palomar, o empenho na construção do modelo valia à pena por que a posse de tal instrumento lhe parecia a única alternativa capaz de lhe permitir enfrentar os emaranhados problemas humanos. Não é justo dizer que ele pensava em uma construção desvinculada da realidade: também tinha em mente verificar se tal modelo se adaptaria aos casos práticos, observáveis na experiência e, mais ainda, fazer as correções necessárias para conseguir a coincidência entre o modelo e a realidade. Porém, desde aí o senhor Palomar começa a sentir os primeiros desconfortos. Acontece que a própria condição para se falar em “modelo” é a aceitação de sua perfeita funcionalidade, ou seja, implica em acreditar que nada precisa ser modificado. Ao contrário, é a realidade que deve ser obrigada a adquirir a forma do modelo, “por bem ou por mal”, pois, basta observarmos para perceber que é ela que não funciona e se esparrama, ultrapassando todos os “limites”. E, por causa deste entendimento, o senhor Palomar fez um grande esforço para conseguir ficar alheio e impassível, de modo a só levar em conta a serenidade das linhas do modelo. E todos os cortes e compressões sofridos pela realidade humana por conta da necessidade de fazê-la encaixar-se no modelo, deveriam ser considerados como fatos acidentais e irrelevantes.

No entanto, quando inadvertidamente o senhor Palomar se descuidava e deixava de focalizar o seu olhar na figura harmoniosa do modelo, o que surgia diante de seus olhos era a realidade humana disforme, na qual, as sobras resultantes do encaixe teimavam em aparecer, alterando as coordenadas do modelo que acabavam por aparecer defeituosas, deformadas. Mas então, qual poderia ser a solução? Foi aí que o senhor Palomar começou a pensar na possibilidade de fazer pequenas alterações no modelo, algo muito sutil, com a intenção de aproximá-lo da realidade da vida e também em algumas correções relativas a essa realidade, para aproximá-la do modelo. A essa altura, ele

começava a pensar que havia um limite para a flexibilidade da natureza humana, ao contrário do que no início se pensava. Quanto a questão da inflexibilidade do modelo, a verdade é que até mesmo o mais rígido, poderia sofrer alterações dando provas, assim, de uma maleabilidade surpreendente. Ou seja, se o modelo não conseguia enquadrar a realidade, era preciso que a realidade transformasse o modelo.

E, assim, de tentativa em tentativa, as estratégias e regras do senhor Palomar foram, aos poucos, se modificando. Num certo momento, ele já pensava na necessidade de construção de muitos modelos, que também pudessem, dinamicamente, se transformar uns nos outros mediante algum mecanismo que pudesse controlar as transformações de modo a encontrar aquele que melhor pudesse se adaptar, não mais a uma realidade, mas a muitas realidades distintas. E assim, o senhor Palomar, que, justiça seja feita, nunca parou de pensar, de pensamento em pensamento, de idéia em idéia, começou a perceber que o julgamento da eficácia dos modelos, bem como sua relevância e uso, passava por uma seleção de critérios na qual, ele já não tinha dúvida, envolvia a questão do poder, principalmente quando pensava que a aplicação deste ou daquele modelo, tinha conseqüências na vida das pessoas. Essa nova compreensão fez com que o senhor Palomar se desse conta de que a sociedade vai adquirindo devagar, anônima e silenciosamente, uma forma que, sutilmente, aparece por meio de seus hábitos, de sua linguagem, de suas criações, de seu modo de pensar, e de agir e também por meio dos valores que elege. E assim, mais uma vez, esse novo entendimento fez com que o senhor Palomar pensasse em modelos transparentes, fluidos, "sutis como teias de aranha", caminhando mesmo para a dissolução!

A partir daí Palomar já não via outra saída, a não ser "esquecer" qualquer tipo de modelo. E, quando isso aconteceu, encontrou-se frente a frente com a realidade, tal como ela é, ou seja, fragmentada, heterogênea, pouco padronizada. Decidiu enfrentar a confusão e, mais ainda, ousou transitar dentro dela. Num certo momento começou mesmo a perceber que, para lidar com ela, era preferível que a mente se mantivesse livre e contivesse somente algumas marcas deixadas por experiências vividas e alguns princípios que não precisariam ser postos a prova. E o senhor Palomar, incansável, avaliou que sua nova atitude não lhe traria "satisfações especiais", mas já não conseguia pensar em outro modo de agir.

Mais adiante, Palomar ainda pensou em apresentar seu belo processo de pensamento de uma maneira sistematizada mas conteve-se: ficou temeroso de que da sua exposição pudesse surgir um novo modelo! Foi então que decidiu manter suas crenças em estado "fluido" e verificá-las apenas diante de cada caso concreto. Na verdade, Palomar resolveu deixar que suas convicções guiassem seu viver cotidiano, quando devia decidir entre fazer ou não fazer, escolher, excluir, falar ou calar...

Tomei emprestada a história do senhor Palomar por que ela me atingiu em cheio, ao mesmo tempo, na "cabeça" e no "coração". Além disso é um belo exemplo de como a literatura, como linguagem artística, pôde trazer uma contribuição muito ampliada da questão do que é construir conhecimento. A verdade é que a criação artística, por outros caminhos, consegue abordar questões que parecem ser privativas da ciência. Mais ainda, por ser como ~~é~~, consegue trazer à tona algumas dimensões esquecidas do trabalho intelectual. Diria mesmo que estas permaneceriam na sombra se, neste caso, não tivessem tomado a forma dos pensamentos do senhor Palomar. Ou, se porventura fossem abordadas de outra maneira, não tenho dúvidas de que perderiam muito do seu encanto e graça. Assim é que o senhor Palomar me pôs em contato com a tentativa, a frustração, o desânimo, a garra, o riso, a angústia, a imprevisibilidade, o risco, o desamparo, a coragem, enfim, com muitas sensações e sentimentos que, talvez hoje, já não precisem ficar de fora para não comprometer a seriedade e o rigor da atividade científica. Desse modo, o que se vê é que o diálogo entre a linguagem artística e a linguagem científica é mais do que desejável, é necessário porque amplia o alcance da aventura intelectual. E foi assim que o senhor Palomar passou a fazer parte das lembranças que considero inestimáveis.

No diálogo que mantive com Pichon-Rivière, percebi a necessidade de contextualizar historicamente o seu pensamento e modelo de ação e, só depois de retomá-los criticamente, a partir da filosofia pragmática da linguagem, pude reconhecer sua validade num momento específico da prática de trabalho com grupos. No que se refere ao trabalho que hoje faço na escola e que fez surgir a questão que me interessa desenvolver, considero que abordá-la, tendo como eixo condutor a linguagem, a partir das contribuições de Bakhtin e Wittgenstein, muda todo o entendimento sobre o que pode ser dito sobre a produção de conhecimento, como experiência coletiva. De modo que hoje, a exemplo do senhor Palomar,

percebo que a minha experiência foi marcada com o pensamento de Pichon, porém, os conceitos que criou não estão mais enquadrados em nenhum modelo. Quando penso em algumas idéias e palavras que fazem parte do jogo de linguagem de Pichon, reconheço que elas fizeram parte da composição da minha questão, junto com outras idéias e palavras que surgiram do meu encontro com Wittgenstein e Bakhtin. Assim, vejo que palavras e expressões como “vínculo”, “mudança”, “medo do ataque”, “medo da perda”, “operatividade”, “estereotipia”, todas elas expostas no primeiro capítulo desta dissertação, ainda ressoam, quando me dedico a pensar em que as práticas de relacionamento entre as pessoas na escola fazem diferença quanto ao tipo de conhecimento a ser produzido neste espaço. Isto me reporta ao pensamento de Bakhtin quando diz que, na verdade, não dizemos as coisas pela primeira vez: o que dizemos é uma réplica de um diálogo com idéias anteriores com as quais estabelecemos um vínculo. Assim, “todo enunciado é um elo na cadeia, muito complexamente organizada, de outros enunciados”. (Bakhtin, 1985, pág.258).

As semelhanças que percebi entre as idéias de Wittgenstein e Bakhtin sobre a linguagem, que ambos consideram como *forma de vida*, como *prática social*, fortaleceram a minha intenção, bem como a minha crença na possibilidade de falar sobre a construção de conhecimento intersubjetiva, que surge do diálogo entre múltiplas vozes. Porém, é muito importante dizer que, justamente, seus diferentes enfoques, abordagens e pontos de vista, ampliaram bastante a compreensão em relação à complexa realidade do que pretendo descrever.

Diante da minha questão, percebo que também Wittgenstein tem algo a dizer:

“Você deve dizer alguma coisa nova e ainda assim tudo será velho.

De fato você deve se restringir a falar coisas velhas — e, *todo o mesmo*, deve ser algo novo!

Diferentes interpretações devem corresponder a diferentes aplicações.

Também um poeta tem que constantemente perguntar a si mesmo: ‘mas o que eu estou escrevendo é realmente verdade?’ — e isto não significa, necessariamente: ‘é como acontece na realidade?’.

Você teve que juntar pedaços de material velho. Mas numa *construção*.”
(Wittgenstein, 1980, pág. 40 e, tradução livre)²⁷

Em relação aos pensamentos de Wittgenstein e Bakhtin é desnecessário dizer que fiquei muito impressionada. Suas idéias relativas à linguagem “criam” uma nova realidade, ou seja, oferecem uma infinidade de “pistas” que podem ajudar demais, quando se trata de querermos, verdadeiramente, enfrentar a complexidade envolvida nas questões de relacionamento humano. Desse modo, vejo que o meu esforço para compreender o pensamento de ambos incluiu a admiração, não só em relação às suas teorias mas também quanto ao caminho trilhado por cada um na tarefa de construir conhecimento.

Assim, Bakhtin, com seu respeito pela palavra do outro e Wittgenstein, com as inúmeras e sugestivas perguntas, que incitam o leitor a pensar, acabam por abalar de vez a crença de que a experiência de produção de conhecimento é uma experiência privada.

A emergência de uma pergunta básica: diante de tudo que foi exposto, como se coloca a questão da subjetividade?

A esta altura, vejo que a minha questão não pode escapar de fazer algumas considerações sobre a visão de subjetividade que faz parte da sua composição.

Na verdade, vemos que são muitas as dificuldades quando abordamos questões relativas à subjetividade. Como nos diz Miranda (1996), a subjetividade e a noção de sujeito têm sido os eixos norteadores na discussão e questionamento dos paradigmas das ciências humanas. Assim, para abordarmos essa questão, criamos várias definições de sujeito, e é desse modo que vemos surgir em nossas práticas de fala, em nossos jogos de linguagem, o

²⁷ “You must say something new and yet it must all be old.
In fact you must confine yourself to saying old things – and *all the same* it must be something new!
Different interpretations must correspond to different applications.
A poet too has constantly to ask himself: ‘but is what I am writing really true?’ – and this does not necessarily mean: ‘is this how it happens in reality?’
Yes, you have got to assemble bits of old material. But into a *building*...”

sujeito do conhecimento, o sujeito psicológico, o sujeito do inconsciente, vocabulário do qual nos servimos com a intenção de sermos “fiéis” na descrição da realidade da natureza humana. Para Miranda,

“a subjetividade geralmente vem acompanhada de um ‘subjetivismo’, ora sendo negada em nome da objetividade científica, a chamada neutralidade, ora avançando em nome de uma constituição estrutural e universal do sujeito, que no final, apontam para o mesmo lugar: o sujeito transcendental, a subjetividade individualizante, prisioneira de uma interioridade”. (idem, ibidem, pág. 6).

A autora nos alerta também para o fato de que, o discurso “psi”, da psicologia, psiquiatria e psicanálise, estando legitimado para investigar e refletir sobre a subjetividade, tem contribuído para veicular um enfoque redutor em relação a ela: ao focalizar a dimensão psicológica, interior, personalógica, ou seja, ao identificá-la ao psiquismo, seu objeto de investigação, acaba por isolá-la de um contexto mais amplo.

Na introdução desta dissertação, falei sobre o modelo de subjetividade utilitarista como uma das formas dominantes de individualismo a embasar e a construir as várias formas de institucionalização social. A característica central desta abordagem seria “a postulação de um sujeito abstrato a priori, que é portador de atributos universais entre os quais se destaca a racionalidade e a correlata habilidade de identificar seus próprios valores, direitos, interesses, necessidades, desejos, etc.” (Coutinho, 1995, pág. 319). Assim, como já disse no início, ao mencionar o modelo de subjetividade utilitarista, o considereirei atrelado ao valor atribuído à escola como um lugar de produção de conhecimento. Porém, é importante dizer que a minha intenção de falar de um conhecimento produzido dialogicamente, na relação entre pessoas, nesta mesma escola, me afasta de tendências universalizantes que, além do mais, pretendem abordar o sujeito sem o compromisso de situá-lo no tempo e no espaço, ou seja, fora de suas condições concretas de vida.

Desse modo, considero que optar pela construção de um modelo de subjetividade abstrato, atemporal, é se contentar com pouco, é perder de vista a própria natureza humana em sua totalidade histórica, social e cultural. É desprezar a riqueza do real,

suas contradições e multiplicidades de sentidos possibilitados, justamente, pelo uso da linguagem, um privilégio da condição humana. Nesse sentido, o pensamento de Bakhtin e Wittgenstein, ao conceber a linguagem como forma de vida, como prática social, traz à tona a questão de que a subjetividade é construída em território social, em meio a processos que se dão das mais diferentes formas ao longo da história. Assim, como diz Miranda (1996), pensar em subjetividade implica na consideração de inúmeros aspectos que a compõem, desde a imersão em dinâmicas familiares, até a tecnologia, passando por questões histórico-culturais. Na verdade, dentro desta perspectiva, é preciso que se reconheça que são muitos os vetores atuantes de subjetivação — escolas, mídia, trabalho, formas de modelo econômico e político, bem como práticas de relacionamento interpessoal. Por tudo isso, em relação à visão de linguagem como uma prática social que constitui o sujeito, pode-se também perguntar se há espaço para se falar em autonomia quando se pensa na experiência subjetiva.

É preciso dizer que, a visão de linguagem adotada aqui, ao trazer à tona a questão de que as práticas culturais moldam a experiência subjetiva, não deixa de considerar a possibilidade do sujeito quanto a viver sua existência de forma única, no entrecruzamento dos diversos vetores de subjetivação. Como nos diz Miranda, a subjetividade individual diz respeito à possibilidade de singularização que, dentro desta perspectiva, é marcada pela diversidade, pela heterogeneidade dos modos que ela assume.

Do mesmo modo, Bakhtin, ao dizer que o pensamento, como atividade interior, existe por meio do material semiótico, também diz que a vida do signo depende de um processo subjetivo, sempre renovado, de compreensão e emoção. Não podemos esquecer também que valoriza a expressão do pensamento individual, não só para que ele se aperfeiçoe, mas também para que marque seu modo “singular” de estar no mundo.

Igualmente, mesmo quando lembramos que, para Wittgenstein, o uso de palavras e expressões é governado por uma multiplicidade de regras que se criam no dia a dia de uma comunidade lingüística (o que chama de gramática de uma linguagem), ele parece guardar espaço para a experiência subjetiva ao dizer:

“A gramática não é responsável por nenhuma realidade. São as regras gramaticais que determinam o significado (constituem-no) e, desse modo, elas próprias não respondem por qualquer significado, sendo, assim, arbitrarias.

[...] e se você seguir outras regras gramaticais que não sejam estas (tais e tais), isto não significa que você está dizendo algo errado, não, você está falando de alguma coisa mais.” (Wittgenstein, 1974, pág. 184, n. 133, tradução livre).²⁸

A dimensão ética no relacionamento entre sujeitos na contemporaneidade

Na verdade, falar de um conhecimento que é produzido coletivamente, por muitas vozes, é um caminho de renúncia em relação à objetividade e neutralidade no interior das ciências humanas. Pelo contrário, é a opção pelo enfrentamento da complexidade envolvida em construir conhecimento em um mundo múltiplo de sentidos que se manifestam, justamente, pelo uso da linguagem. Assim, esta intenção traz consigo a crença na possibilidade de construção e transformação da realidade por meio da linguagem que, em sua multiplicidade de formas, é dialógica e permite a criação coletiva. Também é importante mencionar que essa concepção traz elementos para se pensar na questão ética que permeia os relacionamentos entre as pessoas na contemporaneidade.

Trata-se de pensar em possibilidades reais de abertura para novas experiências em que os sujeitos se reconheçam potentes para escolher, para assumir suas existências de modo singular, atuando contra processos de massificação da subjetividade, engendrados pelo avanço do capitalismo na sociedade ocidental. Nesse sentido, é importante dizer que a singularidade nada tem a ver com a individualidade, pois ela pode ser vivida tanto por indivíduos como por grupos ou instituições.

A essa altura, são necessárias também algumas colocações sobre a concepção ética que embasa tal proposta. Esta se afasta de tendências universalisantes que explicam e

²⁸ “ Grammar is not accountable to any reality. It is grammatical rules that determine meaning (constitute it) and so themselves are not answerable to any meaning and to that extent are arbitrary. [...] if you follow grammatical rules other than such and such ones, that does not mean you say something wrong, no, you are speaking of something else”.

procuram disciplinar a conduta humana a partir de sua natureza. Assim, falam a linguagem do ideal a que o homem está dirigido, pela sua própria natureza, sua essência. A reflexão que pretendo desenvolver se apóia em uma concepção de ética que, ao assumir a função de pensar na conduta humana para o bem, não o define na base de sua realidade ou perfeição, mas só como objeto da vontade humana ou das regras que a dirigem (Abbagnano, 1970).

Tal concepção vai ao encontro de uma crença nas possibilidades de criação, por meio do diálogo, de novas formas de convívio mais harmônicas e solidárias como verdadeiras opções humanas. Porque, nesse sentido, a questão é que precisamos estarmos alertas pois, como nos diz Guattari, as relações da humanidade com o socius podem se deteriorar mais e mais, não só por conta de acontecimentos negativos concretos, mas também em razão de um desconhecimento e de uma passividade fatalista dos indivíduos e dos poderes, em relação a tais acontecimentos considerados em seu conjunto. Esse autor denuncia que a leitura interpretativa do movimento estruturalista, e depois do pós-modernismo, nos habituou a uma visão de mundo que elimina a pertinência das intervenções humanas que organizam políticas de ação concretas. Mas, para ele, é necessário e possível que sejam trabalhadas as relações humanas em todos os níveis do socius — Em tal ação, não se pode desconsiderar o fato de que o poder capitalista se deslocou e ampliou o seu domínio sobre o conjunto da nossa vida social, econômica e cultural, “infiltrando-se no seio dos mais inconscientes estratos subjetivos”. Por causa disso, as práticas de oposição a ele não podem se dar de fora. Para Guattari:

“Trata-se de desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho, etc. Certamente seria inconcebível pretender retornar a fórmulas anteriores [...] A questão será literalmente reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo. E não somente pelas intervenções comunicacionais mas também por mutações existenciais que dizem respeito à essência de subjetividade. Nesse domínio, não nos ateríamos às recomendações gerais mas fariamos funcionar práticas efetivas de experimentação tanto nos níveis micro-sociais quanto em escalas institucionais maiores”. (Guattari, 1990, págs. 15-16)

Portanto, trata-se de instaurar essas práticas específicas, menos em termos de verdade científica racional, através de modelos que busquem uma “apreensão da realidade”, do que entrar em contato com a possibilidade de criação de novas realidades, por meio da linguagem. Essa concepção, para além de possibilitar nova compreensão, entra em sintonia com o pensamento de Guattari que propõe a reconstrução das relações humanas e reinvenção de maneiras de ser, de viver, livres de fórmulas da ordem do estabelecido.

De uma certa maneira, vejo que a minha questão reafirma uma crença quanto à necessidade e possibilidade de busca por um sentido ético do real, enquanto se produz conhecimento no âmbito do espaço escolar.

Construindo um caminho para a análise do cotidiano na escola

Tendo escolhido desenvolver a minha questão tomando como eixo a linguagem, apoiando-me nas visões de Wittgenstein e Bakhtin, considero oportuno, para continuar, transcrever aqui uma crítica de Adorno (1993) à escola, à qual chamou de instituição para surdos-mudos:

“Enquanto as escolas adestram as pessoas no uso da fala, assim como na prestação de primeiros socorros às vítimas de acidentes de trânsito e na construção de planadores, os alunos emudecem cada vez mais. Eles são capazes de fazer conferências, suas frases qualificam-nos para o microfone diante do qual se vêem colocados como representantes da média das pessoas, mas a capacidade de falarem uns com os outros se atrofia. Pois esta pressupõe ao mesmo tempo experiências dignas de serem comunicadas, liberdade de expressão, independência e, ao mesmo tempo, relacionamento. [...] De um modo geral, as palavras começam a parecer aquelas fórmulas habitualmente reservadas para a saudação ou para a despedida. Assim, uma rapariga educada com sucesso segundo os últimos *desiderata* teria que dizer em cada momento o que é exatamente adequado à ‘situação’ momentânea e para o que existem diretrizes comprovadas. Mas esse

determinismo lingüístico por adaptação é o fim da linguagem: a relação entre a coisa e sua expressão está cortada, e assim como os conceitos dos positivistas devem ser apenas fichas de jogo, do mesmo modo os conceitos da humanidade positivista transformaram-se literalmente em moedas. Ocorre com as vozes dos falantes o mesmo que, no entender da psicologia, sucede com a voz da consciência moral, cuja ressonância alimenta todo discurso: elas são substituídas, até na mais fina das entonações, por um mecanismo socialmente preparado. No instante em que ele não funciona mais, ocorrem pausas não previstas nos códigos não-escritos, dá-se o pânico. Por causa disso as pessoas recorrem a jogos complicados e a outras atividades de lazer, que devem dispensá-las da carga moral da linguagem. Mas a sombra da angústia cai como uma fatalidade sobre o que ainda resta do discurso. A espontaneidade e a objetividade no tratamento dos assuntos desaparecem mesmo no círculo mais íntimo, do mesmo modo como, na política, há muito a discussão se viu substituída pela palavra autoritária. O falar assume um ar maligno. Ele se transforma em esporte. A pessoa quer fazer o maior número possível de pontos: não há conversação em que não se insinua como um veneno a oportunidade de competir. Os afetos, que nas conversas dignas de seres humanos diziam respeito ao assunto tratado, aderem tenazmente à pura vontade de ter razão, sem nenhuma relevância do que é afirmado. Mas, como puros meios do poder, as palavras despidas de toda magia adquirem um poder mágico sobre aqueles que as empregam. É sempre possível observar como o que foi dito uma vez, por mais absurdo, causal ou errado que seja, pelo simples fato de ter sido dito, tiraniza a tal ponto quem falou, como posse sua, que ele não consegue ver-se livre dele. Palavras, números, datas, uma vez concebidos e externados, adquirem autonomia e trazem desgraça a todos que se aproximam deles. Eles formam uma zona de contágio paranóico e é necessária toda razão para quebrar seu encanto. A magia que envolve os *slogans* políticos grandiosos e nulos repete-se no plano privado nos objetos aparentemente os mais neutros: a rigidez cadavérica da sociedade estende-se até a célula da intimidade, que se julgava protegida contra ela. Nada é infligido à humanidade de fora apenas: o emudecer é o espírito objetivo." (Adorno, 1993, pág. 120).

É importante dizer que, diante da contundente crítica de Adorno, foi impossível, para mim, fugir de seu impacto. Porém, ao compreendê-la e aceitá-la em sua dureza, foi

inevitável pensar: há lugar para réplica? Por outro lado, permanecia uma crença: ela estava apoiada em uma concepção de linguagem que concebia a possibilidade de criação. Por isso mesmo, no meu entender, trazia muitas contribuições para se pensar em situações reais que pudessem, de algum modo, dialogar com a crítica de Adorno e introduzir outras leituras da dinâmica relacional escolar, indicando assim, ao mesmo tempo, algumas possibilidades concretas de ação. Desse modo, é importante dizer que tal crítica aqui está, na qualidade de um alerta poderoso.

Depois do impacto, tive oportunidade de ler, do mesmo autor, quatro conferências e entrevistas que foram publicadas sob o título *Educação e emancipação* (1993). Esta publicação, de 1971, foi o resultado de uma série de debates pedagógicos, transmitidas pela Rádio de Frankfurt, iniciada, em 1959, com o título *O que significa elaborar o passado*. Com Hellmut Becker, o diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Plank, em Berlim, Adorno conduziu uma conversa intitulada *Educação e emancipação*, na qual os dois não tentaram escapar de enfrentar a complexidade e os riscos, quando se tratava de pensar em alternativas para o planejamento de uma educação que fosse, verdadeiramente, emancipadora.

É importante comentar que, naquele momento, o pensamento de Adorno, bem como o de seu interlocutor, estava profundamente marcado pela vivência do nazismo em seu país. Assim, a conversa se desenvolvia a partir do pressuposto de que era preciso elaborar o passado: impunha-se a necessidade da crítica permanente, como meio de se evitar a repetição do que acabou possibilitando a barbárie²⁹. Nesse sentido, Adorno aponta para o fato de que o desenvolvimento da sociedade, que acreditou na Ilustração e contou com a

²⁹ De uma maneira ampla, Adorno entende por barbárie o fato de que as pessoas, vivendo em uma civilização muito avançada no que diz respeito à tecnologia, estejam flagrantemente atrasadas em relação a sua própria civilização. Entende que isto não se deve, apenas, ao fato de que a grande maioria se encontre à margem de uma formação correspondente ao conceito de civilização, mas, também, porque as pessoas estão tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, um impulso de destruição que põe em perigo esta própria civilização.

Adiante, mais especificamente, Adorno procura definir a barbárie: "suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais da sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie". (Adorno, 1995, pág.159)

colaboração da educação e da formação cultural, acabou por se deparar, inevitavelmente, com o que chamou de horror.

A reflexão de Adorno tem como referência a difícil pergunta: "Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler?" (Maar, 1995, pág.15). Com ela, explicita-se o reconhecimento de que a formação cultural, como um caminho tradicionalmente aceito para a autonomia e emancipação, pode, ao contrário, conduzir à barbárie.

Poderíamos pensar que a crítica de Adorno "fala" de uma outra realidade. Porém, como nos diz Oliveira (1998, pág. 4), ela "é radical porque tanto o nazismo como o anti-semitismo são entendidos como produtos da modernidade que recua diante de suas promessas mais radicais, e não apenas como um produto exclusivamente alemão; por isso é regressão; por isso é barbárie." Assim, para o autor (idem, ibidem), sua pertinência está em que ela nos adverte para o fato de que a sociedade moderna elabora os elementos constitutivos do nazismo.

Na verdade, a aceitação desta desconcertante "verdade", implica no compromisso com a construção de um espírito crítico em relação aos projetos educativos e, conseqüentemente, em relação às práticas educacionais de que participamos e ajudamos a elaborar. Assim é que, fiel ao espírito crítico, Adorno (1995) traz sua contribuição ao pensar em uma educação que não se contente com a mera transmissão de conhecimentos mas, sim, que busque meios para a produção de uma consciência verdadeira. Para esse autor, a emancipação, por exemplo, sendo um conceito abstrato, precisa ser inserido no pensamento e na prática educacional: é desse jeito que se avalia uma prática que pretende gerar emancipação. Segundo ele, a educação não poderia acontecer se quisesse ignorar o objetivo de adaptação ou negasse a preparação dos homens para se orientarem no mundo. Por outro lado, se ela com isso se satisfizesse, acabaria por produzir, tão somente, "pessoas bem ajustadas" e estaria compactuando também com a reprodução de uma realidade, muitas vezes, no que ela tem de pior. Assim, mesmo quando admitimos que a possibilidade que temos de orientarmo-nos no mundo é impensável sem adaptações, tais adaptações não podem desembocar, inevitavelmente, em um conformismo uniformizador.

Adorno nos alerta para o fato de que a importância da educação, em relação à realidade, muda historicamente. Porém, se vemos que, continuamente, a "realidade" se mostra muito poderosa em sua imposição aos homens, torna-se evidente o fato de que o processo de adaptação é realizado, pode-se dizer, automaticamente. Nesse sentido, na medida em que se torna consciente, a educação familiar, escolar e universitária, teria muito mais a tarefa de fortalecer para a resistência do que contribuir para adaptação.

É importante dizer que, segundo essa maneira de pensar, a tarefa educativa de intermediar uma consciência da realidade está estreitamente vinculada à relação entre teoria e prática. Em outras palavras, é preciso que, na educação, se definam as bases para uma relação adequada, menos cindida, entre teoria e prática. Assim, surge como necessidade que o processo de conscientização, desde o início, se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade.

Adorno qualifica como um defeito grave a falta de aptidão que nota nas pessoas, em relação à experiência. Para ele, elas interpõem entre si mesmas e aquilo a ser experimentado uma camada estereotipada contra a qual é preciso lutar, se o que se quer é um nível qualificado de reflexão. Assim, segundo ele, é o acolhimento em relação à experiência que cria as possibilidades de reflexão. Esta, por sua vez, é necessária como prática, diante de situações em permanente transformação, bem como enquanto suporte em relação ao que chama de "pressão do mundo administrado". E é assim, trocando idéias com seu interlocutor, que Adorno fala de questões cotidianas, e muito importantes, já que envolvem determinadas opções quando se trata de pensar na realização de um projeto educativo.

Pensando em todas estas questões, considero que a noção de regras, de Wittgenstein, e o seu papel em relação ao uso, ao significado, e a explicação de uma linguagem, como forma de vida, pode ampliar o entendimento relativo a elas. Baker e Hacker (1984) que, como já foi dito, estudaram por muitos anos a obra de Wittgenstein, trazem uma perspectiva muito interessante para se pensar sobre a noção de regras, que não convém desperdiçar.

Segundo eles, atividades normativas são tipicamente ensinadas e explicadas quando fazemos menção às regras que as governam. Assim, para eles, as regras são feitas

por nós e muitas sentenças podem ser usadas como formulação de regras. No entanto, seria inadequado pensar que a formulação de uma regra sempre toma a forma de uma sentença. Um gráfico ou um esquema, por exemplo, podem funcionar como parte da formulação de uma regra, ao guiar ações e estabelecer um padrão de referência, em relação ao qual tais ações são avaliadas como certas ou erradas. Assim também, uma tabela de conversão de pesos e medidas ou de taxas de câmbio, um poste sinalizador ou um sinal de trânsito funcionam como regras; porque nós nos relacionamos com esses objetos, tomando-os como guia de nosso comportamento e justificamos ou explicamos nossas ações, tendo-os como referência. Esses autores ressaltam o fato de que uma instrução normativa pode ser dada por meio de um simples gesto: reconhecemos como regras, modelos de explicação dados como explicações normativas, como por exemplo, quando se diz para alguém não fazer isto e sim aquilo, enquanto se exemplifica a ação. Do mesmo modo, quando são explicitadas algumas regras para o uso de palavras, isto é, definições ou explicações em relação ao significado de uma palavra, devemos reconhecer como normativas não só definições explícitas ou formais, mas também definições por explicação, como é o caso, por exemplo, de explicarmos o significado da expressão "bater na mesa", fazendo o gesto. Assim, em muitos casos, a formulação de regras envolve objetos concretos, não lingüísticos, aos quais são dados um papel normativo na determinação do que conta como o uso correto da expressão.

Para esses autores, é um equívoco identificar as regras à sua formulação. A formulação de uma regra especifica a regra em uma determinada linguagem, mas isto não faz dela uma expressão lingüística: em geral, nós não temos nossa linguagem normativa na forma de sentenças, isto é, nós nos adaptamos, seguimos, quebramos, violamos, substituímos, etc. regras, mas não sentenças.

Na visão desses autores, as regras, como comandos, diferem-se dos abstratos e atemporais objetos da lógica (julgamentos, proposições). Elas são entidades tipicamente temporais que surgem e passam. Vemos que regras podem ser decretadas ou estipuladas num momento específico, por uma autoridade. Por outro lado, diferente de comandos, elas podem ser adotadas, gradualmente, pelos componentes de um grupo social, por um certo tempo. Podem vigorar em certos lugares e em certos grupos sociais e em outros não. Podem também ser substituídas ou anuladas em determinados períodos, ou caírem em desuso,

pouco a pouco. Assim, nestes e em muitos aspectos, as regras se diferem dos, aparentemente, eternos objetos da lógica.

De todo modo, segundo esses autores, embora as regras não sejam entidades lingüísticas, isso não autoriza o julgamento antecipado quanto a se, e de que modos, as regras dependem da linguagem para existirem. Para Baker e Hacker (*ibidem*), é óbvio que algumas regras, pelo menos, são dependentes, como por exemplo, as regras criadas por um decreto ou uma lei específica. Isto inclui estatutos, leis formalizadas de associações ou jogos, e regras cuja criação se apóia na autoridade. Nestes casos, pelo menos dois pontos convém ressaltar: primeiro, a complexa intenção que antecipa a regulamentação da regra é, ela mesma, dependente da linguagem e segundo, as regras são criadas por meios que envolvem o uso da linguagem. Porém esta, não é a única forma em que vemos a dependência das regras em relação à linguagem: as que regulam hábitos, costumes sociais, leis comuns, regras de etiqueta, por exemplo, não são, propriamente, decretadas, por assim dizer. É verdade que nós as codificamos e nossa codificação, freqüentemente, interfere na situação, pois a usamos como lei. Por outro lado, podemos ver que tais regras "existem", mesmo sem serem codificadas. Diante disso, podemos dizer que elas têm sua existência independente da linguagem?

Baker e Hacker (*idem, ibidem*) procuram responder essa questão de um modo bem interessante. Começam pensando na situação do animal, a quem falta a linguagem: podemos dizer que têm regras, que as seguem ou que as quebram? Certamente, dizem eles, os animais apresentam um padrão de comportamento regular que inclui reações regulares a comportamentos regulares. Indo mais além, certos casos de desvio de padrões comportamentais provocam, nitidamente, reações agressivas. E estas interações comportamentais parecem ser um fenômeno regulado por regras. Sendo assim, o que nos faria recusar a dar o passo seguinte e considerar como, verdadeiramente, normativo, o comportamento de seres que não possuem linguagem? Segundo eles, é o fato de que

"na ausência de uma capacidade para formular uma regra ou reconhecê-la, uma criatura não possui outras capacidades características de quem segue regras; ela não

pode *justificar* seu comportamento tendo como referência uma regra, não pode *consultar* uma regra que guie seu comportamento em casos de dúvida, não pode *corrigir* seu comportamento tendo como referência uma regra, e não pode *criticar* seu próprio comportamento ou o de outros, por alusão a uma regra. Embora uma regra seja diferente de sua formulação, se a formulação não é possível, uma criatura não pode usar uma regra como um guia para a conduta, ou avaliá-la como correta ou incorreta, tendo-a como referência. Igualmente, explicações normativas do comportamento de seres que não possuem linguagem é fora de propósito, porque a normatividade não tem controle na ausência do uso de símbolos.” (idem *ibidem*, pág. 255, tradução livre).³⁰

É importante entender que, para esses autores, no nosso caso, seres de linguagem, podemos desempenhar atos intencionais e, de acordo com a nossa intenção, seguirmos as regras adequadas. Assim, podemos dizer que, se a intenção é satisfeita, quem praticou o ato seguiu as regras apropriadas. Porém, também é possível que o agente possa praticar a mesma ação e não esteja seguindo regra alguma. Pode agir, simplesmente, de acordo com ela, talvez inconscientemente, de modo adequado, exatamente da maneira que a situação requer naquelas circunstâncias, muito embora não saiba. Estes autores consideram um erro pensar que, se um agente está seguindo uma regra ou não, depende do que ele faz *antes*, ou seja, se ele consulta a regra, por exemplo, ou mesmo no que pensa enquanto age. Para eles, se eu estou seguindo uma regra, aparece no que eu digo e faço *subseqüentemente*, isto é, nas justificativas que eu dou para o meu comportamento, na explicação que dou para alguém que não tenha entendido o que eu fiz, ou mesmo, o que eu diria caso alguém me perguntasse.

³⁰ [...] “in the absence of a capacity to formulate a rule or recognize a rule-formulation, a creature lacks other capacities distinctive of rule-following; it cannot *justify* its behaviour by reference to a rule, cannot *consult* a rule in guiding its behaviour in doubtful cases, cannot *correct* its behaviour by *referring* to the rule, and cannot *criticize* its own or others’ behaviour by alluding to the rule. Although a rule is distinct from its formulation, if no formulation is possible, a creature cannot use a rule as a guide to conduct or evaluate conduct as correct or incorrect by reference to a rule. Correspondingly, normative explanations of non-language-using creatures’ behaviour is out of place, for normativity gets no grip in the absence of the use of symbols”.

Para quem pensasse em se contrapor a essas idéias, apoiando-se no fato de que falar uma linguagem é, em certos aspectos, uma atividade governada por regras e poderia ser, portanto, como prática normativa, sistematizada antes da capacidade de formular regras em uma linguagem, nossos autores lembram da criança: elas aprendem a usar a linguagem antes que possam formular, lingüisticamente, regras de qualquer espécie, incluindo aquelas da linguagem que aprendem.

Por tudo que foi dito, podemos entender que, quando pensamos em regras, as vemos dependentes da linguagem para existirem: somente um ser de linguagem, ainda que aprendiz, pode usar regras como guia de conduta, pode citá-las para justificar-se, ou agir de acordo com elas. Estas capacidades são prerrogativas de seres que falam/pensam e têm intenções, expectativas, noção de passado, consciência...

☞ Ao acompanhar a reflexão de Adorno sobre a educação e emancipação, entendi-a como um exemplo muito vivo da análise feita por Baker e Hacker em relação à noção de regras. Adorno, por conta da indignação, recusou-se a passar por uma determinada situação, pura e simplesmente. Pelo contrário, todo o seu esforço intelectual se dirigiu para transformar uma dura vivência, em experiência. Está aí o sentido de seu alerta quanto à necessidade de elaborar o passado. Seu profundo desconforto, que certamente se juntou ao de muitos, gerou sérios questionamentos em relação às regras que guiavam os homens daquela sociedade que se dizia culta. Era preciso explicitar tais regras, torná-las conscientes, de modo a serem avaliadas: a serviço do que estavam? Em que medida respondiam aos anseios dos sujeitos daquela sociedade? O que acabaram por trazer? Adorno apontava para a necessidade de se criar um espírito crítico e, para isso pensou em educação. Na verdade, sua a reflexão demonstra uma crença no processo educacional como um processo esclarecedor. Porém, para ele, o esclarecimento estava vinculado ao conteúdo ético do processo formativo, ou seja, à possibilidade de reformular regras, coletivamente, em função de novas e mais conscientes escolhas.

A essa altura, para ampliar o entendimento relativo a todas estas questões, vale à pena retornar ao dialogismo de Bakhtin, que, como nos lembra Brait (1996)

“diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que *configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade.* [...] Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. (Brait, 1996, pág. 79)

A essa altura, vejo-me diante de toda complexidade que envolve a minha questão. Por isso, considero importante, neste momento, retomá-la. Apoiada no agudo espírito crítico de Adorno, procurei reafirmar sua importância. Ao embasá-la por meio de uma teoria da linguagem que contou com as grandes contribuições de Wittgenstein e Bakhtin em suas semelhanças e diferenças, procurei entrar em contato com as possibilidades reais de sua concretização. Na verdade, mais uma vez, com a ajuda de Wittgenstein, hoje vejo que o meu interesse faz com que a minha questão exista, ou seja, a minha intenção cria a possibilidade de descrevê-la, de torná-la real. Assim, pensar que as práticas de relacionamento entre as pessoas marcam o tipo de conhecimento que pode ser construído por elas, na escola, faz com que eu me depare com situações concretas que surgem no cotidiano escolar; e me afasta, por escolha, de um tipo de conhecimento que já se considere pronto, estabelecido. Pelo contrário, como diz Faraco, ao falar de Bakhtin, me põe de frente com a necessidade de

“uma complexa reflexão sobre a realidade global do homem, capaz de acomodar plenamente a heterogeneidade, a plurivocidade a polissemia, a ambivalência, o movimento incessante, a plasticidade, o conflito, o sempre inconcluso — e não exercícios voláteis de monologismo formal que chegaram ao limite de matar o sujeito, no esforço de conter o mundo humano numa totalidade homogênea e racional, de impor ordem e organização numa realidade recalcitrante à previsibilidade, estabilidade e fechamento absolutos.” (Faraco, 1996, págs. 116 e 117)

Assim, por conta de uma questão que, ao surgir de uma prática cotidiana e complexa, sempre exigiu muito cuidado e reflexão, pretendo continuar, apoiando-me no relato de duas experiências que acontecem na escola em que trabalho. Penso que, ao contá-las, tornarei mais claro o entendimento em relação à produção de um conhecimento que se dá dialogicamente e que se baseia na possibilidade de construção de vínculos de relacionamento entre pessoas. A idéia de trazê-las para este trabalho também tem a intenção de mostrar como a dinâmica viva da escola, ao oferecer a possibilidade de muitas leituras interpretativas, também oferece muitas possibilidades de ação, de práticas que podem e devem ser fruto de escolhas mais conscientes. Neste sentido, também estarei pensando na tão falada relação entre teoria e prática: com este relato pretendo me afastar da idéia de que a teoria, na prática, é outra.

De quando a ação gera reflexão

Brincar de pensar

"Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de *outrem* quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra *outrem*. Além do mais exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar. Exige-se tanto de quem ouve as palavras e os silêncios — como se exigiria para sentir. Não, não é verdade. Para sentir exige-se mais." (Lispector, C. 1992, pág. 15).

Revisitando a avaliação no pré-escolar

Na escola em que trabalho como orientadora educacional do pré-escolar, incluindo a classe de alfabetização, temos, como instrumento de avaliação das crianças, um relatório que é feito pelas professoras. Por meio dele, procuram falar da situação de cada aluno, em relação à proposta de trabalho desenvolvida por elas, no dia a dia. Assim, no relatório, que é feito a cada semestre, as professoras descrevem o que puderam perceber de cada criança, por um certo período, ou seja, sobre o seu desenvolvimento em termos de linguagem, de compreensão, de criatividade, de desempenho em relação às propostas de classificação, seriação, e atividades que visam o trabalho com os números, de desempenho e gosto pelas aulas de educação física, de música, de envolvimento, em geral, com o que é proposto, com as atividades das quais participa (brincadeiras, jogos, momentos coletivos), com os trabalhos que realiza (desenhos, pinturas, colagens, recorte, etc.), como é seu relacionamento com os colegas e com a própria professora, o quanto à vontade parece sentir-se na escola, quais são suas atividades preferidas nos momentos livres, na sala ou no pátio, na hora do recreio... Nas classes de alfabetização, são feitas observações mais detalhadas em relação ao processo de desenvolvimento da leitura e escrita. Para isso, as professoras, ao avaliarem o desempenho de cada criança, procuram observá-la também, em termos de interesse, iniciativa, segurança, disposição para lidar com o que não conhece, capacidade para enfrentar desafios, tolerância à frustração, curiosidade, persistência... Em suma, a idéia é que o relatório, que não é grande e tem um número de linhas limitado, contenha informações sobre cada criança no que a particulariza em relação a uma proposta que é desenvolvida para um grupo de crianças.

É importante dizer que este momento é considerado por todos, da faixa do pré-escolar, como muito trabalhoso e de grande responsabilidade. Depois que cada professora faz os relatórios de seu grupo de alunos, eles são lidos pela orientadora pedagógica e orientadora educacional que, por meio de um sorteio, dividem o grupo das professoras e assim, o número de relatórios a serem lidos por cada uma. Após esta primeira leitura, os relatórios são revistos, um a um, com cada professora e, neste momento, sofrem modificações, quando pensamos que é necessário. Mais uma vez são lidos por uma pessoa da equipe de direção (que faz parte da equipe técnica na faixa do pré-escolar), que os devolve, então, às professoras para, depois, serem entregues às famílias. A estas, é dado um

tempo de, mais ou menos, uma semana para a leitura e devolução. Neste período, quando a família julga necessário obter maiores esclarecimentos, ou mesmo discorda da avaliação, normalmente, marca uma entrevista para discutir o relatório.

Esta é uma prática que já existe há bastante tempo. Durante um determinado período, há aproximadamente quatro anos atrás, começamos a perceber uma má vontade geral com o nosso relatório. Pode-se mesmo dizer que todas as pessoas envolvidas na sua realização mostravam uma disposição negativa quando aproximava a hora de fazê-lo. Começaram a surgir falas que mostravam insatisfação e questionavam a necessidade de que a avaliação fosse descritiva: "precisava ser assim?" "havia necessidade de tanto trabalho?" "não poderíamos pensar em outro modo de avaliar?" Em alguns encontros que tivemos, por parte da equipe houve uma espécie de reafirmação do desejo quanto à forma de avaliação que havia sido pré-escolar daquela escola. Em nossa maneira de ver, pensávamos que não deveríamos perder a oportunidade de avaliar de uma maneira mais ampla, descritiva, já que pretendíamos acompanhar um processo, em seu desenrolar. No entanto, a insatisfação de todos persistia.

Há como prática, na escola, encontros mensais dos professores com a equipe técnica de cada segmento e, neste dia, não há aula para os alunos. Estes encontros são preparados pela equipe, para atender às necessidades que vemos surgir do dia a dia. Assim, os aproveitamos para o estudo de algum tema, para a reformulação de algumas práticas, para resolvermos algumas coisas em comum, para recebermos notícias da escola como um todo, enfim, é um momento em que paramos e procuramos pensar junto no que fazemos, o que, muitas vezes, parece ficar meio de lado no atropelo do cotidiano.

Num destes encontros, aos quais chamamos de aprofundamento pedagógico, resolvemos que íamos nos dedicar a pensar sobre o nosso relatório. Naquela ocasião, lembro-me bem, andávamos bastante desanimadas em relação a ele: especialmente nós, da equipe, o víamos padronizado, cheio de frases prontas, iguais, repetitivas, ou seja, víamos que a nossa justificativa para mantê-lo, na verdade, não estava ocorrendo na realidade. Assim, naquele encontro, decidimos aproveitar o nosso momento em comum para procurarmos possíveis explicações para o que víamos acontecer.

Para aquela ocasião, preparamos umas folhas para serem entregues às professoras. Nelas havia algumas frases que, tínhamos na memória, costumavam aparecer nos relatórios. Organizamos o nosso tempo e pensamos que aquelas frases, pelo que mostravam, poderiam servir para disparar nossa reflexão.

A essa altura, vejo como importante dizer que as nossas surpresas começaram a acontecer desde o início. Enquanto entregávamos as folhas às professoras, íamos explicando a proposta de trabalho daquele dia e, em função disso, o que tínhamos pensado quando reunimos aquelas frases no papel. A primeira surpresa aconteceu diante da reação das professoras, depois da leitura das frases: mesmo sabendo que aquelas frases eram, simplesmente, as que conseguimos nos lembrar, entre elas, começaram a se identificar como autoras: "essa é minha!" "não, é minha!" Passado um tempo inicial, foi bem interessante vermos *juntas* que as frases eram, então, de todas, mas, ao mesmo tempo, não eram de ninguém!

De algum modo, percebíamos todas, que o nosso relatório parecia estar sendo feito em uma forma, de tal modo as frases se repetiam, pouco aparecendo, assim, as diferenças entre as professoras como autoras. A partir desta constatação comum, começamos a pensar nas possíveis razões para o que estava acontecendo. Aos poucos, fomos falando do que sentíamos quando chegava a hora de fazer os relatórios. Pensamos no trabalho, na mobilização, no tempo (será que não perdíamos muito tempo?), no valor que dávamos àquele momento, na disposição que havia em relação a ele, não só de nossa parte, mas também por parte das famílias... Enfim, depois de algum tempo trocando idéias, uma professora falou que uma das explicações que ela podia dar para a "mesmice" dos relatórios era o fato de que elas já procuravam escrever dentro do que sabiam que tinha condições de permanecer, em outras palavras, do que seria aceito por nós, da equipe técnica. Outra surpresa!

Lembro-me bem que, naquele momento, embora surpresa, pensei que algo importante estava acontecendo ali: estávamos podendo dizer as coisas entre nós. Mesmo assim, tive a sensação que aquela fala nos desequilibrou, nos trouxe uma certa desorganização: começamos a falar, todas ao mesmo tempo, e já não conseguíamos nos escutar. Em relação a este momento, hoje lembro-me da contribuição de Pichon (exposta no

primeiro capítulo) quando dizia que, se queríamos mesmo avançar em termos de conhecimento, era preciso suportar o sentimento de confusão diante do que é novo, inesperado.

Aos poucos, as professoras foram complementando aquela fala inicial, fazendo-a ficar mais forte, mais clara. Diziam, por exemplo, que quando sabiam quem iria ler os relatórios de cada uma, por já conherem nosso tipo de leitura e de intervenção, procuravam adequar suas escritas a isso. Foi interessante escutar, por parte delas, alguns comentários que cada uma de nós, da equipe, fazia quando reíamos, com elas, os relatórios.

Considero importante dizer que muitas interpretações poderiam ter surgido a partir das falas das professoras. Poderíamos pensar, por exemplo, que elas, sem se darem conta, estavam procurando um "bode expiatório", como meio de não entrar em contato com a parte que lhes cabia na situação. Porém, se tivesse sido este o entendimento, não teria sido apressado, àquela altura? E será que, com ele, teríamos avançado? Pensando agora, reconheço que enquanto estávamos vivendo aquele momento, já havia um caminho construído por nós, em termos de vínculos relacionais. Como diria Wittgenstein, muita coisa já estava preparada na gramática de nossa linguagem, para que pudéssemos criar um sentido para aquela vivência, de modo a transformá-la em experiência para nós.

Assim, diante de tudo que ia sendo dito, começamos a perceber que, em relação ao que fazíamos, não estávamos conscientes de muitas coisas. A partir de um certo ponto, foi inevitável pensar: o que guiava a nossa participação, como equipe técnica, no momento de leitura dos relatórios? Que critérios usávamos para justificar nossas intervenções?

Por um lado, é preciso que se diga, as professoras, que também como nós, estavam procurando entender melhor a situação, conseguiram formar um consenso, quanto a necessidade de uma leitura posterior dos relatórios por parte da equipe. Diziam que, como eram documentos da escola, sentiam-se mais seguras com a leitura, antes que fossem entregues para as famílias. Por outro lado, de nossa parte, era impossível deixar de pensar: que leitura era aquela que parecia mais impedir que ajudar?

A partir daí, começamos a pensar nas razões pelas quais os relatórios eram modificados. Vimos então, que eram vários os motivos: as vezes, simplesmente, por preferência ou rejeição pessoal por certos termos; outras vezes, por motivos de erros

gramaticais, não só de palavras mas, também, em relação à construção de frases ou períodos; outras vezes, ainda, por questões de conteúdo.

Na verdade, enquanto tentávamos avançar, víamos, mais e mais, a complexidade da nossa questão. O que ia, aos poucos, ficando mais claro era a necessidade de recuperarmos a autoria de uma escrita, como meio de manifestação das diferenças que, de fato, havia entre as professoras. Assim, a partir desta intenção, fomos vendo, por exemplo, que modificações por preferência pessoal por certas palavras deveriam ser descartadas, dali para frente. Nos outros casos, a situação era mais complicada, sem dúvida. Em relação a construções erradas, gramaticalmente, vimos também que, ao modificarmos sua forma, nossa competência linguística não era suficiente, talvez, para preservar o estilo de escrita de cada professora. Quanto às questões de conteúdo, muitas vezes, não ficava claro, para o leitor, o que estava sendo dito e, por isso, muitas vezes, algumas partes do texto precisavam ser reescritas.

É preciso que se diga, que um só encontro não foi suficiente para dar conta de tantas coisas que surgiram, quando nos dispusemos a dar voz ao nosso desconforto. Assim, resolvemos continuar a pensar sobre os relatórios no nosso próximo momento em comum. Durante o intervalo, de mais ou menos um mês, por parte da equipe houve alguma troca de idéias, por meio do que procuramos avaliar o que estávamos vivendo; em relação a isso havia consenso quanto à importância de não desperdiçarmos aquele processo. Também é importante dizer que não definimos nenhuma estratégia de ação para o encontro seguinte. Como resultado da mobilização, de vez em quando, conversávamos sobre o que havíamos discutido no aprofundamento, sem a preocupação de sistematizar nada.

Quando nos encontramos, mais uma vez, a proposta de trabalho foi continuar uma reflexão que havia se iniciado anteriormente. Desse modo, aos poucos, as professoras foram falando de como era, para elas, a experiência de escrever os relatórios e, assim, muitos aspectos daquela escrita foram sendo abordados. Como autoras, tiveram a oportunidade de conversar sobre suas preferências, dificuldades, resistências. E, assim, fomos escutando sobre os sentimentos de como se sentiam diante dos prazos de entrega dos relatórios, sobre as diferentes reações diante do número de linhas padronizado que havia para a escrita. Algumas professoras falavam que precisavam fazer um esforço para

preencher o espaço que havia. Outras, tinham muito cuidado para não ultrapassar o número de linhas delimitado para a escrita e, havia algumas, para quem o espaço era tido como absolutamente insuficiente e, por isso, nunca era respeitado. Entre elas mesmas, viram como cada uma se preparava para o momento de escrita que acontecia no final do semestre: algumas costumavam fazer anotações ao longo dos meses, sobre cada criança, outras não. Algumas, depois de escrever, liam cuidadosamente o que tinham escrito, outras não tinham o hábito de reler, só pensavam em se livrar... Mais comum, foi sentir o desconforto da maioria quando diziam que, em relação a algumas crianças, quase parecia não haver o que dizer, o que não acontecia em relação a outras... Falaram também das suas preocupações quanto à consistência do conteúdo daquela escrita; a partir disso, houve uma troca, entre elas, sobre o que achavam, de fato, importante constar do relatório. Algumas professoras, por exemplo, concordaram sobre o fato de que a menção de uma experiência concreta para comentar sobre o desenvolvimento e o envolvimento de cada criança, criava um efeito muito favorável para a leitura.

É importante dizer que esse momento foi muito espontâneo e, talvez, por isso, muito operativo. Embora, às vezes, alguém da equipe também fizesse comentários, as professoras, visivelmente, pareciam interessadas em trocar seus saberes... Para nós, foi muito importante participar e poder acompanhar os desdobramentos daquele processo do qual também fazíamos parte.

Chegamos a ter, por conta da pessoa que, na equipe daquela faixa representava a direção e era também professora de português, algumas explicações que procuraram se ater aos erros de gramática mais comuns que apareciam nos relatórios. A essa altura, o nosso objetivo era conseguir uma escrita mais livre, desamarrada...

Afinal, depois de tudo, havia uma expectativa: como seriam os próximos relatórios? Ficou combinado entre nós que a escrita de cada professora devia procurar manter a espontaneidade, para que pudesse acontecer de uma forma mais relaxada. De nosso lado, teríamos que pensar em uma maneira melhor de fazer a revisão. Estávamos alertas e víamos que, se queríamos mudar, muitos cuidados eram necessários. Porém estes só puderam aparecer, realmente, diante da situação concreta de reler os relatórios seguintes. Nesse momento, não tenho dúvidas, por conta do que nós mesmas procuramos, ao

tentarmos fugir de ações cristalizadas, habituais, conseguimos desinstalar-nos de fato. E aí, para darmos prosseguimento àquele processo, ou seja, para mudarmos, era preciso acreditar que os novos procedimentos que iam surgindo eram o resultado de uma construção conjunta, que, em seu desenvolvimento, foi escolhendo um caminho, marcando uma opção quanto a uma forma de agir. Assim, de alguma maneira, a nossa "nova" leitura dos relatórios foi guiada por esta percepção. Praticamente, posso dizer que, estando com eles diante dos olhos, procuramos e valorizamos tudo o que de novidade apareceu em termos de escrita. Evitamos, ao máximo, intervir nos textos e procuramos, juntas, esclarecer as dúvidas que tínhamos em relação a algumas construções.

O que posso dizer, hoje, é que fizemos muitos progressos. De forma alguma, porém, vemos o nosso relatório como um assunto resolvido. Afinal, por sua própria "natureza", ele está sempre em pauta, sempre sujeito a discussões... Atualmente, às vezes, por conta de novas propostas e práticas que surgem como resultado mesmo de nosso eterno pensar, lembramos do relatório, no sentido de perceber que sempre é possível enriquecê-lo, torná-lo mais consistente... Em nosso último encontro, por exemplo, ficou decidido pelas professoras que o espaço para a escrita dos próximos relatórios vai ser aumentado.

Como já disse antes, poderia contar muitas situações concretas do dia a dia escolar. Ao escolher esta, avaliei sua relevância para o desenvolvimento da minha questão que trata da construção de conhecimento, como experiência intersubjetiva, ligada à possibilidade de formação de vínculos de relação interpessoais.

Na verdade, diante das situações concretas, as quais nos deparamos a toda hora, na escola, vejo que nossas ações acabam sendo resultado do quanto achamos que é possível, do quanto acreditamos, ou do quanto pensamos que vale à pena investir em termos de relações entre as pessoas. Assim, se este trabalho se baseou no pensamento de autores que descartam a idéia de que a construção de conhecimento é uma experiência privada, ele quer tirar partido desse pensamento e ressaltar que a experiência coletiva pode ser muito enriquecedora. Por meio dela podemos buscar o fortalecimento de vínculos interpessoais mais saudáveis, baseados em valores como o respeito, a confiança... Quero dizer que a dimensão ética, entre nós, seres humanos, nunca está de fora, quando agimos de uma maneira ou de outra. Lembrando de Wittgenstein, se agimos, pensamos e falamos orientados

por regras que criamos, convém que passemos a explicitá-las mais amiúde, com mais naturalidade, para que se torne, enfim, uma prática mais freqüente entre nós. De algum modo, isso parece nos colocar em contato com possibilidades reais de intervenção, como fruto de escolhas que se deram em processo e que estão implicadas com uma capacidade de relacionamento mais verdadeira, espontânea e, por isso, mais flexível, inovadora.

Assim, ao relembrar esta experiência, dentre muitas outras coisas vejo que, ao construir uma base a partir da qual sempre estamos pensando em uma maneira de melhorar o nosso relatório de avaliação, conseguimos ir além. Desse modo, hoje, lembrando de Bakhtin, vejo também que em nome do respeito pela palavra alheia, múltipla, diversa, conseguimos abrir um espaço para reconhecer e valorizar a posse de uma experiência que é tecida por nós, no dia a dia do trabalho na escola.

Ampliando o diálogo com as famílias

A outra experiência que pretendo contar diz respeito ao contato, na escola, com as famílias de nossos alunos.

Como orientadora educacional do pré-escolar, uma das minhas funções é estar a par da vida escolar dos nossos alunos. Assim, procuro observar seu desenvolvimento, em relação à proposta pedagógica elaborada e desenvolvida na escola. Em outras palavras, procuro acompanhar seu desempenho em relação ao processo de aprendizagem, o que inclui seu envolvimento com os trabalhos que realiza e com as atividades das quais participa, bem como o seu relacionamento com o grupo de colegas e com a professora. Este acompanhamento acaba por incluir o atendimento às famílias que acontece sempre que julgamos necessário, por parte da escola ou por parte da família. Assim, a minha rotina de trabalho, na escola, inclui encontros com pais de alunos. Além das entrevistas individuais marcadas durante o ano, há duas reuniões de pais, anuais, com cada turma de pré-escolar. Por meio dessas reuniões, procuramos apresentar o trabalho que está sendo desenvolvido em cada turma, falar do grupo de alunos de um modo geral, e responder as perguntas ou questionamentos que surgem, de um modo geral, em relação à proposta que vem

acontecendo no dia a dia. Destes encontros participam as professoras de cada grupo e as pessoas que compõem a equipe técnica da faixa do pré-escolar.

Por parte dos pais, costumamos ouvir que gostariam que houvesse mais reuniões durante o ano pois "ficam muito tempo sem saber o que está acontecendo", "algumas crianças não contam nada do que acontece na escola", "gostariam de ter mais informações sobre as crianças, em um espaço de tempo menor"... Diante destas "falas", dizemos que sempre que a família sente necessidade, não só é possível, como também é desejável que marque uma entrevista com a própria professora da turma ou com a orientadora educacional para conversar sobre o que é preciso. Nas reuniões de pais, procuro deixar claro que as entrevistas não precisam acontecer só quando a professora ou a orientadora as vêem como necessárias, ou seja, a idéia é que elas aconteçam para que possamos acompanhar, conjuntamente, um processo em desenvolvimento.

Por meio dos atendimentos que venho fazendo, regularmente, às famílias, percebo que, normalmente, quando os pais são chamados à escola ficam mobilizados e preocupados. Por mais que procure desfazer a impressão negativa e encare estes encontros como uma rotina que faz parte do cotidiano da escola, percebo que, para os pais, pelo menos de início, o sentimento é de desconforto. Na verdade, o que acontece é que, na grande maioria das vezes, estes encontros se dão quando notamos que as coisas com a criança, não estão indo tão bem como poderiam. Nessas ocasiões, por meio de observações e de conversas com a professora, consideramos a necessidade de chamar os pais. É importante dizer que, o atendimento às famílias que venho fazendo já há alguns anos, é visto por mim como uma experiência muito enriquecedora, tanto profissional como pessoalmente: é muito grande a quantidade de questões que suscita, os efeitos que produz, bem como os desdobramentos que ocorrem por sua conta. Porém aqui, a intenção é contar e analisar uma outra experiência que, provavelmente, também surgiu, como prática, a partir de reflexões que o atendimento individual de pais provocou.

Ao pensar no que via acontecer nas reuniões semestrais, as quais mencionei acima, via que a situação decorrente de os pais estarem em grupo era muito proveitosa. Por muitas vezes, pudemos discutir questões muito importantes que surgiram no momento e não tinham sido previstas. Por outro lado, não víamos nenhuma possibilidade de aumentar o

número de reuniões. Assim, por algum tempo, não conseguimos imaginar alternativas para um desejo que parecia ser da escola e dos pais.

Certo dia, num encontro de rotina com uma professora de Grupo III (classe de alfabetização), esta, ao falar sobre sua turma, classificou-a como agitada. Já há algum tempo, claro que muito influenciada pelos estudos sobre a linguagem segundo as visões de Wittgenstein e Bakhtin, tenho estado mais alerta e interessada pelo emprego de certas palavras e o efeito que elas produzem quando são ouvidas. Vejo, por exemplo, que quando uma palavra é dita, muitas vezes nos relacionamos com ela como se contivesse tudo o que é preciso para que o seu sentido seja entendido. Assim, se é dito de uma turma, por exemplo, que ela é agitada parece que não é necessário se dizer mais nada. É interessante perceber que numa reunião de pais, quando a professora diz que a turma em questão é agitada, essa palavra preocupa e é repetida como qualificativo daquele grupo, anos depois, sem a necessidade de maiores esclarecimentos. No entanto, se estamos atentos, basta uma simples pergunta para que vejamos o seu emprego é reducionista: "agitada como?" Se a pergunta é simples, a resposta fica longe de ser! Nos encontros com as professoras, bem como nos atendimentos de família, tenho reparado que a descrição de uma situação exige esforço, muitas vezes quase nos obriga a "inventar" palavras novas, mas cria o sentido, enriquece e dá consistência ao que queremos dizer.

No caso daquela turma de Grupo III, com a continuação da conversa com a professora, o significado da palavra "agitada" foi se construindo enquanto pensávamos na realidade daquele grupo. Assim, sua fala foi mostrando que via aquelas crianças muito interessadas nas propostas ligadas à alfabetização, muito eficientes na execução dos trabalhos, porém, com muita dificuldade para escutarem as próprias professoras e a si mesmas. Entre elas, não conseguiam resolver as situações do dia a dia da sala por meio de negociações: brigavam e se batiam por tudo e por nada. Em muitos momentos, um simples esbarrão involuntário gerava uma grande confusão. Nas vezes em que entrei na sala, via também aquela dinâmica.

Por coincidência, estávamos a pouco tempo de uma reunião de pais. Em uma conversa posterior com a professora, falei que estava pensando em aproveitar a oportunidade para trocar idéias com os pais a respeito do que estávamos vendo acontecer.

Assim, ao prepararmos o encontro, previmos um tempo para abordarmos este assunto. Na verdade, não tinha nada muito definido em termos de previsão. Naquele momento, o que poderia dar como explicação é que, já que iríamos encontrar com os pais, poderia ser interessante saber como eles viam aquela turma, o que estava sendo dito em casa pelas crianças, qual era nossa visão, o que estávamos fazendo em função do que vínhamos notando...

Aquela altura, por conta da situação, comecei a chamar as crianças em pequenos grupos para conversar. Nestes encontros, dos quais participava também a orientadora pedagógica e, às vezes, uma das professoras, começava explicando às crianças o porquê daquelas conversas: dizia que, muitas vezes, quando entrava na sala, ouvia muito barulho, não conseguia entender bem as coisas que estavam sendo ditas, a toda hora acontecia uma briga que mesmo estando lá, não saberia dizer o motivo... Disse também que quando falei com a professora sobre o que eu estava notando ela me respondeu que via a mesma coisa. Foi aí que tivemos a idéia de conversar com elas para saber o que achavam do que estava sendo dito.

Apesar de as regras da sala terem sido construídas por elas, junto com a professora, foi bem surpreendente vê-las explicitadas nas falas das crianças. Foi muito bom ver o empenho delas, ainda com tão pouca idade, procurando explicações para uma situação que acontecia, entre elas, naquele grupo. Aos poucos, foram lembrando de alguns acontecimentos que as tinham desagradado, do que não gostavam no comportamento dos colegas, das dificuldades que surgiam quando se tratava de cumprir as regras, dos momentos difíceis, principalmente, no futebol do pátio, na hora do recreio...

Ao lado disso, a professora começou a avaliar com elas como havia sido cada dia de aula com a intenção de fazê-las perceber o que poderia ser melhorado. Assim, os incentivos e os parabéns surgiam como consequência da avaliação.

Tudo isso acabou sendo levado para a reunião de pais. Contamos, com naturalidade, o que estava acontecendo naquela turma e o que havia, de nossa parte, em termos de plano de ação.

Aquela altura, a professora estava bastante interessada em trabalhar com as crianças, no sentido de fazê-las perceber que formavam um grupo e isso era muito bom. Em

outras palavras, a idéia era que pudesse ficar mais claro para elas que muitas coisas que aconteciam naquele Grupo III só eram possíveis porque estavam trabalhando juntas. E, se era assim, precisávamos cuidar do nosso dia a dia...

Hoje, vejo que tudo que foi acontecendo naquela turma se apoiava em uma intenção que foi ficando mais clara também para nós. Foi assim, então, no meio daquele processo, que a professora recebeu de uma criança uma boa proposta de trabalho a ser realizada: em sua espontaneidade, um aluno teve uma boa idéia e inventou um dever. A professora, diante da situação, pensou que devia aproveitá-la e reproduziu aquela folha para o número de crianças da sala e todas fizeram o dever criado pelo colega. Esta foi uma atividade muito apreciada por aquele grupo e, depois dela, a professora começou a incentivar todas as crianças para que criassem deveres porque estes poderiam ser feitos pelos colegas. Atualmente, esta prática já está incorporada à rotina da classe de alfabetização, no segundo semestre.

Durante os encontros com a professora daquela turma, percebia o seu envolvimento com aquele trabalho por meio das idéias que tinha e das observações que fazia. Começou a notar, por exemplo, que, às vezes, espontaneamente, o desenho que estava sendo feito por uma criança, atraía outras, que acabavam dando também sua contribuição. Nestes momentos, a professora ia acrescentando mais folhas e o desenho passava a ser de um grupo. Depois de pronto, ficava exposto nas paredes ou no mural da sala. Com este movimento, ela mesma passou a propôr alguns trabalhos a serem feitos em pequenos grupos. Alguns deles foram levados para a reunião de pais, como um exemplo concreto do que queríamos mostrar e valorizar.

Esta experiência foi muito importante para nós. Tendo surgido de uma necessidade, exigiu de nós uma parada para que pudéssemos pensar nos rumos que queríamos dar a nossa prática cotidiana. Pensando conjuntamente, fomos abrindo mais os olhos em relação ao que observávamos e passamos a ressaltar e explicitar com mais segurança e com mais clareza um trabalho que tinha a intenção de explorar e se beneficiar de uma experiência construída coletivamente. Desse modo, considero importante dizer que, particularmente esta, em seu desenrolar, foi produzindo efeitos muito positivos, tanto em termos de resultados concretos com aquela turma, quanto em termos de abertura a novas

idéias e a novos modos de agir. Em função de seus desdobramentos, considerei a possibilidade de formar pequenos grupos de pais para que pudéssemos manter a comunicação ao longo de um processo que, para eles, teve início na reunião de pais. Assim, foram sendo chamados, em pequenos grupos, pela ordem alfabética da lista de crianças daquela turma. Naquela ocasião, havia uma questão que já havia sido falada em uma reunião maior e se tratava, então, de continuarmos com o nosso diálogo.

É importante dizer que estes encontros, a medida que iam acontecendo, em sua novidade criavam a possibilidade de novos entendimentos, novas percepções, novos questionamentos e, também por isso, novas perspectivas de ação. Vale à pena assinalar, que a idéia de chamar os pais, em pequenos grupos, surgiu de um desejo de continuar compartilhando com as famílias uma experiência que, enquanto se desenvolvia, ampliava o seu alcance e parecia conquistar o envolvimento de todos que dela participavam. Mesmo assim, não poderia prever o que esses encontros foram gerando em termos de reflexão posterior. Penso que, por isso mesmo, hoje, esta nova modalidade de atendimento de pais, também já faz parte da rotina da faixa do pré-escolar.

Ao escolher esta experiência para contar, percebi que o seu sentido foi se construindo ao longo de um processo que sempre contou com a participação e o envolvimento de muitas pessoas. Por isso, para falar dela, foi preciso recuar para mostrar como foi se constituindo e o que a tornou possível como criação de mais um espaço de diálogo na escola.

Neste ponto, penso que a palavra *envolvimento* pode ajudar muito. Quero dizer, que o seu sentido pode ser uma das chaves para maiores entendimentos quanto à questão da relação entre a teoria e a prática. Explicando melhor, penso que o envolvimento cria as condições para que se diminua a distância entre teoria e prática, pois permite que o que poderia ser, simplesmente, vivido, deixe uma marca capaz de provocar mudanças... Quando há envolvimento, nada parece cair no vazio, tudo cresce, tudo ressoa, tudo se dá em cadeia e clama, incessantemente, pela busca de maiores entendimentos...

No caso desta experiência, ao contá-la, procurei mostrar que ela acabou por acontecer como resultado de um trabalho de pensamento e ação coletivos, que foi se

desenvolvendo no dia a dia muito vivo da dinâmica escolar. Por isso, devo dizer que é quase impossível pretender dar conta de toda a riqueza de sua abrangência.

A verdade é que o atendimento de pais, em pequenos grupos, traz uma grande contribuição para o desenvolvimento do nosso trabalho, na medida em que gera novas percepções e novas perguntas, possibilitadas pelo espaço do diálogo que implica a troca, o consenso, bem como o conflito e até mesmo o confronto. Assim é que, atualmente, em nossos aprofundamentos pedagógicos, dedicamos algum tempo para falarmos sobre o que está sendo dito nestes encontros. Isto vem acontecendo porque fomos vendo a importância de que também professoras pudessem saber como o trabalho que é desenvolvido na escola é visto, entendido e avaliado pelas famílias.

De minha parte, os estudos que fazia e o contato mais freqüente com os pais, voltaram meu interesse e minha atenção para questões que antes não existiam para mim. Dentre uma infinidade delas, escolho, então, para mencionar, algumas.

Comecei a perceber, pelo que era dito nos grupos, que os pais não valorizavam a situação de "estar em grupo" que a escola, em sua dinâmica, proporcionava a cada criança. Depois de algum tempo pensando nisso comecei a me perguntar se nós mesmos, na escola, reconhecíamos este valor. Hoje, vejo que, também para nós, este reconhecimento foi se construindo. Identifico-o porque vejo que aparece em nossos jogos de linguagem quando pensamos juntas. Àquela altura, via que os pais se interessavam, por exemplo, em saber como estava o desempenho de sua criança em relação a turma; preocupavam-se com o grupo, no sentido de que seu funcionamento não atrapalhasse o desenvolvimento individual de cada criança. Porém, o que não se via era que este processo individual e singular de cada uma em relação à proposta pedagógica da escola, estava completamente ligado a uma experiência que se dava entre as crianças. Em outras palavras, a experiência que se dava em grupo gerava uma infinidade de situações que constituía a aprendizagem de todas, não só em termos de conteúdo específico, mas também quanto a maneiras de agir, de conviver, de se relacionar... Percebendo, então, que a professora coordenava e interferia neste processo muito amplo que era vivido cotidianamente pelas crianças, começamos a ver que era muito importante que os pais o conhecessem mais profundamente para que pudessem perceber algumas de suas implicações.

Os encontros com os grupos de pais fizeram-me pensar, também, sobre qual era o nosso entendimento quando dizíamos que o diálogo entre a família e a escola deve ser constante porque é preciso que caminhem juntas... A meu ver, àquela altura, era preciso também perguntar: caminhar junto é pensar igual? O diálogo sempre inclui o consenso? A verdade é que, muitas vezes, vivemos situações difíceis nas quais parecíamos falar línguas diferentes. Ao pensar sobre estes momentos, percebi que eles criavam a necessidade de parar e refletir sobre o que fazíamos. O que ouvíamos nos dava muitas pistas que procuramos aproveitar. Assim, algumas vezes, criamos ou aumentamos a frequência de alguns procedimentos em função do que ouvíamos dos pais; outras vezes, apesar de sentir que o que falávamos não fazia eco com o que queriam e pensavam, percebíamos que, justamente, era aquele o momento de esclarecer e firmar a nossa opção em termos de ação. Era ali que a proposta da escola ficava mais viva e adquiria contornos mais definidos. E assim, diante das inúmeras questões que surgiam, procurávamos justificar a nossa proposta de trabalho e, sobretudo, as nossas crenças, valores e intenções.

Na verdade, a experiência com os grupos de pais é muito variada e bastante imprevisível. Muitas vezes, as questões que surgem ficam restritas às dúvidas quanto ao processo de alfabetização e o interesse das crianças. Quando é assim, os pais querem se assegurar que vão poder ajudar sem atrapalhar e, por isso, aproveitam aquele espaço para perguntar o que querem em função do que observam e do que ouvem das crianças. Outras vezes, surgem questões mais amplas e múltiplas, tais como, qual seria o papel da escola e da família na educação das crianças, quais as mudanças na relação do adulto com a criança ao longo do tempo, como se daria o exercício da autoridade, quando se trata de estabelecer limites e regras, o que é possível para as crianças de até seis anos, em termos de compreensão, compromisso e controle, questões relativas à competição e ao consumo como realidades da nossa sociedade, até que ponto a escola acompanha o ritmo de desenvolvimento que assistimos em relação as várias áreas de conhecimento...

Para encerrar, gostaria de dizer que ao me apoiar e me servir das contribuições de Wittgenstein e Bakhtin em relação à linguagem para falar da construção de conhecimento como experiência coletiva, fui também aprendendo, aos poucos, a aceitar e a lidar mais tranquilamente com a complexidade da realidade que procurei investigar. Com a descrição

das experiências, busquei me aproximar, concretamente, das inúmeras questões que foram sendo abordadas ao longo desta dissertação. Considero que o resultado desta tentativa acabou por proporcionar a visão de um processo que, em seu desenvolvimento, contou com a participação de muitas "vozes". É importante dizer que a valorização deste processo de construção intersubjetiva exige uma crescente intimidade com as questões humanas e requer a disponibilidade para transitar em meio a incertezas, dúvidas, ambigüidades, contradições e crises. Porém, se tudo isto não nos livra dos choques, das perplexidades e do risco, pode-se dizer que a reflexão coletiva nos fortalece a resistência e nos aguça o espírito crítico, enquanto, em relação à elaboração de nossas práticas educativas, vamos definindo mais conscientemente as nossas opções.

Considerações Finais

“O que é insidioso quanto ao ponto de vista causal é aquilo que nos leva a dizer: ‘naturalmente, tem que ter acontecido assim’; ao passo que deveríamos pensar: pode ter acontecido assim – e também de muitas outras maneiras”.

“Um dos mais importantes métodos que eu uso é imaginar um desenvolvimento histórico para nossas idéias diferente daquele que realmente ocorreu. Se nós fazemos isto vemos o problema de um ângulo completamente novo”. (Wittgenstein, 1980, pág.37 e, tradução livre)³¹

Ao longo desta dissertação, procurei desenvolver a idéia de que os vínculos relacionais que existem entre as pessoas, na escola, marcam a diferença quanto ao tipo de conhecimento a ser produzido em seu interior. Ao abordar esta questão quis ressaltar e valorizar o conhecimento que surge do diálogo, no entrecruzamento das múltiplas e diferentes vozes que se manifestam no espaço escolar. Assim, desde o início, a minha intenção me afastou de esquemas interpretativos rígidos, bem como de idéias pré-estabelecidas como condição para se fazer ciência, e me colocou de frente com a necessidade de me amparar, teoricamente, em abordagens que pudessem suportar e acompanhar a complexa dinâmica do que era o meu interesse investigar. Apoiei-me, então, no referencial pragmático que, ao compreender a linguagem como prática social atrelada às regras de convenção social, entende que a questão da produção de conhecimento está

³¹ “The insidious thing about the causal point of view is that it leads us to say: ‘Of course, it had to happen like that’. Whereas we ought to think; it may have happened *like that* – and also in many others ways.”

“One of the most important methods I use is to imagine a historical development for our ideas different from what actually occurred. If we do this we see the problem from a completely new angle”.

vinculada à produção de linguagem, já que é impossível o acesso a uma realidade independente dela.

Foi então assim, buscando caminhos para desenvolver a minha questão que as idéias de Wittgenstein e Bakhtin, sobre a linguagem, foram crescendo em importância para mim. De início, ao pensar em trabalhar com os dois autores, minha atenção foi atraída pelos pontos comuns que havia no pensamento de ambos em relação à linguagem. Afinal, os dois, ao romperem com visões tradicionais em relação a ela e conceberem-na atrelada a formas de vida, acabaram por problematizar questões relativas à subjetividade e à produção de conhecimento. Com o tempo, fui também percebendo que as diferenças que havia entre ambos ampliavam o alcance do que poderia pensar sobre o conhecimento como experiência intersubjetiva.

Na verdade, a contribuição destes autores fortaleceram a minha intenção de mostrar que a escola, como um lugar de produção de conhecimento, deve aproveitar, valorizar e incentivar a manifestação das diversas vozes que participam de sua dinâmica, como meio de permitir a reflexão e, assim, inovar, criar, quebrar a cadeia de ações estereotipadas e possibilitar mudanças. No entanto, o espaço de diálogo é mobilizador e exige a disposição para se aprender em processo.

Ao meu ver, a noção de regras que percorre a obra de Wittgenstein é muito importante para pensarmos na experiência coletiva de construir conhecimento. Como já foi visto, o significado das palavras, bem como de expressões, é determinado por diferentes regulações que se vinculam ao seus vários usos, ou seja, o que pensamos ou falamos não existe independentemente de nossa prática social. Assim, agimos guiados por regras e podemos explicitá-las. Na verdade, esta explicitação torna-se indispensável se queremos ações mais conscientes, resultantes de verdadeiras escolhas. O espaço para o diálogo pede o estabelecimento de relações de confiança: é preciso disposição para aprender a falar e a escutar. Neste ponto, é impossível esquecer de Bakhtin que, como nos diz Tezza (1996), ao ressaltar em sua teoria a dimensão dialógica da linguagem, parece nos dizer que é preciso admirar o outro, antes de mais nada... Não podemos esquecer que a dimensão dialógica da linguagem em Bakhtin, aponta para um espaço de subjetividade que está sempre aberto, na

medida em que se dá a partir da interação humana. E, nesse sentido, quanto mais “vozes” podemos “ouvir”, mais claro e enriquecido será nosso mundo interior.

Como já foi dito ao longo deste trabalho, ao compreender e utilizar as idéias de Wittgenstein e Bakhtin, afastei-me de um modelo de razão absoluta e atemporal. Porém, como nos adverte Pessanha (1993), muitos dos que depois de acreditar, perceberam a impossibilidade de sustentar essa razão única e atemporal, rapidamente abriram mão, não só dessa razão, mas de toda forma de racionalidade. Assim, para este autor, como resultado de uma crise, muitos estão vivendo uma alternância equivocada: ou a verdade plena, absoluta e perfeita ou verdade alguma. Sua proposta é de que passemos a exercitar um outro tipo de racionalidade para que possamos escapar deste equívoco. Porém, isso nos exige uma nova compreensão: trata-se de entender que enquanto a verdade absoluta, a-histórica e atemporal tem a intenção de organizar-se de forma unívoca e estabelecer-se para sempre, a razão do tipo dialógico se constrói e se reconstrói numa permanente abertura. Segundo o autor, o fato de aceitarmos que não existe a “última palavra” dá uma dimensão muito maior à ciência e recoloca uma série de questões sob nova luz. Assim, se enquadrarmos a razão em um modelo fechado e absoluto o que fica fora desta moldura acabamos por chamar de não-razão, ou seja, contribuimos para aumentar o campo que consideramos irracional. Mas, se nos dispomos a expandir a noção de razão, impedimos o desenvolvimento da irracionalidade e vamos iluminando de racionalidade aquelas zonas de linguagem que, embora não tenham a racionalidade causal da razão abstrata, têm a racionalidade operante, aberta, contingente e temporal da razão dialógica. Em outras palavras, sempre que podemos continuar operando racionalmente no campo da linguagem corrente, lutamos contra o obscurantismo e nos afastamos do caráter autoritário e dogmático da razão absoluta impedindo, enquanto isso, a violência.

Este modo de pensar nos convida a abandonar a idéia de razão única e nos propõe a aceitação de razões. Assim, se estamos envolvidos com as questões humanas, vale à pena ouvir Pessanha, ao ressaltar a razão que se pauta no modelo jurídico:

“Somos as almas languageiras, persuasivas e sedutoras que somos porque o tempo todo estamos arbitrando e lidando com um tipo de linguagem em que não há conclusão

definitiva. Há sempre uma conclusão transitória, aberta à nova ponderação. É um processo no sentido jurídico. [...] Nada se encerra definitivamente. Há sempre o recurso a uma instância superior. Posso reabrir o processo da história a qualquer momento. Propor um novo julgamento pode ter outra conclusão". (Pessanha, 1993)

Este trabalho, ao se apoiar em visões que ressaltam o caráter dialógico da produção de conhecimento, procurou mostrar que, na escola, é necessário e possível trabalharmos os vínculos interpessoais de relacionamento, quando decidimos assumir um projeto que, em seu desenrolar, exige envolvimento, compromisso e responsabilidade. Neste sentido, trata-se de entender e aceitar, no exercício diário, as conseqüências das escolhas que fazemos. Assim, se percebemos que é inevitável enfrentar o risco, a ambigüidade, a decepção, os desencontros, os conflitos enquanto vamos julgando e buscando as melhores soluções e respostas para nossas questões, também é possível perceber que, ao optarmos por um modelo de construção coletiva, podemos nos fortalecer para resistir. Além do mais, ao valorizarmos o conhecimento que surge da diversidade, também resgatamos a possibilidade de buscar em práticas coletivas melhores condições para imaginar e criar, o que, concretamente, nos permite agir e argumentar contra interpretações mecânicas e fatalistas quando se trata de pensar na complexa questão das relações humanas.

Bibliografia

- Abbagnano, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- Adorno, T. W. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- _____ *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- _____ 'A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas'. In: *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991.
- Baker, G. P. and Hacker, P. M. S. *Language, sense and nonsense*. Oxford: Basil Blackwell, 1994.
- Bakhtin M., M. (Volochínov, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____ 'A forma espacial do herói'. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____ 'El problema de los géneros discursivos'. In: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo Veintiuno, 1985, págs. 248-293.
- _____ 'Hacia una metodología de las ciencias humanas'. In: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo Veintiuno, 1985, págs. 381-396.
- Blackburn, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

- Bloor, D. *Wittgenstein: A social theory of knowledge*. London: MacMillan, 1983.
- Barenblitt, G. (org.). *Grupos: teoria e técnica*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- Bleger, José. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- Brait, B. 'A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva'. In: Faraco, C. A., Tezza, C., Castro, G. (orgs.) Brait, B. ... et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed da UFPR, 1996.
- Calvino, Italo. 'O modelo dos modelos'. In: *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____ *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____ 'A palavra escrita e a não escrita'. In: *Jornal do Brasil*, Caderno Idéias, 3 de agosto, 1996.

- Castro, Lucia Rabello & Jobim e Souza, Solange. 'Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo'. In: *Psicologia Clínica: pós-graduação e pesquisa*, vol. 9, págs. 83- 116, Puc/RJ, 97/98.
- Coutinho, Anamaria Ribeiro. *Cientificidade e relevância social*. Parte I: controvérsias sobre cientificidade da psicologia e das ciências sociais — psicologia: teoria e pesquisa. Parte II: uma rediscussão da questão da cientificidade e suas implicações sociais (no prelo), 1994.

_____ 'A questão da subjetividade: justificativa de uma abordagem transdisciplinar baseada na pragmática'. In: *Cadernos de subjetividade*, p. 315-340, Puc/SP, 1995.

_____ *On language and sensations: Wittgenstein on the language of inner experience* (mimeogr.), 1988.

- Costa, Jurandir Freire (org.). *Redescrições da psicanálise: ensaios pragmáticos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
 - Delacampagne, C. *História da filosofia no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
 - Faraco, C. A. 'O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica'. In: Faraco, C. A., Tezza, C., Castro, G. (orgs.) Brait, B. ... et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.
 - Freitas, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
 - _____ 'Bakhtin e a psicologia'. In: Faraco, C. A., Tezza, C., Castro, G. (orgs.) Brait, B. ... et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.
 - Ganebin, J. M. 'Infância e pensamento'. In: *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. São Paulo: Imago, 1995.
 - Garcez, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
 - Glock, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
-

- Guattari, F. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

_____ *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

- Jobim e Souza, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____ 'Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea'. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____ 'Por uma leitura estética do cotidiano ou a ética do olhar'. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Unicamp, n.24, 1994.

- Kramer, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- Lakoff, G. and Johnson, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- Lahud, M. *A vida clara – Linguagens e realidade segundo Pasolini*, São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- Lampreia, Carolina. *As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo: uma discussão dos seus limites* (tese de doutorado), Rio de Janeiro: Puc, 1992 (mimeogr.).
- Larreta, E. R. 'Ataque contra o pós tudo'. In: *Jornal do Brasil, Caderno Idéias*, 10 de maio, 1997, p. 4.

- Lema, V. Z. *Conversaciones con Enrique Pichon -Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1986.
 - Lispector, C. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.
 - Maar, W. L. 'À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa'. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
 - Marcondes, D. 'Ciência da linguagem e Filosofia da linguagem: uma perspectiva histórica'. In: *Vertentes*, São João del-Rei, número 3, p.56-60, jan./jun. 1994.
 - _____ 'A linguagem e a pesquisa em ciências humanas'. In: *Simpósio 1987 – Ciências Humanas em Questão*. Rio de Janeiro: PUC – CTCH, novembro de 1988.
 - _____ *Wittgenstein: linguagem e realidade*. (mimeogr., s/l, s/d).
 - Meneses, A. B. 'Scherazade ou do poder da palavra'. In: *Do poder da palavra. Ensaios de literatura e psicanálise*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.
 - Miranda, Luciana L. *Produção de subjetividade: por uma estética da existência*. (tese de mestrado). Rio de Janeiro: PUC, 1996, (mimeogr.).
 - Oliveira, F. 'Daniel Goldhagen e o Holocausto'. In: *Jornal do Brasil*, Caderno Idéias, 2 de maio, 1998.
 - Overing, Joana. *Reason and Morality*. New York: Tavistok Publications, 1985.
-

- Pessanha, J. A. 'Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética'. In: *Cadernos ANPED*, n.4, setembro, 1993.
- Pichon-Rivière, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- Ropa, D. 'Ela é... o que você quiser'. In: Costa, J. F. (org.). *Redescrições da psicanálise: ensaios pragmáticos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- Rorty, Richard. 'Um mestre iconoclasta'. In *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, 1996.
- Silva, F. L. 'Conhecimento e razão instrumental'. In: *Psicologia USP*, vol. 8, São Paulo, 1997.
- Stam, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

_____ 'Mikhail Bakhtin e a crítica cultural de esquerda'. In: Kaplan (org.). *O mal estar no pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

- Stengers, Isabelle. *Quem tem medo da ciência? – ciência e poderes*, São Paulo, ed. Siciliano, 1990.
- Teófilo Urdanoz O. P. *Historia de la filosofia*. vol. VII. Siglo XX: Filosofia de las ciencias, neopositivismo y filosofia analítica. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, de La Editorial Católica, 1984.
- Tezza, C. 'Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura'. In: Faraco, C. A., Tezza, C., Castro, G. (orgs.) Brait, B. ... et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed da UFPR, 1996.

- Voloshinov, V. *Freudism: a marxist critique*. New York: Academic Press, 1976.

_____ 'Discurso na vida discurso na arte (sobre poética sociológica)'. In: *Freudismo: a marxist critique*. New York: Academic Press, 1976. [Trad. port. de C. Tezza, para uso didático (mimeogr.).]

- Wittgenstein, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____ *Culture and value*. Oxford: Basil Blackwell, 1980.

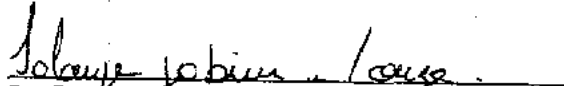
_____ *Philosophical Grammar*. Oxford: Basil Blackwell, 1974.

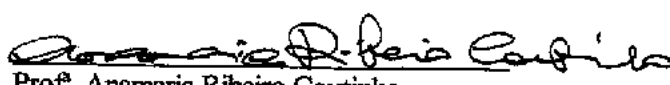
_____ *The blue and brown books*. Oxford: Basil Blackwell, 1969.

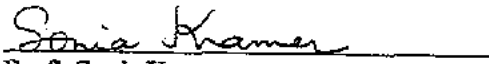
_____ *Zettel*. Oxford: Basil Blackwell, 1967.

_____ *On certainty*. Oxford: Basil Blackwell, 1977.


Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC-Rio pela aluna Elaine Decache Porto e Albuquerque intitulada "Linguagem e produção de conhecimento: Uma chave de leitura para as relações intersubjetivas no contexto escolar", e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:


Prof. Solange Jobim e Souza (Orientadora)
PUC-Rio


Prof. Anamaria Ribeiro Coutinho
PUC/Rio


Prof. Sonia Kramer
PUC- Rio

Visto e permitida a impressão
Rio de Janeiro, ..3.../12../1998.


Prof. Jurgen Heye
Coordenador dos Programas de Pós-Graduação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas