

Teoria do discurso e educação

Theory of discourse and education

Inês Lacerda Araújo*

Resumo

O discurso é o terreno das formas de vidas humanas que aprendem, compreendem, se comunicam, lugar de efetividade da linguagem. Seu pressuposto não é um sujeito epistêmico, mas sujeitos que agem e falam, que se comunicam seja através de jogos de linguagem (Wittgenstein), que usam redes de discursos (Foucault), seja de atos de fala comunicativos (Habermas). A intersubjetividade é a matriz das filosofias pós-metafísicas, antifundacionistas, cujo âmbito é a virada pragmática e cujo pressuposto epistemológico é a *intersubjetividade*. Wittgenstein aponta para as noções de pluralidade, holismo, incomensurabilidade, compreensão contextual, a diversidade da situação de discurso, ao uso seu normal, cotidiano, ao aprender com a aplicação. A riqueza da experiência se dá numa rede dinâmica e funcional de jogos de linguagem. Foucault, em sua análise da sociedade disciplinar, levanta a difícil questão da recusa de uma subjetividade presa ao saber/poder de ciências normalizadoras; a crítica a esse discurso requer toda uma nova elaboração de si, de sua subjeti-

vidade, sob a forma de atos éticos de liberdade e autonomia, em estilos de existência esteticamente plurais, com lugar para a diferença. O desafio é, para os educadores, encontrar meios para esse exercício de liberdade e criatividade. Habermas propõe uma *intersubjetividade* ilesa, que requer personalidades educadas, capazes de diálogo produtivo com força social, ética, política, educacional, ou seja, com força *emancipatória*, pois a fala argumentativa, ao possibilitar entendimento e consenso, leva a interações livres, responsáveis. Para argumentar, é preciso ser educado, e a própria argumentação é um processo de aprendizagem. A relação entre intersubjetividade e educação atende às exigências da modernidade quanto à criatividade e à autonomia. Trata-se de uma prática, a melhor possível, para formas de vida dispostas ao aprendizado constante.

Palavras-chave: educação, discurso, intersubjetividade, jogos de linguagem, atos de fala, autonomia.

* Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado). Doutora em Estudos Linguísticos - UFPR. Autora de *Introdução à filosofia da ciência e Foucault e a crítica do sujeito*. E-mail: ineslara@matrix.com.br



A fim de analisar, fundamentar e avaliar o pressuposto de que a intersubjetividade é a matriz das filosofias pós-metafísicas, será necessário mostrar: a) que estas ultrapassaram a noção de uma subjetividade vista como autoconsciência centrada no pensamento como representação de um exterior (dicotomia sujeito/objeto); b) que essa ultrapassagem se dá no âmbito de uma nova matriz filosófica, a da virada lingüística; c) que essa virada não basta, pois fica restrita ao nível semântico; d) que o pragmatismo contemporâneo e as teorias do discurso levam para a virada pragmática; e) que é somente no marco de uma teoria do discurso (no nível da pragmática) que a noção de intersubjetividade faz pleno sentido e pode levar a conseqüências extremamente produtivas para a educação.

Para tal, recorreremos à contribuição de três expoentes da virada pragmática e da teoria do discurso: Wittgenstein (1889-1951), a partir de *Investigações filosóficas* através da noção de jogos de linguagem e de formas de vida; Foucault (1926-1984), com a noção de constituição do sujeito e de construção ético/estética de uma subjetividade, e Habermas (1929-), nas modificações que tem realizado em sua teoria do agir comunicativo, com sua proposta pragmático-construtivista de intersubjetividade.

Concluiremos que cada um a seu modo conduz criticamente o problema da relação entre subjetividade, intersubjetividade e autonomia, resolvendo alguns impasses que a educação enfrenta

na modernidade, deixando outros à mostra e abrindo caminho para novas reflexões e perspectivas filosófico-educacionais.

Intersubjetividade e linguagem

Uma das características mais marcantes da modernidade, que se inicia a partir de fins do século XVIII, é a reflexão acerca da própria época, a história como pano de fundo não só de todos os acontecimentos como também solo de realização, efetivação e transformação da ação humana. O homem é ser que vive, trabalha e fala, encarnado na e pela história, e não mais uma consciência absoluta, um *cogito* que representa e ordena o caos empírico.

Os focos da filosofia passam a ser a produção humana no tempo e no espaço, e os meios para tal, a linguagem, o trabalho e um corpo vivo e atuante. Esse sujeito que pensa numa linguagem e dá sentido às coisas, e cuja ação permite adaptação e transformação, não é uma mônada de puro pensamento. Conhecer não é representar objetos que estão numa exterioridade absoluta, armadilha na qual as filosofias do sujeito caem. Se o homem não é coisa pensante nem seu entendimento, uma estrutura formal e transcendental de categorias *a priori*, não se pode mais pressupor, sem enorme ingenuidade crítica, que a mente é algo interior que se limita a conhecer os dados (exterior). Como saber se os dados representados pela mente correspondem

aos dados externos? E mais, como conhecer a si próprio, seus modos de ser, seus desejos, suas peculiaridades, sem que, para tal, seja preciso pôr tudo isso como objeto, como algo fora de si e, portanto, não mais como próprio do sujeito? Aliás, como alcançar objetividade e verdade sem que fatos sejam estruturados em enunciados com conteúdo proposicional, isto é, como alcançar objetividade e verdade sem todos os procedimentos simbólicos, resultado de culturas com seus diversos modos de simbolizar e significar, que são, ao mesmo tempo, filtro para atingir a realidade? Enfim, o pressuposto das filosofias pós-metafísicas vem a ser a linguagem. As conseqüências disso são pôr em xeque uma visão de sujeito, de conhecimento verdadeiro e de realidade como absolutos, como dados em si, como evidentes.

Em fins do século XIX, os progressos na lógica, na antropologia cultural, na lingüística e na sociologia deixaram evidente que sem linguagem não há pensamento. Mas a linguagem ainda se fixava em formas estruturais e lógicas: Saussure mostrando a gramática, a sintaxe das línguas e Frege mostrando a forma proposicional como lugar do sentido e da referência ao mundo.

Foi somente com a chamada “virada pragmática” que as filosofias de estilo cartesiano e kantiano, com sua pretensão fracassada de fundar absolutamente o sujeito como centro de irradiação do conhecimento, foram definitivamente

superadas. O novo modelo não pretende mais certeza absoluta (todo conhecimento tem fundo histórico, é produto humano) nem reduz a cognição à forma lógico-semântica da proposição com valor de verdade, que retrata ou representa estados de coisa.

O modelo pragmático dispensa o socorro transcendental, supera as dicotomias interior/exterior, critica a noção de mente como uma cuba recebendo impressões ou como fonte de idéias. Há a ação humana coordenada pela capacidade humana de falar, de comunicar, agir pela fala. Por isso não se pode mais falar em subjetividade, mas, sim, em “intersubjetividade”. Vejamos como essa trajetória se dá em três perspectivas filosóficas que têm pontos em comum: o paradigma pós-metafísico antifundacionista, a crítica ao logicismo, o pensamento como ação intermediada pela linguagem, a crítica às filosofias do sujeito e, principalmente, tudo isso movendo-se na trama do “discurso”.

Wittgenstein: a teoria do discurso como base filosófica para a educação

Os jogos de linguagem em formas de vida

Wittgenstein “destranscendentaliza” a lógica, que ele próprio concebera no *Tractatus logico-philosophicus* como depurada e como único meio de atingir a realidade. No lugar de uma busca da essên-



cia cristalina da linguagem e da realidade dispostas em reciprocidade na figuração de estados de coisa por proposições, Wittgenstein passa a simplesmente ver os diversos “usos da linguagem ordinária” em situação discursiva. A linguagem é uma tessitura plástica, ordenada por regras que indicam direções apropriadas a cada uso, com diversas aplicações. A relação de referência entre linguagem e realidade é apenas um dos usos possíveis, pois o que importa é entender-se e comunicar-se em situações normais da vida cotidiana, não, como antes supusera, chegar a estabelecer uma relação entre linguagem e realidade comandada pela forma lógica da proposição, que retrataria todas as combinações de estados de coisa que fazem sentido, isto é, cujo valor tem como medida a possibilidade empírica de verificação.

Cada uso é apropriado, não precisa ser submetido à camisa-de-força da lógica. Se e quando for preciso referir, nomear, etc., entra em cena um determinado “jogo de linguagem”, como afirmar, asserir, relatar, nomear, verificar, denotar, etc. Eles têm semelhança entre si, o que Wittgenstein chama de “semelhança de família”, mas não há nenhum jogo privilegiado como essencial e como dando conta de toda a linguagem, pois esta é múltipla como as próprias “formas de vida” o são. Há diferentes modos de expressão, todos válidos e com seu lugar na vida. A linguagem é uma ferramenta pública, aberta, sendo impossível classificar todas as suas funções

e usos. Depende do contexto, dos propósitos dos usuários o mostrar de que jogo se trata. Exemplos disso:

Comandar e agir segundo comandos, descrever um objeto conforme a aparência ou conforme as medidas; produzir um objeto segundo uma descrição (desenho); relatar um acontecimento; conjecturar sobre o acontecimento; expor uma hipótese e prová-la; apresentar os resultados de um experimento através de tabelas e diagramas. Inventar uma história; ler; representar teatro; cantar uma canção de roda; resolver enigmas; fazer uma anedota, contar; resolver um exemplo de cálculo complicado; traduzir de uma língua para outra; pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar (1979, p. 18, par. 23).

Saber do significado é saber usar, o que depende de necessidades, do meio, de desejos, emoções, capacidades sensoriais. O conceito provém da maior ou menor facilidade de compreensão e de aplicação. E isso tudo deriva de um aprendizado cultural. Modelos são adaptáveis às situações e comparáveis entre si. No momento em que um deles funciona, por exemplo, seguir um diagrama, ler em voz alta, ler com atenção, aprender as regras de um cálculo e saber prosseguir sozinho, os outros modelos ou usos ficam à margem. Quando um deles não funciona como se esperava, outro vem em seu socorro, proporcionando um uso mais adequado aos propósitos e à situação.

Contribuições para a educação

Wittgenstein não tem propostas pedagógicas apesar de ser “um professor

nato”, como diz seu biógrafo Ray Monk. (Wittgenstein, o grande gênio de Cambridge, foi professor em escolas primárias no interior da Áustria entre 1920 e 1926, numa espécie de exílio voluntário). Mas suas idéias sobre linguagem e a pluralidade de formas de vida produzem importantes e fecundas reflexões no terreno da educação. A base é a revolucionária noção de que há modelos aplicáveis segundo necessidades; de que a linguagem é o veículo para tal, ao mesmo tempo em que é o solo de produção das diversas manifestações de nossa história antropológica. A escola deve ser o miniteatro da produção e manifestação de formas de vida; o aluno, por sua vez, não deve ser um depósito no qual se armazenam informações, e o aprendizado deve levar à solução mais adequada e correta para dada situação de um determinado problema, criando, inventando, produzindo modelos, sendo incentivado a percorrer diversos caminhos por si próprio através da prática.

As crianças aprendiam anatomia montando o esqueleto de um gato, astronomia estudando o céu à noite, botânica identificando plantas em caminhadas pelos campos, arquitetura reconhecendo estilos de prédios durante uma excursão a Viena. [...] Em tudo o que ensinava, Wittgenstein procurava despertar nas crianças a mesma curiosidade e o mesmo espírito inquiridor que ele próprio aplicava a tudo aquilo que o interessava (MONK, 1995, p. 185).

Chegou a editar um dicionário criado pelos próprios alunos para sua

autocorreção quanto à ortografia. No entanto, não é por aí somente que as idéias de Wittgenstein revolucionam. Tudo isso, que foi novidade nas primeiras décadas do século passado, já é por demais conhecido hoje. O interessante é a primazia do uso e da aplicação de regras, que não são rígidas a ponto de normatizar ou de especificar tudo, nem frouxas a ponto de deixar tudo na irracionalidade ou ao sabor do acaso. Importa, sobretudo, o modo como algo se aplica nas diversas formas de vida e que falar é um comportamento conduzido por regras, cujo ensino já é um jogo de linguagem orientador. Portanto, cada indivíduo, cada aluno, vai poder dispor dos diferentes jogos de linguagem em suas diversificadas formas de vida, como ele dispõe de instrumentos e de ferramentas a fim de manifestar potencialidades, de criar, mostrar como algo se dá; de reconstruir as etapas de evolução de um fenômeno, sempre alertando para a contingência de todos esses processos.

Obter essa visão panorâmica implica que tudo pode ser feito de um outro modo ou refeito, levando a outros resultados e a outras conseqüências, talvez melhores, mais frutíferas. Trata-se de um modelo que não obedece a modelos, em que importa a “produtividade”, entendida no sentido exploratório, adaptável e eficaz, em outras palavras, exercício de habilidades aprendidas como se aprende um jogo. Cada etapa compreendida significa o domínio daquelas regras

naquela linguagem. Dominada uma dada linguagem, aprendeu-se uma dada técnica, um saber-fazer. Isso evita todo e qualquer dogmatismo, evita a rigidez do ensino baseado em teste e erro, baseado na convicção de que ensinar é provar, verificar e estabelecer, de uma vez por todas, o que algo é em sua essência.

Por detrás do ensino escolar há dois mitos, o de que há um sujeito a ser moldado e o de que há um caminho, ou seja, um método correto, científico, “verdadeiro”, não só para moldá-lo (uma espécie de pedagogia científica) como método a ser ensinado e que precisa ser devidamente aprendido (ciência como verdade constatada, regras matemáticas, regras lingüísticas). Há um discurso único, uma racionalidade única, uma mentalidade única.

Wittgenstein aponta para as noções de pluralidade, holismo, quer dizer, disponibilidade de revisão, incomensurabilidade (não há um fundamento comum a tudo, nem uma verdade transcendental). O que conduz o sujeito à adequada compreensão daquilo que se quis dizer em determinado contexto, à exploração da diversidade das situações de discurso, ao uso normal, cotidiano de discursos, o aprender com a aplicação, o imaginar a situação. Enfim, a experiência é de uma riqueza inesgotável. Tudo isso se dá numa rede dinâmica e funcional de jogos de linguagem. Mostrar como se emprega em dado contexto faz desabar o céu platônico das idéias eternas, que

são o modelo ideal de tudo o que existe. Onde for preciso decisão, autonomia, ela se dá; onde for preciso atender a uma norma, isso também poderá se dar. Todos os jogos são adequados para os fins a que se propõem, o que demanda intersubjetividade, diálogo, trocas, superando as filosofias do sujeito, cuja pretensão é definir o que é o homem, resposta essa que acaba sendo dogmática, ou insuficiente para apreender as sutilezas e infinita variedade do ser humano.

Foucault: teoria do discurso e educação

O discurso pedagógico e a sociedade disciplinar

Foucault dissolve a noção de linguagem como expressão do pensamento, como regras que estruturam signos e que permitem a comunicação, a intersubjetividade. A linguagem não produz apenas comunicação, ela produz discurso. Discurso é concebido como um conjunto de enunciados que formam o solo para o surgimento de um certo objeto para saberes, que criam situações, que possibilitam investir a fala como prática em meio a outras práticas. O discurso forma um domínio de objetos aos quais atribui funções e vem dotado de uma materialidade específica que o torna manipulável, reproduzível, útil. Seu sujeito é todo aquele que pode vir a ocupar esse espaço fruto de instituições. Esse sujeito não é nem lingüístico, nem psicológico, nem cons-

ciência transcendental, mas, sim, aquele que pode falar sobre algo, por exemplo: o psiquiatra, sobre a loucura; o pedagogo, sobre a educação. Essa fala vem investida de poder, o poder do *expert*, o poder do técnico.

Todo discurso é poderoso porque quem o detém e o controla geralmente é uma instituição ou um corpo organizado de saber, cujas práticas produzem técnicas ou tecnologias epistêmicas e disciplinares.

A crítica de Foucault às filosofias do sujeito não decorre da recuperação da intersubjetividade, como propõe Habermas, o que veremos no item seguinte. Para Foucault, quando o homem nasce para o saber ocidental, as formas que o objetivam são as mesmas que o subjetivam e que, igualmente, o sujeitam a normas, exames, testes, avaliações, práticas pedagogizadoras que favorecem um comportamento adequado à sociedade industrial e tecnológica, adaptado às normas de instituições e aparelhos, produtivo e útil, dócil. Essa adaptação favorece o jogo do saber e do poder, que desmancha as ilusões das filosofias do sujeito, quer dizer, de que se possa conhecer o homem em sua essência sem que com isso se produza objetivação. Essa objetivação, de uma forma ou de outra, acaba passando pelos filtros do discurso das ciências humanas, das regras institucionais, das práticas disciplinares, todos recursos de que a modernidade dispõe para governar, extrair saber,

constranger, controlar, adaptar, punir, regular.

É preciso denunciar essas práticas que levaram a escola, a fábrica, o hospital, o quartel, a serem instrumento de produção e de condução de indivíduos cujo corpo, comportamento, atitudes, desejos foram alvo de práticas disciplinares que resultam em sujeitos sujeitados. Essas práticas ainda predominam por favorecerem um certo tipo de poder, o poder microfísico, que penetra o corpo, o indivíduo, sua sexualidade, através de saberes, especialmente aqueles que recebem o título de “científicos”.

Escola e subjetividade

Não há, então, para Foucault uma subjetividade livre, autônoma, pessoas educadas, criativas? A escola deveria produzir autonomia, criatividade, mas, a fim de ser eficiente operador pedagógico, faz uso de filas, carteiras, horários, exercícios gradativos, recitação, enquadramento do aluno em séries, anotação do comportamento, punição do menor desvio de conduta, atitudes de prontidão, avaliação permanente, diferenciação de cada um com relação aos demais, exame através de interrogatório, questionários, possibilidade de produzir um indivíduo sujeitado a normas, indivíduo “normalizado”. O ensino reprodutivo está ligado às práticas “pedagogizadoras” da sociedade industrializada, informatizada, tecnicista, de comunicação de massa. Ensinar é, *grosso modo*, instruir,

instrumentalizar e avaliar. A escola, e também as organizações penais e punitivas, a exclusão dos loucos, dos anormais, o treinamento do operário na produção econômica com seus recursos de agilização e preparo, o corpo saudável, com gestos de prontidão, a eficácia dos operadores de sistemas, do técnico e, ainda, as medidas do governo que regulam fluxos da população, saneiam, organizam, enfim, a sociedade disciplinar sustenta e é sustentada por toda essa teia operatória, eficaz, econômica, produtiva.

O exercício desses micropoderes implica uma vontade de saber, um tipo de extração de verdade que opera através da norma, de vigilância, punição, correção, exclusão. Não se pode ir contra esses mecanismos uma vez que são constitutivos do nosso tipo de sociedade, mas cabe denunciar essa violência insidiosa cujo alvo e cujo fruto é o indivíduo sujeitado, isto é, o indivíduo tomado em sua individualidade como corpo/comportamento e tornado sujeito através desses mecanismos. Esse sujeito/sujeitado não pode fazer crítica total, mas pode recusar através da via ético/estética, de uma nova política que caminhe em direção a uma maior autonomia (que nunca será completa, uma vez que o homem está sempre enredado na e pela história). Justamente esse caráter nunca acabado funciona como um anteparo crítico, denunciando o que a história fez de nós, sujeitos sujeitados. Hoje, a difícil tarefa para o filósofo é mostrar como é possível recusar a subjetividade

presa ao saber de disciplinas, que, ao invés de liberar, representa um tipo de saber/poder que prende o homem a ciências normalizadoras; isso requer toda uma nova elaboração para o próprio desejo, uma indagação do que queremos para nós, que pode tomar a forma de atos éticos de liberdade e autonomia. E, quem sabe, possa resultar na constituição para si de outras formas de subjetividade mais prazerosas, em estilos de existência esteticamente construídos, plurais, com lugar para a diferença. O desafio é, para os educadores, encontrar meios para esse exercício de liberdade e criatividade.

Habermas: agir comunicativo e educação

A racionalidade argumentativa

A proposta central de Habermas é a de que a racionalidade é lingüística, comunicativa. E isso não apenas no sentido semântico, e, sim, no sentido pragmático, isto é, a ação humana, além do aspecto mais evidente de atuação teleológica no mundo, tem outro aspecto essencial: é ação comunicativa. A racionalidade comunicativa, com pressupostos de validação intersubjetiva, alça o discurso à condição de requisito essencial para conduzir as questões de legitimação, as questões éticas, políticas, educacionais. Os atos de fala têm força ilocucionária, quer dizer, valem como ação. Um ato de fala de promessa, por exem-

plo, demanda compreensão do significado e leitura contextual de uma situação criada pelo ato de fala, que é compromissivo. Sempre que o objetivo dos atores em situação dialógica for o acordo, haverá motivos retirados do mundo da vida em suas três dimensões, a social, a dos estados de coisa suscetíveis de constatação objetivadora e a pessoal. Cada um desses mundos levanta, respectivamente, pretensões de validade, normativa, veritativa e expressiva. Já o entendimento, em que a ação comunicativa é mais fraca, é produzido por meios normativos, como atos imperativos, declarações, sem implicar a expectativa recíproca de guiar-se por normas, valores, obrigações, como ocorre num ato de fala que visa a acordo e que se deve exclusivamente à capacidade da linguagem de coordenar a ação. Sempre que o objetivo for o sucesso, a influência de um sobre o outro, o uso da fala deixa de produzir entendimento e terá características estratégicas. Habermas chama a esses atos de fala de “perlocucionários”, pois visam a certas conseqüências, como ameaçar, assustar, e a intenções sub-reptícias.

A linguagem não se reduz à dimensão da racionalidade comunicativa descrita. Há, ainda, a racionalidade propriamente do conhecimento e a racionalidade teleológica da ação intencional dirigida pelos propósitos de adaptação interventora no mundo. Mas todas pertencem ao contexto em que formas de vida exercem procedimentos discursivos e atuam reflexivamente, tornando-

se aptas a resolver problemas, a ver o mundo através de certas crenças, a agir e comunicar-se racionalmente. Afirma Habermas: “A linguagem organiza categorialmente e preestrutura gramaticalmente a compreensão de fundo que a comunidade lingüística tem do mundo da vida e com isso possibilita a conduta racional. Na medida em que aqueles que atuam comunicativamente se entendem sobre algo no mundo, se movem já sempre dentro do horizonte de seu mundo da vida” (2002, p. 125).

Com isso, Habermas “destranscendentaliza” a razão; não podemos dispor à vontade da linguagem, pois é nesse meio que nos movemos, nos interpretamos, realizamos nossas experiências com o mundo, nos entendemos e, também, aprendemos. Como exigência para a ação no mundo, os falantes dispõem de uma estrutura proposicional de enunciados referentes às situações, que, por sua vez, são compartilhadas intersubjetivamente pelo meio do diálogo comunicativo. Entender-se entre si sobre algo do mundo, em uma situação normativamente apropriada, produz, simultaneamente, verdade necessária à objetividade, adequação com relação ao mundo social com seus requisitos normativos, e a confiança mútua decorrente de personalidades intactas, íntegras, sinceras e verazes.

Essas idealizações são, para Habermas, não só factíveis, como necessárias para haver ordem social legítima, o que pressupõe educação, formação, ou, como ele

próprio denomina, “construtivismo”. A busca cooperativa da verdade só é produzida por diálogo comunicativo, intersubjetivo, através da capacidade argumentativa de discursos abertos, públicos, sujeitos à crítica permanente, à revisão diante de novos acontecimentos. Enfim, na modernidade, o paradigma metafísico-ontológico de contemplação de um mundo exterior a ser representado pela mente interior cedeu lugar ao paradigma da racionalidade comunicativa em que a força é “apenas” a do melhor argumento. As intervenções racionais para conhecer o mundo pertencem ao âmbito da ação lingüística de sujeitos concretos vivendo situações no mundo, aprendendo com isso e suscetíveis de falhas, de enganos. Verdade e certeza, que eram absolutas, transcendentais, passam a ser requisitos para uma comunicação bem-sucedida. Trata-se das pretensões de validade quanto à verdade, à correção e à sinceridade embutidas em atos de fala.

Implicações da teoria da ação comunicativa para a educação

A argumentação aberta, duradoura, buscando a verdade em ações organizadas de modo cooperativo, visando a acordo e entendimento, demanda para seu pleno sucesso, sociedades organizadas legitimamente (processos democráticos e pleno Estado de direito) e o instrumento de efetivação, que se dá pela formação de indivíduos capazes de entrar

num diálogo argumentativo. Para tal, a filosofia e as chamadas “ciências sociais reconstrutivas”, como a psicologia, a sociologia, a política, a pedagogia, têm um papel fundamental. Para que atos de fala bem-sucedidos ocorram, três dimensões entram em jogo: a pretensão à verdade demanda um saber acerca da situação, informações fidedignas, formulações objetivas, enfim, conhecimentos bem fundamentados; a pretensão à correção normativa demanda contextos adequados com relação a valores e normas sociais, regulamentações legítimas devem ser observadas e praticadas; a pretensão à veracidade demanda personalidades coesas, educadas, éticas, íntegras, que entram no processo dialógico dispostas a argüir, e não a influenciar ou apenas impor, manipular.

Esse processo, a um só tempo necessário e difícil, por si só, não evita o que Habermas chamou de “colonização do mundo da vida”, perpetrada pelo sistema representado pelo jogo estratégico do mercado e do poder governamental; é preciso que regulamentações legitimadas pelos processos do direito e de governos democráticos tenham vez e voz, e a força deles vem calcada na ação comunicativa.

Mas sem personalidades educadas, capazes de diálogo produtivo conduzido de modo a não lesar a intersubjetividade, a ação comunicativa não se dá. A linguagem tem força social, ética, política, educacional, que Habermas chama de força “emancipatória”, pois a fala argu-

mentativa, ao possibilitar entendimento e consenso, leva a interações livres, responsáveis, que assumem um caráter de vínculo e coesão sociais.

Para argumentar, é preciso ser educado, e a própria argumentação é um processo de aprendizagem. Alguém capaz de comunicar-se foi educado *pelo* diálogo e *para* o diálogo. A comunicação argumentativa requer sujeitos responsáveis, autônomos, que procuram entender-se entre si acerca de um fato, de um projeto, de uma intenção. Alguém que é surdo ao diálogo não alcança o teor do que está sendo discutido, ou é refratário às razões aduzidas, ou responde com asserções dogmáticas.

O aprendizado, seja na família, seja na escola, é a base para se poder fundamentar, dar razões e, também, para reconhecer erros, falhas, corrigi-los. O papel principal da argumentação na aprendizagem racional vem de um desempenho fundado e eficiente no âmbito cognitivo. Todo discurso teórico se constrói com essa abertura à capacidade de aprender com os erros, de refutar ou validar hipóteses, de intervir no mundo e explicar. Em outras palavras, a argumentação é fundamental nos processos de aprendizagem, pelos quais adquirimos conhecimentos teóricos, visão moral; ampliamos a linguagem avaliadora; superamos auto-enganos e dificuldades de compreensão.

Essa situação, como já observamos, é um ideal a ser alcançado, cujo sucesso absoluto só se dá em raras oportuni-

des, que Habermas chamou de “situação ideal de fala” (1987, p. 46). Para entrar no processo de argumentação, as condições de simetria são essenciais. E, a nosso ver, dependem, em larga medida, da educação universal, apta a produzir as condições para aquele processo e que, ao mesmo tempo, utilize em larga escala processos dialógicos, intersubjetivos. Diz Habermas:

[...] o processo discursivo de entendimento está regulado de tal modo sob a forma de uma divisão cooperativa de trabalho entre proponentes e oponentes, que os implicados: – tematizam uma pretensão de validade que se mostrou problemática; – se acham exonerados da pressão da ação e da experiência, adotando uma atitude hipotética; – examinam com razões, e só com razões, se procede ou não reconhecer a pretensão defendida pelo oponente (1987, p. 47).

E mais adiante acrescenta:

Só a verdade das proposições, a retidão das normas morais e a inteligibilidade ou correta formação das expressões simbólicas são, por seu próprio sentido, pretensões de validade universais que podem submeter-se a exame nos discursos. Só em discursos teóricos, práticos e explicativos, os participantes na argumentação têm que partir do pressuposto de que se cumprem as condições ideais de fala (1987, p. 69).

Transportando para o contexto da educação, temos aí requisitos para a aprendizagem, como a problematização, a capacidade de questionar, de examinar as razões e através de razões chegar ao entendimento, à compreensão da situação ou do tema em foco.

Nesse sentido, argumentar não é um processo lógico, formal, nem retórico.

Quando se visa a consenso, vale o melhor argumento, e esses devem poder formar convicções intersubjetivas, quer dizer, educação entendida como processo intersubjetivo não pode limitar-se a uma via de mão única, ao estilo pedagógico baseado exclusivamente na imposição ou exposição de conteúdos.

Conclusões

O discurso é o terreno das formas de vida humanas que aprendem, compreendem, se comunicam, lugar de efetividade da linguagem. Seu pressuposto não é mais o sujeito que conhece, mas sujeitos que agem lingüisticamente através seja de jogos de linguagem (Wittgenstein), de práticas de si (Foucault), seja de atos de fala comunicativos (Habermas). Mas a intersubjetividade que neles está implícita é um exercício; não realiza milagres para a educação, apenas aponta na direção de uma possível e desejável autonomia, aquela que essas mesmas formas de vida souberem realizar, ou melhor, aprenderem a realizar.

Abstract

Discourse is the ground where human life forms learn, understand one another, communicate. It is the place of language's effectiveness. Its presupposition is not the epistemic subject, but subjects that act and speak, that communicate through language games (Wittgenstein), discourses (Foucault), or communicative

speech acts (Habermas). Intersubjectivity is the model of the post-metaphysical, non-foundationalist philosophies and is also its epistemological presupposition. The domain is the pragmatist turn. Wittgenstein points out to the concepts of pluralism, holism, incommensurability, contextual understanding, the diversity of discourse situations, and also to the concepts of normal use of language that permits to learn by application. The richness of experience plays its role in the functional and dynamics network of the language games. Foucault, in his analysis of disciplinary society, raises the difficult issue of the refusal of a subjectivity that is a prey of knowledge/power typical of normalization sciences; to criticize this discourse it is necessary a reconstruction of the self, through ethical freedom and autonomous acts, in life styles that cultivate beauty and plurality, that give difference a chance. To the educators, the defy is to find ways that permit this exercise of freedom and creativeness. Habermas proposes an intersubjectivity without any fail, that requires educated personalities, capable of dialogue with social, ethical, political and educational strength. That is, with emancipatory strength, because augmentative speech leads to understanding and consensus, to free and responsible acts. In order to argue it is necessary to be educated, and argumentation is itself an educational process. The relationship between intersubjectivity and education meets

the requisites of modernity concerning creativeness and autonomy. That is a question of practice, the one that our life forms can do best, constant learning.

Key-words: education, discourse, intersubjectivity, language games, speech acts, autonomy.

Referências

ARAUJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

_____. I. L. *Linguagem e realidade: do signo ao discurso*. Tese (Doutoramento) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001. 232 f.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.

HABERMAS, J. *Direito e democracia, entre facticidade e validade*. Trad. de Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. Trad. de Manuel Redondo. Madrid: Taurus, 1988.

_____. *Verdade y justificación*. Trad. de Pere Fabre e Luis Díez. Madrid: Trotta, 2002.

MONK, R. *O dever do gênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. de Luis Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.