



5735 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT17 - Filosofia da Educação

Subjetividade, linguagem e ação: uma reflexão filosófica sobre o currículo escolar
Cristiane Maria Cornelia Gottschalk - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP

Subjetividade, linguagem e ação: uma reflexão filosófica sobre o currículo escolar

No contexto da escola, espera-se que o aluno passe a dominar novos conceitos e procedimentos pertencentes a diversos campos do conhecimento, estruturando-se o currículo de modo a garantir minimamente este objetivo. Neste sentido, poder-se-ia dizer que aprender está intimamente vinculado a uma inserção em novas linguagens, ou em uma terminologia wittgensteiniana, em novos *jogos de linguagem*. No entanto, percebe-se uma crescente tendência na maior parte das atuais propostas pedagógicas em diluir as fronteiras das disciplinas, agrupando-as em grandes áreas do conhecimento, como é o caso da atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para os ensinos fundamental e médio^[1], que determina os currículos mínimos para todo o sistema nacional de ensino. De fato, no site do Ministério da Educação vemos que: "A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica". Em particular no ensino médio, estas áreas do conhecimento passam a expressar inclusive itinerários formativos, em função das possibilidades de cada sistema de ensino:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional."^[2] (Brasil, 2019)

Ao longo do documento, a divisão curricular em grandes áreas é antecedida pela apresentação das "finalidades do ensino médio na contemporaneidade", por sinal, todas extremamente pertinentes e pactuadas pela comunidade educacional. Entretanto, pretendo chamar a atenção para o fato da escolha reiterada pelas grandes áreas, com o foco no desenvolvimento em competências. Além do que, os fundamentos pedagógicos da BNCC continuam os mesmos já adotados em documentos anteriores, como vemos a seguir:

O conceito de **competência**, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI⁹, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que *as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências*. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC^[3] (grifo nosso).

Assim, o conhecimento (o que os alunos devem "saber") teria o papel de possibilitar o desenvolvimento de competências gerais, que se desdobram em competências específicas e habilidades. No entanto, em particular na BNCC, a relação entre as dez competências gerais almejadas e as áreas de conhecimento mencionadas acima é abordada de modo bastante evasivo. Apenas na explicitação da segunda competência (relativa aos procedimentos da atividade científica) é que se faz referência explícita às áreas de conhecimento que farão parte do currículo:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas^[4].

Na explicitação de outras duas competências, a saber, compreender (tecnologias digitais de informação e comunicação) e utilizar diferentes linguagens, constam também as expressões "produzir conhecimentos" e "produzir sentidos", o que nos leva às seguintes questões:

Como o professor especialista na sua matéria (ou mesmo o professor generalista) poderá lidar com a diluição das fronteiras no interior de cada grande área de conhecimentos (como também entre elas), em prol do desenvolvimento de competências que devem ser comuns a todas as áreas do conhecimento? De que modos se dá de fato a compreensão e produção de conhecimentos como também de sentidos linguísticos? Cabe *ao aluno* produzi-los? Que concepção de linguagem está pressuposta em todos estes documentos que comungam uma mesma diretriz pedagógica, a saber, o foco

no desenvolvimento de competências comuns a todas as áreas do conhecimento? Pretendo ao longo deste texto, me deter nesta última questão, que a meu ver, pode lançar luzes sobre as demais.

A Gramática Universal de Chomsky: uma imagem que persiste

Uma questão filosófica que tem intrigado muitos educadores é a de explicar como que o aluno, a partir de poucas informações apresentadas pelo professor, é capaz de seguir em frente sozinho, resolvendo problemas novos que ainda não haviam sido ensinados. Em outras palavras, como o aluno pode ser ao mesmo tempo professor e aluno de si próprio? Este paradoxo foi abordado por Gilbert Ryle (s/d) em seu artigo, "Ensino e Treinamento", no qual ressalta a importância do ensino de *modus operandi* (técnicas e procedimentos de natureza convencional), como *condição* para que os alunos aprendessem coisas novas de modo autônomo, sem a ajuda do professor. Desta perspectiva pragmática, os alunos seriam treinados a dominar diferentes métodos, e a partir de um certo momento não previsível, um "salto" seria dado, em que novas aplicações do método seriam realizadas sem qualquer ajuda do professor.

No entanto, para alguns filósofos da educação esta explicação não basta, deveria haver algo mais na constituição do indivíduo, algo inato, que o capacitasse a produzir novos sentidos, novos conhecimentos. O mero treinamento não seria suficiente para o desenvolvimento autônomo da criança. Um dos argumentos apresentados é o da "pobreza do estímulo" (Moyal-Sharrock, 2017): no caso do aprendizado da linguagem materna, os pais não costumam ensinar as regras da gramática para a criança que tem até por volta dos três anos de idade, e no entanto, ela é capaz de um enorme aprendizado nestes anos iniciais apesar de sua pouca experiência de vida. Seríamos então obrigados a supor que o cérebro contém meios inatos de criação de um número ilimitado de sentenças gramaticais a partir do vocabulário limitado da criança. Deveria, então, existir uma estrutura mental inata, que conteria potencialmente todas as novas possibilidades linguísticas.

Por exemplo, para explicar como é que as crianças pequenas com seu vocabulário limitado aprendem muito mais do que é experimentado diretamente, o linguista Noam Chomsky irá apresentar a tese de que a criança nasce com um dispositivo de aquisição da linguagem, uma espécie de "órgão da linguagem", que vai se desenvolvendo de modo autônomo em relação a outras competências cognitivas. Esse órgão seria constituído por princípios inatos e universais que determinam a evolução da linguagem no homem, constituindo-se, assim, uma espécie de "gramática universal", que vai sendo atualizada e ativada de acordo com os novos contextos de aplicação das palavras.

Segundo comentadores da teoria da linguagem de Chomsky[5], essa gramática seria constituída por princípios imutáveis que a hereditariedade gera no órgão da linguagem, que englobariam a gramática, sons de fala, e significados, ou seja, expressariam o conjunto finito, invariante e geneticamente inato de princípios comuns a todas as linguagens, através dos quais a criança poderia inferir (com base nos dados disponíveis em seu ambiente) toda a capacidade gramatical de um falante adulto de uma língua. Vemos aqui, claramente, uma concepção de linguagem e de seu aprendizado, que conduz a uma concepção analítica de conhecimento, a saber, que todo sentido linguístico estaria contido em um conjunto finito de princípios, o que poderia explicar o fato de uma criança ser capaz de descobrir uma infinidade de coisas novas a despeito de sua relativa pouca experiência.

No entanto, a teoria de Chomsky sobre a linguagem tem recebido várias críticas de pesquisadores provenientes de diferentes campos do conhecimento. Segundo Moyal-Sharrock:

A ideia de uma gramática universal de estilo chomskyano tem sido contestada em frentes linguísticas, neurobiológicas e antropológicas. Estudos em linguística descritiva têm mostrado que não há um conjunto universal de princípios que determinam a linguagem; é a diversidade, ao invés de universais, que se encontra em quase todo nível de organização linguística. (...) Pesquisas sobre sintaxe conduziram Dunn *et al.* a concluir que não há um conjunto universal de regras determinando a evolução da linguagem; ao invés disto, é a evolução cultural que é a determinação primária da estrutura linguística, pelo menos em relação à ordem das palavras. (...) A noção de uma estrutura inata da mente impondo "universais" tem também sido rejeitada de uma perspectiva biológica. Como Wolfram Hinzen[6] afirma, não há indícios, empíricos, sobre o tipo de regra que seria capaz de organizar conexões neuronais que possibilitam competências linguísticas; não há biologia específica para a linguagem, não há uma gramática universal enraizada no genoma humano". (2017, p. 584)[7]

Se considerarmos o pensamento expresso através da linguagem, os resultados das pesquisas mencionadas acima (ao contestarem qualquer tipo de aquisição *a priori* ou inata da linguagem) sugerem que *tampouco há formas de racionalidade universais*. O que temos, são padrões semelhantes de conjuntos de regras *linguísticas* adquiridas *a posteriori* e situadas culturalmente que nos possibilitam agir e pensar de determinados modos. Um mesmo conceito, por vezes, é apropriado por outro campo do conhecimento, ampliando-se assim os seus sentidos de aplicação. Enfim, o que vemos é uma expansão contínua dos conhecimentos existentes, que se relacionam entre si de maneiras muito diferentes, e de modo imprevisível. Analogamente ao funcionamento da linguagem, é pouco provável que haja um conjunto finito de princípios dos quais derivem todos os sentidos e conhecimentos possíveis. Em outras palavras, a expansão do conhecimento e subsequente criação de novas áreas não está contida em um conjunto de princípios pré-existentes, seja na natureza ou seja em um mundo ideal, mas depende de todo um trabalho da linguagem, que da perspectiva do filósofo Ludwig Wittgenstein, desempenha uma multiplicidade de funções[8]. Para o filósofo austríaco, para além de descrever fatos do mundo e comunicar ideias, a linguagem também *constitui* sentidos. Por conseguinte, na contramão da perspectiva da linguagem de Chomsky, não haveria princípios linguísticos *a priori*, mas sim regras que vão sendo inventadas *a posteriori*.

Wittgenstein em sua obra *Investigações Filosóficas* (IF, §§ 66-71) propõe ao leitor que observe como aplicamos as nossas palavras e expressões linguísticas em diferentes contextos de uso, porque assim veremos que nossos conceitos em geral possuem uma vagueza intrínseca. Para determinadas finalidades, como nas ciências, procuramos atribuir a eles uma definição exata. O equívoco é acreditar que haja um sentido privilegiado do conceito, criando-se, assim, uma imagem que constrange nosso pensamento em uma única direção: *deve ser assim*. Esta seria a origem de certas imagens dogmáticas que povoam o nosso pensamento.

A filosofia de Wittgenstein tem uma finalidade terapêutica, no sentido de procurar "dissolver" imagens que formamos de determinados conceitos, mostrando que estes não expressam uma necessidade *a priori*, pelo contrário, seus sentidos são de natureza convencional. O significado de uma palavra, ou de uma expressão linguística, é o *uso* que fazemos dela em determinadas circunstâncias (IF, § 43), não haveria, portanto, um sentido privilegiado do qual derivariam os demais.

A partir destas observações de Wittgenstein sobre a linguagem, temo que a "diluição" das fronteiras do conhecimento, que já ocorre no ensino fundamental e está sendo também implementada no ensino médio, seja o reflexo de uma epistemologia de cunho mentalista, que lembra a teoria da linguagem inatista de Chomsky. De fato, as propostas pedagógicas contemporâneas ao focarem no desenvolvimento de competências que assumem características específicas no interior de diferentes conhecimentos, sugerem uma concepção analítica do conhecimento, como se estes estivessem de algum modo contidos no conjunto de competências gerais a que se filiam.

No entanto, se olharmos para a linguagem como uma forma de vida que não apenas descreve o mundo e comunica

sentidos, mas também como sendo uma atividade humana que *constitui* sentidos, esta imagem metafísica do conhecimento – que estaria de algum modo contido em princípios gerais (competências gerais) – talvez possa se desfazer, possibilitando ao professor outros procedimentos pedagógicos que contribuam efetivamente para uma maior equidade na aprendizagem.

Uma concepção de linguagem que incorpora a *práxis*

De uma perspectiva wittgensteiniana, a aquisição da linguagem não se deve à ativação de supostos princípios *a priori* em algum órgão do cérebro, este processo se dá pelo simples fato de ao nascermos já sermos introduzidos a diversas técnicas e modos convencionais de agir, imersos em um ambiente linguístico. Segundo o filósofo, as palavras sozinhas não têm significado, não têm vida. A vida de qualquer signo é o seu uso: *agimos com palavras*.

Em sua obra madura, *Investigações Filosóficas*, irá propor que olhemos como usamos efetivamente nossas palavras, e veremos que elas estão envolvidas com diversas atividades, constituindo o que ele denominará de *jogos de linguagem*, a saber, atividades regradas envolvidas com palavras, interlocutores, e outros elementos que vão sendo apropriados pela linguagem, como tabelas de cores, amostras de objetos, gestos e sensações. Se olharmos para o contexto da escola, por exemplo, veremos que os professores especialistas usam a mesma palavra com diferentes sentidos. Um professor de química dirá que nem todo líquido transparente é água, e o de geografia que nem toda água cristalina dos afluentes de um rio permanece com as mesmas características originais, pois as fábricas poluentes e a falta de saneamento básico vai alterando significativamente a qualidade da água do rio que os recebe. Já o professor de física se interessará pelas correntes que determinam a velocidade da água nos rios a ponto de se poder calcular o tempo que o rompimento de uma barragem leva para inundar áreas habitadas em suas cercanias. *O quê*, portanto, será estudado em cada disciplina, transcende em muito os conhecimentos técnicos, envolvendo questões éticas e morais que desaguam no currículo escolar, queiramos ou não. E são estas questões que vão nortear a nossa investigação, funcionando como canais do nosso pensamento linguístico, condições para que possamos atribuir sentido aos fatos do mundo.

Aliás, para o filósofo austríaco, não há pensamento sem linguagem. *Como* se ensina constitui o sentido do conteúdo em questão, não há um significado *a priori* compartilhado por todos que fundamentaria os demais conhecimentos, e que antecede a linguagem. São as regras que aprendemos (explícita ou tacitamente) quando somos introduzidos aos nossos jogos de linguagem que serão os critérios que orientam a nossa ação significativa e o que dizemos com sentido. E estas regras são públicas, e não privadas. Regras que expressam valores, nossos conceitos mais fundamentais e nossas certezas. A grande questão que surge, então, diz respeito ao grau de determinação destas regras. Para esclarecer isto, Wittgenstein as compara com as regras de um jogo qualquer, como o jogo de tênis (IF, §68). Aprendemos a jogar seguindo suas regras, mas o que fazemos na quadra não é determinado por elas. Tampouco estas regras nos dizem qual é a força que devemos bater na bola ou a altura máxima permitida que ela pode alcançar no jogo. E, no entanto, joga-se tênis perfeitamente, mesmo que suas regras não sejam exaustivas.

É assim que funcionam nossos jogos de linguagem, com suas regras delimitando um espaço de ação, permitindo novas jogadas e novos lances que vão se constituindo gradualmente, não há saltos aqui. Ryle estava certo ao enfatizar a importância do treinamento necessário para o domínio de métodos e procedimentos de natureza convencional na aprendizagem em geral. Wittgenstein avança mais ainda, ao caracterizar a natureza convencional das regras que constituem nossos *modus operandi*, as quais são dotadas de uma vagueza intrínseca, condição para a comunicação entre os homens e para a produção de novos conhecimentos. Ao invés de saltos, temos uma rede flexível entrelaçada em diversas direções, conectando-se de diversos modos a outros jogos de linguagem através de “semelhanças de família”, outro conceito wittgensteiniano fundamental para se compreender esta trama de sentidos. Esta nova concepção de linguagem prescinde da postulação de entidades metafísicas, como um órgão da linguagem e seus congêneres, e dissolve as falsas questões que decorrem delas.

A regra não contém todas as suas aplicações

Supõe-se, muitas vezes, ao aprendermos uma regra qualquer, como a da soma no ensino de aritmética, que uma vez aprendido *o conceito* de soma o aluno seria capaz de efetuar *qualquer* soma de números. Como se o “princípio” da soma fosse incorporado a algum tipo de gramática universal semelhante à de Chomsky, e que, ao ser ativado, possibilitaria ao aluno somar indefinidamente, com se a regra determinasse todos os passos efetuados. Ora, sabemos que não é bem assim o que ocorre na sala de aula. O próprio conceito de soma foi se alterando à medida em que novos números foram sendo inventados. Os algoritmos que surgiram para a soma dos números naturais não se aplicam aos números racionais, e muito menos são aplicados para a soma de números complexos. Mesmo a regra da soma sendo aplicada apenas aos números naturais pode levar o aluno a ter dúvidas de como efetuar a soma diante de uma mudança de seus componentes: quando se passa de números de um ou dois dígitos para a soma de outros números de três ou mais dígitos. Em outras palavras, basta mudar o *contexto* de aplicação da mesma regra que se abre flancos para dúvidas de como aplica-la.

Além do que, aprendemos boa parte destas regras jogando, *a parte post*. Também vamos formulando novas regras ao longo do jogo, como ocorre com os neologismos, tão frequentes em todas as linguagens. Desta perspectiva pragmática da linguagem, podemos ver o conhecimento como criação de novas regras, que se expande de diversos modos, em função das finalidades específicas de cada área do conhecimento, imersas em contextos culturais diversos. Como, então, esta concepção de linguagem e de conhecimento esclarece os processos de aprendizagem? Qual seria o seu impacto sobre o currículo de uma escola ou de um sistema escolar?

Em 1902 John Dewey publicou seu célebre artigo, “A criança e o programa escolar”. Neste texto, o filósofo e educador já deixa claro a importância de professores especialistas na sua matéria como condição para que a criança possa percorrer o caminho já trilhado pelos cientistas em um determinado período do desenvolvimento de uma teoria científica. Segundo ele, não deve haver uma oposição radical entre a experiência da criança e o programa escolar:

Do lado da criança, basta ver que sua experiência já contém elementos – fatos e conhecimentos – exatamente da mesma natureza daqueles que compõem a matéria de estudo; e, o mais importante, que a sua experiência já implica as atitudes, motivos e interesses que levaram a organização da disciplina ao nível que hoje ocupa. (1978, p. 47)

Assim, bastaria ao professor conhecer a totalidade do desenvolvimento de sua disciplina para poder “saber qual o passo que a criança, aqui e agora, deve dar, a fim de dirigir o seu impulso mais ou menos cego para uma progressiva clareza e amadurecimento”. (1978, p. 52) Por conseguinte, Dewey vê o conhecimento como um conjunto de ferramentas, tais como conceitos e hábitos, que transformam a experiência para produzir novos resultados, à medida em que problemas e dificuldades são resolvidos. O critério de verdade passa então a ser o da utilidade, algo será considerado verdadeiro se for útil ou eficaz para a resolução desses problemas.

Seguindo os passos de Rousseau, que preconizava a necessidade de se ensinar a criança a perguntar o porquê de se aprender cada coisa, Dewey irá ampliar consideravelmente o uso do critério da utilidade: o próprio currículo deveria ser organizado de modo a reproduzir o desenvolvimento científico, apresentando à criança os problemas enfrentados pelos

cientistas de modo que, ao resolver estes mesmos problemas, a criança produza novos conhecimentos, aproximando-se, assim, gradativamente, do estágio atual do conhecimento científico. Assim, a sequência ideal do aprendizado deveria reproduzir a ordem do desenvolvimento da ciência, e nesse sentido, o método pedagógico por excelência seria o método científico. Para o pragmatismo de Dewey, portanto, a criança e o programa escolar seriam dois limites extremos do mesmo processo, ou seja, de sua perspectiva pedagógica, *a ontogênese repete a filogênese*.

A pedagogia das competências vai retomar a ênfase sobre o saber fazer, exacerbando ainda mais o critério da utilidade, expandindo-o para todas as outras esferas do saber e atividades da vida humana, mesmo as de caráter privado, como se observa na seguinte passagem do livro de Philippe Perrenoud^[9], *Construir as competências desde a escola*:

Enfrentar situações diversas requer competências também diversas, e estas não serão constituídas pela simples transferência de esquemas gerais de raciocínio, análise, argumentação e síntese. A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias. Transformar uma casa, conceber um habitat agrupado, criar uma associação, encontrar e seguir um regime alimentar, comprar mobília, dar a volta na Europa com pouco dinheiro, proteger-se da Aids sem encerrar-se em casa, encontrar ajuda em caso de conflito ou depressão, estar na moda sem estar alienado... e outros problemas diante dos quais os indivíduos encontram-se desprevenidos, por falta de conhecimentos e, sobretudo, de métodos, de treinamento na resolução de problemas, na negociação, no planejamento ou simplesmente na procura de informações e de conhecimentos pertinentes. (1999, p. 75)

Como se vê na passagem acima, Perrenoud expande consideravelmente a ideia de currículo, atribuindo à escola diversas tarefas que eram da esfera privada da família. Novos objetivos passam a fazer parte do currículo escolar: o aluno deve ser preparado com antecedência para os imprevistos da vida, e novas competências devem ser desenvolvidas no contexto da escola. Mas afinal, quais seriam estas competências? Perrenoud encarrega os sociólogos de plantão para caracteriza-las e mesmo propô-las:

Para saber *com o que efetivamente se confrontarão* no século XXI, seria útil observar a evolução dos costumes familiares, sexuais, políticos, ou as transformações do trabalho. As ciências sociais contribuem para estudar a vida das pessoas e dos grupos humanos e poderiam ajudar os sistemas educacionais a imaginar melhor o futuro e até mesmo a prepará-lo [sic]. (1999, p.74)

Quanto à natureza destas competências, Perrenoud lamenta não sabermos como se formam as mentes e as competências fundamentais, mas isto seria uma questão de tempo:

Quando a pesquisa em ciências humanas estiver mais avançada, as coisas ficarão mais claras. (...) Nada mais normal, então, que se enfrentem concepções diversas e divergentes do aprendizado e da cultura, sendo que nenhuma delas dispõe dos meios para impor-se de maneira puramente racional, no estágio atual da pesquisa. (1999, p.16)

Como o próprio documento da BNCC explicita, esta concepção de conhecimento e de aprendizagem tem, cada vez mais, tomado conta de nosso ideário pedagógico. Urge, a meu ver, relativizar os pressupostos desta concepção analítica e utilitarista do conhecimento, que o vê como um desenvolvimento natural de competências mais fundamentais, intrínsecas aos seres humanos; como se a produção de sentidos fosse decorrência natural de uma única racionalidade, a qual, por sua vez, daria conta de legislar sobre todas as esferas da vida humana.

A partir das observações de Wittgenstein sobre o funcionamento da linguagem e de alguns "resultados terapêuticos" de sua reflexão, penso ser possível olhar de um outro modo para a relação do currículo escolar com os alunos. Ao invés de se desenvolver neles uma única racionalidade e prever (através dela) com antecedência como o mundo *deve ser* em todas as esferas da vida, talvez pudéssemos ser mais modestos em nossos objetivos, e considerarmos outro modo de ver a linguagem, que como diz o filósofo, causa menos confusões...

A gramática dos usos de Wittgenstein

Da perspectiva de Wittgenstein, nossos jogos de linguagem envolvem não apenas palavras, mas também diversas técnicas linguísticas, como ações (dentre elas, gestos ostensivos), objetos empíricos e sensações (tomados como amostras para a aplicação de palavras), tabelas (de cores, de sinais de trânsito etc.), constituindo-se, assim, nossos conceitos e relações entre eles. Neste sentido, estes últimos passam a funcionar como regras, que embora não determinem nossas ações, apenas delimitam o que faz sentido e o que não faz sentido dizer. Ainda segundo o filósofo, pensamos *através de nossos conceitos*, o que nos permite falar em múltiplas racionalidades. Investigamos os fatos do mundo baseados em aparatos conceituais, desde as teorias científicas até as gramáticas conceituais que organizam a nossa percepção sensorial. Uma outra cultura poderá compreender o mundo de formas muito diferentes das nossas, e mesmo sua percepção de cores, cheiros e sons também podem variar muito em relação às nossas gramáticas usuais de cores, cheiros e sons, características do mundo ocidental.

No entanto, é importante notar que as ações envolvidas com a linguagem, e que constituem gradualmente as regras que passamos a seguir, não derivam de ações empíricas tais como "reações espontâneas" ou "instintos animais" do homem, como alguns comentadores de Wittgenstein interpretam seus escritos. Interpretá-lo assim, levaria a algum tipo de behaviorismo, o que contradiz frontalmente a posição terapêutica do filósofo, que critica fortemente tanto o mentalismo como o behaviorismo. Moyal-Sharrock, por exemplo, apoia-se em outros comentadores de Wittgenstein (como Canfield e Tomasello) para afirmar que haveria padrões de comportamento comuns à espécie humana que seriam substituídos por palavras, gerando-se, assim, a linguagem humana:

Uma das coisas importantes que Wittgenstein disse sobre a linguagem é que ela tem raízes em gestos - ou, como ele também coloca, em "ação" e, mais precisamente, "reação" ou "instinto": "O que chamamos de significado deve ser conectado com a linguagem primitiva dos gestos" ^[10]. Com isso, ele quer dizer gestos e reações instintivas que - primeiro através da evolução, depois da enculturação - são substituídos por palavras. (...) A linguagem, então, é um refinamento, ou "uma extensão", de nosso comportamento primitivo; surge do *desenvolvimento* de algumas de nossas reações animais ou naturais. Não apenas *qualquer* reação natural - não singular ou idiossincrática, como tiques - mas nossas reações naturais *compartilhadas*, o que Wittgenstein chama de "o comportamento comum da humanidade" (IF § 206); reações como chorar quando se está com dor ou triste; sorrindo quando feliz; saltando quando assustado; agarrando ou gritando quando se tem medo; mas também reagindo ao sofrimento de alguém. " (2017, p. 586, itálicos do autor)

Como se vê acima, Moyal-Sharrock interpreta as observações de Wittgenstein sobre a linguagem como se ele tivesse afirmado que o sentido linguístico teria como fundamento último *reações instintivas e espontâneas da espécie humana*. Ora, o que Wittgenstein afirma em particular no parágrafo citado por Moyal-Sharrock (IF §206) difere substancialmente desta conclusão, como se vê nas palavras do próprio Wittgenstein:

Seguir uma regra é análogo a cumprir uma ordem. Treina-se para isto e reage-se à ordem de uma maneira determinada. Mas como entender isso se a reação das pessoas tanto diante da ordem como diante do treinamento é diferente: um reage *assim* e ou outro de *modo diferente*? Quem está então com a razão?

Imagine que você fosse como pesquisador a um país desconhecido cuja língua você desconhece completamente. Em que circunstâncias você diria que as pessoas de lá dão ordens, entendem as ordens, cumprem ordens ou se insurgem contra elas etc.?

O modo de agir comum dos homens é o sistema de referência por meio do qual interpretamos uma língua estrangeira. (IF, § 206).

Wittgenstein fala aqui em *treinamento*, e não em reações instintivas ou espontâneas... o que ele procura chamar a atenção nesta passagem é a regularidade de toda linguagem humana, o que ele já havia observado desde o início desta obra e em outros escritos: a linguagem é uma atividade regrada, composta por um conjunto aberto de *jogos* de linguagem, onde aprendemos a seguir regras que são de natureza *convencional*. Daí termos que ser treinados para dominar uma linguagem, processo que possibilita a maior parte dos usuários a seguir regras, ou seja, estabelece-se um modo comum de reagir a elas, mesmo que ocasionalmente alguns transgridam a regra. Enfim, a situação descrita por ele neste parágrafo pressupõe um ambiente que já é linguístico, onde construímos sistemas de referência para que seja possível a comunicação, e inclusive, para que os falantes de uma determinada língua possam interpretar se as pessoas de um país desconhecido estão emitindo apenas grunhidos, ou se estamos diante de uma outra língua em ação, com regras próprias que devem estar sendo seguidas em geral.

Assim, se observarmos como uma comunidade de sujeitos se comporta linguisticamente, não veremos comportamentos padrões instintivos que seriam os fundamentos últimos de toda linguagem humana, mas sim comportamentos inseridos em um contexto linguístico, onde aparecem algumas *semelhanças* com as nossas formas de agir, o que não significa de modo algum que Wittgenstein estaria afirmando haver um conjunto de comportamentos empíricos padrões subjacentes a toda linguagem humana. O modo como cada cultura se apropria das reações ditas naturais do homem varia enormemente, constituindo-se, assim, diferentes jogos de linguagem. A "mesma" reação natural (também poderíamos questionar aqui como se está empregando o conceito de "mesmo"...) pode adquirir sentidos muito diversos, em função das nossas formas de vida. Enfim, o que pretendo ressaltar é que não há este suposto *continuum* entre reação instintiva pré-linguística e o sentido *linguístico* que a substitui, na medida em que este comportamento é inserido através de técnicas linguísticas no contexto de um determinado *jogo de linguagem*, em que outros comportamentos se relacionam significativamente entre si, opondo-se ao se aproximando uns dos outros (por exemplo, no jogo de linguagem das sensações). No entanto, curiosamente como o faz Dewey, Moyal-Sharrock irá concluir sua argumentação de modo bastante semelhante ao do maior representante do pragmatismo americano na educação: "Assim que, a ontogênese recapitula a filogênese." (2017, p. 587)

Evidentemente, essa última afirmação tem impactos na elaboração de um currículo, como se vê na obra pedagógica de Dewey. No entanto, Moyal-Sharrock chega a esta conclusão por outras vias. No lugar de uma gramática universal mentalista fundante de toda linguagem recorre a uma determinada interpretação de Wittgenstein para substituí-la por uma gramática universal "comportamental", uma espécie de behaviorismo que certamente Wittgenstein não assumiria. Pelo contrário, ele faria a terapia filosófica desta concepção evolucionista da linguagem, que procura fundamentos últimos do sentido no comportamento animal. A meu ver, esse modo de interpretar os escritos de Wittgenstein, além de reproduz a posição mentalista em termos comportamentais; pressupõe uma autonomia dos sentidos extralinguística, como se a linguagem apenas tivesse a função de dar nomes a significados que já teriam uma existência prévia, seja no mundo empírico, seja no mundo mental. Essa concepção referencial da linguagem conduz a uma concepção analítica do conhecimento, geradora de vários tipos de dogmatismos em nossas práticas pedagógicas, que apenas empobrecem nossa visão de mundo e nos torna intolerantes com outros modos de ver e de agir. Retomando os exemplos acima de Perrenoud do que deveria também constar nos currículos da escola de hoje, e nos contrapondo a ele, por que não viajar para outro país sem estar preparado ao se ter pouco dinheiro e ter o prazer de lidar com imprevistos? Por que não se vestir de modo inusitado e *sem* estar na moda? Por que o currículo deve preparar para todas as eventualidades da vida humana, o que comer, como mobiliar a casa etc. etc.? E de modo mais geral, por que ao aceitarmos o ponto de vista do outro teríamos que abdicar necessariamente do nosso? Reconhecer a possibilidade de diferentes racionalidades e o caráter multifuncional da linguagem nos auxilia a ampliar o campo dos sentidos, e não a restringi-los a partir de critérios extralinguísticos.

Ao se postular no campo educacional que a ontogênese repete a filogênese, a recaída é inevitável: as novas teorias pedagógicas apenas reacendem e retomam antigos pressupostos, como o de que haveria um conjunto de regras *a priori* que conteria todas as demais possibilidades de sentido (a gramática universal de Chomsky, o princípio da utilidade de Dewey como critério último de verdade; ou ainda, a natureza ainda insondável das competências de Perrenoud, seria uma questão de tempo para que as ciências as desvelem), ou o de que haveria uma única racionalidade. Uma das consequências destas imagens na educação pode ser vista na tendência atual de se fixar um número finito de competências comuns a grandes áreas do conhecimento que abarcaria todos os outros conhecimentos existentes ou por vir, diluindo-se suas fronteiras e, *na prática*, formando professores cada vez mais generalistas.

Há, assim, a ilusão de que seria alcançada uma visão mais holística do mundo, enquanto que, a meu ver, apenas continuamos privando nossos alunos de saberes fundamentais para a sua formação nas suas várias dimensões: epistemológica, estética e ética. Vivemos em um mundo de convenções que se tornam necessárias, mas que não são absolutas, e muito menos "naturais". Uma mesma ação pode ter sentidos muito diferentes, em função de seu uso em um determinado contexto. Quando um professor de geometria traça uma reta por dois pontos e, em seguida, afirma categoricamente: "Por dois pontos só é possível traçar uma única reta" não está derivando este conhecimento de um comportamento animal ou de supostas estruturas cognitivas. Como animais humanos, por vezes, o caminho mais curto para se chegar a outro lugar pode ser o mais belo, nem sempre é o de menor distância.

Bibliografia

Brasil, Base Nacional Comum Curricular. In: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em 14-04-19.

Dewey, John. "A criança e o programa escolar". In: *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

Moyal-Sharrock, Danièle. "Universal Grammar: Wittgenstein Versus Chomsky". In: *A Companion to Wittgenstein on Education*. Peters, M. A. & Stickney, J. (org.). Singapore: Springer, 2017.

Perrenoud, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

Ryle, Gilbert. "Ensino e Treinamento". In: *The Concept of Education*. London, Routledge and Keagan Paul, s/d.

[1] Cf. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

[2] Cf. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (p. 470)

[3] Cf. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#os-fundamentos-pedagogicos-da-bncc> Acessado em 15-04-19

[4] Cf. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#competencias-gerais-da-base-nacional-comum-curricular> Acessado em 15-04-19

[5] Apud Moyal-Sharrock (2017), pág. 576, nota 3.

[6] Cf. Hinzen (2012) "The philosophical significance of universal grammar". *Language Sciences*, 34 (5), 635-649. Apud Moyal Sharrock (2017).

[7] Tradução livre do inglês.

[8] Consideraremos neste texto as ideias da segunda fase do pensamento de Wittgenstein, formuladas a partir da década de trinta e organizadas por ele mesmo na primeira parte de sua obra *Investigações Filosóficas* (IF). Os demais escritos de Wittgenstein desta fase foram publicados em outras obras pelos seus herdeiros testamentários, não necessariamente na ordem em que foram redigidos.

[9] Considerado um dos maiores representantes da Pedagogia das Competências, foi consultor do MEC no período de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 90.

[10] Cf. Big Typescript, p.24, apud Moyal-Sharrock, p. 586.