



OS DESAFIOS FILOSÓFICOS DO ENCONTRO PIAGET-CHOMSKY E SUA RENOVAÇÃO SOB O PRISMA DO MODELO DO *LANGUAGING*¹

Guillaume Dechauffour²

guillaume.dechauffour@paris-sorbonne.fr

Universidade Paris Sorbonne

RESUMO: Buscamos reler, aqui, o debate entre Piaget e Chomsky não como a passagem de uma teoria antiga a uma atual, mas como a nova iteração de uma querela filosófica que constituiu o motor das reflexões epistemológicas e metafísicas por séculos. Não há motivos, no entanto, para que essa oposição não possa ser deixada para trás. O conceito de languaging, inscrito no paradigma da enação, nos coloca nessa via, corrigindo a abstração demasiada da compreensão tradicional da linguagem. A essência da linguagem não é nem a gramática, nem a imitação, é a comunicação e a coordenação. Para além das teorias da linguagem e da aprendizagem, o que a introdução de uma dimensão essencialmente relacional na reflexão filosófica desenha é a possibilidade de uma síntese entre o internalismo e o externalismo.

PALAVRAS-CHAVE: teorias da aprendizagem, *languaging*, internalismo e externalismo epistemológicos.

THE PHILOSOPHICAL IMPLICATIONS OF THE PIAGET/CHOMSKY DEBATE AND ITS RENEWAL IN LIGHT OF THE CONCEPT OF *LANGUAGING*

ABSTRACT: We will try to establish that the Piaget/Chomsky debate must not be read as the gateway from an old theory to a new one but as the last iteration of a philosophical quarrel, which fueled epistemological and metaphysical reflexion for centuries. There is no reason to believe, however, that this opposition cannot be overcome. The concept of languaging, which is rooted in the enactment paradigm, seems to set us on that track by purging our understanding of language of its excessive abstraction. The essence of language is not grammar or imitation, it is rather communication and coordination. Beyond language and learning theories, this philosophical step towards a fundamentally relational type of thinking foreshadows a possible synthesis of internalism and externalism.

KEY WORDS: learning theory, *languaging*, epistemological internalism and externalism.

¹ Tradução do artigo *Les enjeux philosophiques de la rencontre Piaget-Chomsky et leur renouvellement au prisme du modèle du languaging*, inédito, por Márcia Romero (UNIFESP) e Renato Ambrósio (UFBA).

² Membro do CRED (Cognitive research and enactment design), Universidade de Tecnologia de Compiègne

Introdução

O encontro organizado em 1975 pelo *Centro Royaumont para uma ciência do homem* sobre o tema da aprendizagem da linguagem constitui, indubitavelmente, um acontecimento científico importante, uma etapa na história das ciências humanas no século XX³. Uma reunião internacional que colocou frente à frente dois convidados principais: o americano Noam Chomsky, linguista, inventor da gramática gerativa, então no auge de sua glória, e o suíço Jean Piaget, psicólogo, inventor da epistemologia genética, que, vindo de uma carreira iniciada quase no início do século XX, fez aqui uma das suas últimas contribuições à ciência.

Eles estavam cercados de um considerável número de notáveis cientistas representantes de disciplinas bastante diferentes: biologia, cibernetica, etologia, antropologia, psicologia, linguística. Não se tratava, portanto, apenas de regrar a sucessão de Piaget, de ratificar a substituição de uma antiga teoria da aprendizagem por uma nova teoria: podemos ver, nesse debate, a vontade de fazer um balanço da profunda transformação, desde o início da segunda metade do século XX, das ciências do homem. É isso que explica, ao mesmo tempo, a transversalidade e a importância deste encontro.

Precisamente por essas razões, pode parecer estranho esse interesse atual pelo debate entre Chomsky e Piaget fora do contexto de uma pesquisa histórica. Com efeito, trata-se de um acontecimento célebre – portanto, bem conhecido –, sendo os modelos que nele se opõem vistos, nos dias de hoje, como ultrapassados, pelo menos nas versões que se apresentam no debate. Mas, principalmente, o que dele resulta é conhecido: a gramática gerativa, e mais amplamente o programa das ciências cognitivas, se impuseram. Piaget agora é um autor pouco conhecido, pouco lido fora das teorias da aprendizagem, e que aparece mais como pai fundador do que como referência.

Assim, a dimensão simbólica do encontro de Royaumont dissimula o que seu conteúdo tem de intrigante. Procuraremos mostrar que ele não deve ser lido apenas como o enfrentamento de dois paradigmas científicos acerca da linguística ou das teorias da aprendizagem. O encontro de Royaumont foi menos um debate científico do que uma querela filosófica e, dessa forma, marca a emergência de uma versão contemporânea do

³ Os atos do colóquio foram publicados com certo número de intervenções, entre as quais a de Putnam. Cf. Centre de Royaumont pour une science de l'homme, *Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Seuil, 1979.

Os desafios filosóficos do encontro Piaget-Chomsky e sua renovação sob o prisma do modelo do *languaging*

problema do conhecimento. Podemos considerá-lo de outro modo: há, no âmbito da maioria dos debates metodológicos que não são puramente técnicos – e isso não somente nas ciências humanas – uma questão filosófica; aqui, o caráter inato das estruturas linguísticas é o lugar em que se coloca a questão do conhecimento, da relação entre o pensamento e o mundo.

Se nos interessamos por questões tais como os universais linguísticos, a aprendizagem da linguagem, a relação entre filogênese e ontogênese, enfrentamos questões de fato. Mas as posições que se opõem em relação a essas questões opõem-se, no mais das vezes, em virtude de escolhas filosóficas mais ou menos conscientes e subjacentes. Essas posições remetem a escolhas filosóficas que são feitas em razão de custos e ganhos teóricos. Não resta dúvida que são os fatos, a experimentação, que vão conduzir à decisão. O que se trata de evidenciar por meio do estudo filosófico é o alcance da questão que emerge desse embate e, também, o sentido profundo da solução que se lhe pode dar.

Para mostrar o que dissemos acima, interessa-nos o lugar que ocupa o debate Chomsky-Piaget na história das concepções das relações entre o sujeito, o pensamento e o mundo. As duas oposições que se opõem parecem evidenciar uma dinâmica dialética, contudo é uma querela a três que deve ser descrita: o inatismo de Chomsky se opõe ao construtivismo de Piaget, mas ambos se opõem ao externalismo de Putnam, cuja participação tardia é esquecida com demasiada frequência. Outra razão para nos interessarmos por esse debate reside no fato de que é possível questionar justamente a ideia de uma alternativa. Assim, procuraremos reformular a maneira pela qual abordamos espontaneamente a questão da natureza das ideias e da atividade da razão, à luz das diferentes posições teóricas disponíveis. Se questionarmos a ideia de uma repetição dialética da própria oposição filosófica sobre a natureza das ideias ou das formas, é então possível mostrar a riqueza e a novidade do modelo de *languaging* desenvolvido no paradigma da enação, mais especificamente por Humberto Maturana. Essa postura holística nos parece permitir superar as oposições que estruturam um questionamento multimilenar: sujeito/mundo, pensamento/ação, ideias/coisas. Ela permite também renovar nossa concepção de aprendizagem e as pedagogias que dela decorrem.

Metáfora e metonímia

O encontro de Royaumont foi, portanto, antes de tudo, uma disputa filosófica. De fato, no âmbito do debate organizado pelo centro Royaumont, em 1975, a oposição entre Piaget e Chomsky não se baseava nos fatos ou nas interpretações de fatos, mas na consistência lógica de suas hipóteses iniciais. A questão era: pode-se legitimamente falar de aprendizagem ou pode-se legitimamente conceber a existência de estruturas necessárias inatas? Isso não significa que a solução para as questões que lá foram abordadas não se situe no campo da ciência, e que cabe à filosofia decidir sobre uma resposta que as ciências deverão endossar; mas, antes, traduz a ausência de um acordo sobre o modo de interpretar fatos muito gerais, que seria a condição de possibilidade de uma resolução científica desse dilema. Essa questão exprime um desacordo subjacente mais ou menos consciente, uma motivação teórica anterior ao estabelecimento de fatos fundamentais.

Trata-se de uma disputa filosófica, porque, no fundo, é uma discussão sobre o modo pelo qual devemos compreender e articular os conceitos de ordem e de origem: de onde vem a ordem que constato no mundo e que exprimo por meio da linguagem? De mim, do mundo ou da própria linguagem? É por isso que a discussão, não mais que os trabalhos de Piaget e Chomsky sobre o sujeito, não se limita à questão da linguagem, mas recai igualmente sobre a biologia da evolução, a filosofia do espírito e a epistemologia em geral.

Segundo Patrick Tort, em *La raison classificatoire* (1989), essa oposição se encontra em todo trabalho de classificação e em toda formulação de uma teoria da classificação, primeira etapa desse trabalho. A história das teorias da razão, da evolução e da linguagem está marcada por essa oposição. A disputa de Royaumont é, portanto, uma nova iteração de uma alternância paradigmática ou metodológica no seio do pensamento classificatório.

O modelo desenvolvido por Patrick Tort é de origem linguística, cuja fonte é a teoria dos tropos de Dumarsais (1730), que relaciona o surgimento dos tropos, a criação de relações inovadoras na língua, a duas operações: a metáfora e a metonímia. A descoberta dessa dinâmica binária no desenvolvimento do uso das palavras revela a dinâmica geral de toda classificação, uma vez que ela é a atividade pela qual se faz corresponder um conjunto a um signo.

A classificação é assim estabelecida ora pela similaridade, o nome de classe consistindo em uma metáfora que exprime uma semelhança, ora pela contiguidade, associação, genealogia, o que significa que o uso de nome da classe para designar o todo é uma metonímia. Isso dá lugar à distinção entre sistemas sincrônicos e sistemas diacrônicos.

No primeiro caso, devemos conceber as classes como dadas e fixas, independentemente dos procedimentos de classificação: objetivas, seguramente transcendentais, seguramente transcendentais. Não depende de mim o fato de que as coisas que nomeio se parecem ou não: elas se parecem pelo fato de que, de um modo ou de outro, são o *specimen* de um modelo. Trata-se de descrever um sistema fixo, determinado por regras de classificação. No segundo caso, a classificação é uma atividade imanente que tem uma história: os vínculos e as classes são reais e remetem a uma interação concreta com o mundo. É no uso que eu faço do mundo e dos objetos que o povoam que constitui conjuntos. Eles não se impõem a mim, mas eu também não os invento, são vínculos naturais que são descobertos. Trata-se de reconstruir um processo, uma evolução. É uma oposição já evidenciada por Kant (1775), que distingue a classificação escolástica da classificação natural relativa às espécies animais. Uma tem por objetivo o esclarecimento do uso e a memorização, a outra visa a estabelecer relações reais. Essa oposição se encontra em todos os domínios nos quais se deve pensar a existência ou a emergência de uma ordem: linguística, lógica, biológica, psicológica.

Essa descrição parece esclarecer perfeitamente as bases filosóficas e os desafios supremos de cada uma das posições. Poderíamos então dizer que a razão de ser desse encontro está no aparecimento do conceito de *programa* na segunda metade do século XX e sua progressiva passagem da biologia para as ciências humanas. Em que sentido se pode dizer que a aprendizagem da linguagem depende de um programa? Ao construir, como Piaget, uma lógica do progresso do conhecimento, o modelo da sucessão de estágios de aquisição de competências cognitivas globais? Ou como em Chomsky, ao relacionar as próprias estruturas linguísticas às estruturas do nosso cérebro, de modo que a linguagem se vê inscrita em cada indivíduo e se exprime como a maturação de uma função biológica própria à espécie? No âmbito da disputa de Royaumont, segundo Patrick Tort, Chomsky ocupa o polo metafórico da oposição: fixista e sistemático. E Piaget ocupa o polo oposto: metonímico, dinâmico e genealógico.

De fato, a gramática gerativa visa a desvelar as estruturas invariantes e comuns a todas as línguas naturais. Mas ela não visa a explicá-las, ou então, a relacioná-las a outra forma de programa, no campo da biologia, em que Chomsky, tal como Fodor, que o apoia no debate, minimizam o papel da adaptação. Chomsky chega até mesmo a negar que a linguagem deve ser entendida relativamente à sua relação com o mundo, sob o aspecto da referência. Trata-se essencialmente de uma continuidade interna.

A perspectiva de Piaget visa, ao contrário, a reconstituir o desenvolvimento das estruturas linguísticas a partir de esquemas operatórios, isto é, a partir das formas rudimentares de interação com os objetos do mundo. Ele exprime, por outro lado, a ideia de que a ontogênese linguística recapitula a filogênese, que é, em si, a história de uma adaptação e não somente o destino de mutações. Piaget cria, portanto, um modelo de compreensão das estruturas linguísticas no interior de um sistema de trocas entre um ser vivo, e inteligente, e um meio.

Em resumo, essas posições são o reflexo uma da outra, são imagens invertidas: para Chomsky, pode-se compreender, a partir de estruturas fixas e formais, que as estruturas linguísticas comuns a todas as línguas são biologicamente programadas; para Piaget, deve-se partir da biologia para alcançar estruturas gerais e universais que pertencem ao próprio mundo. Essas posições são complexas, intrincadas e possivelmente contraditórias. É possível que a aparente contradição entre elas seja apenas a consequência de se ter negligenciado a sua complementaridade. É isso, aliás, o que Piaget diz desde sua primeira intervenção no debate.

Mas o interesse principal da análise de Tort não está somente nessa heurística, ela visa a revelar uma lógica própria às tentativas de compreensão dos sistemas, a tendência que os anima. Ela quer mostrar a complementaridade no seio da oposição.

A análise sêmica das operações figurais mostra, de fato, que toda metáfora comporta um encadeamento metonímico, e que, reciprocamente, toda metonímia comporta um encadeamento metafórico, sem que se possa afirmar que um dos dois esquemas seja mais antigo ou fundamental do que o outro (TORT, 1989, p. 11).

Isso parece ser verdade no caso de Chomsky e Piaget. As suas posições são efetivamente simétricas. É isso, aliás, que, em parte, faz com que o confronto entre eles produza um problema filosófico: os ganhos teóricos de um são as perdas do outro e vice-versa. Chomsky chega a exprimir a universalidade das estruturas linguísticas, mas é

Os desafios filosóficos do encontro Piaget-Chomsky e sua renovação sob o prisma do modelo do *languaging*

marcado por uma forma de naturalismo: de uma maneira ou de outra, essas estruturas dependem da biologia e são fruto da evolução, mas não se pode dizer muito mais do que isso. Simetricamente, Piaget chega a pensar a continuidade entre a ação e a linguagem, a vida e o pensamento, tudo pertencendo ao mesmo mecanismo de adaptação, por assimilação/acomodação, mas o desafio e a dificuldade da abordagem piagetiana consistem em ultrapassar a fronteira entre o fato e a norma para atingir as estruturas universais que seriam aplicadas ao funcionamento de toda a inteligência. Mais adiante, ele afirma:

Uma história do pensamento classificatório descreveria, portanto, necessariamente uma oscilação milenar entre esses dois esquemas, sendo que cada um, conforme o predomínio desse ou daquele desafio teórico e histórico que cabe à análise determinar, reprimiria, na sua vez, o outro, sem poder se subtrair totalmente a seu trabalho de íntima subversão (TORT, 1989, p. 11).

De maneira que, se todo sistema metafórico contém elementos metonímicos, ou genealógicos, e todo sistema genealógico contém elementos metafóricos, toda a classificação escolástica, estabelecida sobre a semelhança, pode ser convertida em genealogia. A história das ciências, assim como a história da filosofia, estão estruturadas por essa alternância sistema/processo. Patrick Tort, que é também especialista em Darwin, tende a considerar que os sistemas fixistas são uma primeira etapa que vem completar uma visão procedural que permite não só destacar as similaridades estruturais, mas também entendê-las.

Desafios filosóficos superpostos

Assim, em proveito desse encontro histórico, ou como sua consequência, Piaget e seus alunos deveriam ter introduzido a genealogia na gramática gerativa e unir as regras que esta enuncia a um processo de adaptação. Mas não foi isso que aconteceu. Foi, sobretudo, a gramática gerativa que se impôs, sem integrar nada da posição contrária, a atitude de Chomsky durante o colóquio sendo muito clara nesse aspecto, assim como a história da epistemologia genética depois de Piaget. Essa é a primeira limitação da interpretação de Tort: ela não é preditiva. A história não aconteceu como ela deveria ter acontecido. E nós veremos que as tentativas atuais de superar a perspectiva de Chomsky não podem ser totalmente relacionadas à abordagem de Piaget, e tampouco a uma postura metonímica.

A segunda limitação da interpretação de Tort reside no fato de que ela tende a apagar a singularidade das posições de cada um, posições que, se efetivamente repetem

uma oposição quanto à maneira pela qual se deve procurar explicar a atividade da razão, têm motivações diferentes e, portanto, um alcance filosófico mais amplo. Ela não diz tudo, e nem o pretende, a respeito da história e do alcance dessa oposição. As respectivas posições de Chomsky e Piaget podem ser relacionadas a múltiplas dificuldades conceituais e remetem a escolhas filosóficas complexas. Elas engajam, de fato, uma teoria geral do conhecimento e, enfim, um posicionamento metafísico conforme a seguinte progressão:

- A questão da existência de um conhecimento anterior e fora da linguagem.
- A crítica ao caráter dado, universal, necessário e transcidente de nossas categorias ontológicas.
- A crítica à distinção radical entre conhecimento e ação, entre pensamento e interação.
- O questionamento da disjunção existencial entre o sujeito e a natureza.

Tentaremos explorar esses pontos detalhadamente.

2.1. A questão da existência de um conhecimento anterior e fora da linguagem

Para Piaget e os piagetianos presentes, como Guy Cellerier e Seymour Papert, essa é uma questão capital. Todo o trabalho de Piaget como psicólogo repousa na ideia de que há uma inteligência anterior à linguagem, de modo que se pode perceber a continuidade entre os esquemas de ação e as abstrações e, assim, relacionar as construções intelectuais mais complexas ao real, ao remetê-las à sua origem concreta. Isso atinge, especialmente, o estatuto da lógica, que não é mais primeiro e fundamental. Piaget afirma, dessa maneira, que o pensamento não é o reflexo de regras lógicas, mas que o contrário é que é verdadeiro.

Pode-se pensar que é precisamente isso que Chomsky quer evitar: a ideia de uma história comum, que em nada dá a ver limites, princípios, um fundamento. É o estado no qual ele encontrou a linguística, uma pesquisa histórica e factual, e é contra isso que ele concebeu a sua proposta. Chomsky dá a Piaget, acerca desse ponto, a resposta que todo racionalista dá ao empirismo, ainda que Piaget não seja exatamente um empirista: não devemos nos ater aos fatos porque não podemos nos ater aos fatos. Nossa capacidade de conhecer não depende do real, é o inverso que é verdadeiro.

Para Piaget, como a criança age antes de falar e como essa interação com o mundo é regulada e dá lugar ao pensamento, isto é, à intelecção de normas, a estrutura lógica do pensamento e do conhecimento não é primeira, não é dada, única e universal, ela é, ela própria, uma construção. Nesse sentido, pode-se considerar que a abordagem de Piaget se distingue enquanto teoria do conhecimento: ela visa a fundar o conhecimento, a justificar as normas de justificação das crenças, e tem por instrumento, como tantas outras teorias, o estudo genético; mas a gênese piagetiana do conhecimento é uma gênese sem fundamento. Não se trata de atingir um nível absolutamente primeiro e indubitável do qual poder-se-ia deduzir todos os outros; trata-se de explicar nosso modo de compreensão do mundo, relacionando-o à natureza de nossa relação com o mundo.

2.2. A crítica ao caráter dado, universal, necessário e transcendentente de nossas categorias ontológicas

Essa questão dos universais é quase tão antiga como a própria filosofia. Ela frequentemente ressurge ao longo da história da filosofia. A primeira ocorrência desse problema se encontra na Antiguidade, em que aparece em um contexto lógico, mas também biológico: a questão de se saber se as espécies naturais e as propriedades gerais com as quais descrevemos os objetos realmente existem ou são somente produtos da atividade de classificação, isto é, apanhados do espírito. Chamamos os que defendem a primeira hipótese de realistas em um sentido muito particular, pois eles pensam que os objetos do pensamento existem realmente; e chamamos os que defendem a segunda hipótese de nominalistas, pois eles pensam que as ideias não são nada além de nomes. Esse é, em certo sentido, um problema metafísico, embora possamos considerar que o seu fundamento é epistemológico. Trata-se de saber o que acontece quando conhecemos algo ou quando exprimimos esse conhecimento. É também um debate extremamente abstrato, de modo que poderíamos nos perguntar se as questões aqui colocadas têm realmente um sentido, se é realmente possível ter a pretensão de poder respondê-las. Por fim, pode-se considerar ainda que esses primeiros filósofos e cientistas lutam com definições inadequadas: eles buscam explicar fenômenos reais e realmente problemáticos, mas com definições rudimentares que, por si só, produziam problemas que acabam por tomar o lugar dos problemas originais.

Com a redescoberta de Aristóteles, o problema é novamente colocado na Idade Média. O que nós chamamos da querela dos universais ocupou a filosofia medieval do século XI ao século XIV. Paradoxalmente, considera-se que a Renascença traduz uma

redescoberta da Antiguidade, em filosofia sendo, sobretudo, o contrário: é o momento em que se começa a se desligar, por um tempo, desses problemas muito antigos. A reiteração desse debate acrescentou uma terceira posição à indecidível alternativa antiga, o que significa que há, na realidade, três maneiras de compreender os universais:

- ***Ante rem***: é a posição realista, na qual se afirma que as ideias existem independentemente das coisas que delas são apenas reflexos. A ideia está assim situada antes da coisa que dela provém. É possível atingir pela reflexão o sistema fixo que as relações entre essas ideias constituem.
- ***Post rem***: é a posição nominalista, que afirma que as ideias, as classes são apenas convenções. Há apenas indivíduos que eu agrupo conforme minhas necessidades. A ideia situa-se, portanto, depois das coisas, ela é o resultado de uma classificação das coisas conforme semelhanças relativas ao uso que eu faço delas. É possível reconstruir a história dessa atividade de classificação, uma vez que ela depende das circunstâncias.
- ***In re***: é uma posição mediana e nova, denominada conceitualista. Desenvolvida particularmente por Abelardo, afirma que as ideias são conceitos de semelhanças estruturais que se observam nas coisas. São construções que permitem exprimir as coisas. Elas são o produto de uma interação com as coisas, mas essa interação é a ocasião de experienciar a realidade do mundo. Os conceitos são produtos, mas não são arbitrários, os vínculos descobertos também são tão reais quanto a minha interação com o mundo. Logo, a ideia se encontra na coisa ou na experiência que tenho da coisa. É possível reconstituir a história da descoberta desses vínculos, mas é a história da descoberta de normas, ela não é absolutamente contingente.

A questão ressurge, ainda, no século XVII, com a ascensão da lógica cartesiana; depois, no século XVIII, no contexto da concorrência entre as diferentes classificações naturais; no século XIX, no âmbito da interpretação das diversidades linguísticas, notadamente depois de Wilhelm von Humboldt; no começo do século XX, com a lógica matemática e a questão dos fundamentos das matemáticas; e no final do século XX, com a teoria da informação e com o debate entre Piaget e Chomsky sobre a aprendizagem linguística.

Chomsky apoia a primeira opção: as estruturas linguísticas não dependem de minha experiência do mundo, elas qualificam a língua em geral, são a forma da língua, logicamente anterior a toda língua real. Piaget, por sua vez, defende a terceira posição. Toda sua epistemologia visa a mostrar que nenhuma estrutura pode ser pensada independentemente de uma interação fundamental e concreta com o mundo. Devemos admitir que a terceira posição é a mais natural e a menos problemática. É necessário também notar que ela orienta a questão da compreensão dos universais em direção à construção da linguagem, contrariamente ao nominalismo e ao realismo que consideram a linguagem como algo já dado.

Podemos, por ora, fazer algumas observações interessantes a partir dessa história. Primeiramente, a questão da definição do conhecimento e aquela do status da linguagem e dos objetos linguísticos estão historicamente e logicamente ligadas. Explicar que eu possa dizer o que eu posso dizer me leva a considerar a razão pela qual eu posso pensar o que eu penso. É algo que aparece bem no debate entre Chomsky e Piaget, que transpõe uma gnosiologia clássica adquirido/inato para o campo linguístico. Mas se a linguística tem uma importância peculiar, ela não é, contudo, a única disciplina em causa, já que se vê o surgimento de um problema, propriamente falando, transversal que aponta para a unidade do conhecimento e da pesquisa científica. Parece, de fato, que sempre procuramos resolver os mesmos problemas em domínios diferentes. Enfim, não há necessariamente progresso que decorre dessa sucessão, e, sim, sobretudo, a repetição da mesma oposição.

Sem dúvida, é por essa razão que Patrick Tort vê nela um motor dialético. No entanto, não é certo que essa repetição seja necessária. A questão que devemos nos colocar, então, é a da superação dessa oposição. A emergência de uma terceira via deve permitir que nos orientemos.

2.3. A crítica à distinção radical entre conhecimento e ação, entre pensamento e interação

O que torna possível a ideia de uma transcendência da razão, de uma independência das estruturas cognitivas e linguísticas vis-à-vis do mundo, é a ideia de que pensar e agir são coisas fundamentalmente diferentes. Se nos subscrevemos a essa ideia, consideramos que há um pensamento ligado à matéria, um pensamento técnico, instrumental. Mas o consideraremos como um pensamento em um estado intermediário

ou desnaturalizado. Com efeito, há também um pensamento que se afasta da manipulação dos objetos para manipular ideias, que ultrapassou os limites da vida animal para se tornar um pensamento propriamente humano, capaz de generalizações, de se referir a si mesmo. É esse pensamento que realiza as verdadeiras potencialidades da inteligência e aponta para as estruturas transcendentais. Trata-se aqui de saber se minha interação com o mundo tem uma influência sobre as estruturas de minha apreensão do mundo. Se o que faço determina, em certa medida, o que eu penso e não somente o contrário.

Para Chomsky, no nível mais profundo, parece evidente que não: há um dado biológico que determina minhas competências linguísticas que podem se exprimir de diversas maneiras, embora nem tanto assim. Para Piaget, por sua vez, o fato de a criança agir antes de falar, e dessa interação com o mundo traduzir uma regulação, normas e, portanto, um pensamento enquanto aplicação de normas abstratas, prova que o pensamento é inseparável da ação. Toda ação supõe um pensamento que a regula e todo pensamento é uma transformação do mundo. Piaget diz assim que:

O conhecimento humano é um conhecimento ativo. Conhecer é assimilar a realidade em sistemas de transformação. Conhecer é transformar a realidade a fim de compreender como um certo estado se produz (PIAGET, 1977, p. 39).

Opondo-se ao modelo do programa, Piaget mobiliza modelos ciberneticos e os aplica à psicologia e à epistemologia. Ele busca mostrar que o conhecimento só pode ser descrito recorrendo a uma causalidade circular que reconstitui o sistema dinâmico das relações do sujeito e do mundo. Nesse sistema, o pensamento é apenas um momento da interação entre o sujeito concreto e o mundo, ele não é nem um fim nem um fundamento, em nenhum caso situando-se fora do mundo. As estruturas do pensamento do homem são uma coisa do mundo.

Essa questão engaja a concepção que se tem do pensamento, do homem e da evolução em geral. É também muito importante do ponto de vista do estatuto que se atribui à técnica. Se pensarmos de maneira conjunta a emergência da técnica e da palavra, como Leroi-Gourhan (1965), por exemplo, não mais buscaremos caracterizar um estado inicial e um estado final no estabelecimento de uma competência linguística programada.

Esse é uma das contribuições principais do pensamento de Piaget. A gênese que Piaget estuda não conhece um começo absoluto, independente de sua expressão, mas ele deve igualmente admitir que toda atividade é a implementação de estruturas determinadas

e não pode ser compreendida e avaliada a não ser em relação a essas estruturas. É a atividade do sujeito tomada como um todo que deve ser considerada. O conhecimento não é autônomo relativamente à ação, ele é o que intervém entre duas ações diferentes, entre um fracasso e um sucesso. Não há nada mais a apreender do que um processo sequencial, através do progresso constante de competências do sujeito, que evoluem em razão de seus progressos cognitivos (psicogênese) e dos avanços de uma atividade humana coletivamente organizada e especificamente voltada para o conhecimento (história da ciência).

Essa reformulação da questão do conhecimento não visa somente a identificar e resolver as diferentes aporias das quais sofrem os sistemas filosóficos existentes. Trata-se de pôr em prática uma abordagem absolutamente sintética, pois a insuficiência das posições existentes não provém do fato de elas serem fundamentalmente errôneas: os erros que elas cometem são apenas consequências do fato que a compreensão que elas têm do conhecimento é incompleta. Piaget torna-se herdeiro de uma tradição histórico-crítica, à qual ele fornece uma ancoragem científica, ao afirmar que a única maneira satisfatória de colocar o problema do conhecimento é de maneira total. É preciso levar em conta todos os aspectos do conhecimento: o conhecimento individual, cotidiano, perceptivo e, em parte, não formulado, com o conhecimento universal, científico, teórico e formalizado.

As estruturas cognitivas, sejam elas os conhecimentos efetivamente implementados pelos indivíduos ou as produções teóricas tornadas possíveis pelas ciências constituídas, podem ser relacionadas à ação: elas são uma resposta frente a uma exigência do meio. Assim, elas são válidas, desde que sejam convenientes ao uso que se deseja fazer delas, e desenvolvem-se em função desse uso. Ao permitirem novas ações, modificam o mundo que descrevem e são levadas a ser corrigidas em função de sua eficácia. A significação dos conceitos científicos é, portanto, movente, exatamente como a apreensão do real que a ciência descreve. Poderíamos resumir essa perspectiva, dizendo que se trata de reconciliar o internalismo e o externalismo, mostrando que as normas que se aplicam ao conhecimento de maneira específica evoluem e se ajustam, ao mesmo tempo em que permanecem necessárias, já que emanam de restrições exógenas sem, contudo, se reduzir a elas. Sem dúvida, é por isso que, no debate, Piaget afirma diversas vezes a compatibilidade de sua posição com a de Chomsky. Para ele, as duas posições

não são sinônimas, mas sua concepção do conhecimento pode integrar o conteúdo descritivo e formal da posição de Chomsky.

Assim, parece que uma alternativa se desenha quanto ao estatuto das estruturas cognitivas e linguísticas: elas dizem algo ora sobre o mundo, ora sobre o espírito humano. De uma maneira um pouco paradoxal, se elas dizem algo sobre o mundo, parecem relativas; se dizem algo sobre o homem, parecem universais e necessárias. Temos, portanto, tendência, como Chomsky, em tentar criar teorias capazes de nos fornecer o universal e o necessário, que identificamos como conhecimentos de melhor qualidade. É o fundamento de toda classificação metafórica, de todo fixismo racionalista. Essa atitude traduz, conforme Piaget, o fundamento comum da filosofia e das ciências até o século XX. Desde o realismo transcendente de Platão até a redução hegeliana do devir da humanidade a uma dialética dos conceitos, passando pelas categorias *a priori* de Kant, a filosofia olha o conhecimento como a ciência pré-darwiana olha a natureza: uma totalidade fixa que estaria à espera de uma descrição. Ela é o que se diferencia do devir do mundo: conhecer é acessar o que não muda, o que pode ser adequadamente traduzido na linguagem, o que pode ser compreendido. Está aqui, aliás, a fonte do desejo de conhecimento e o que sustenta a sua superioridade sobre qualquer outra forma de atividade. E as ciências, mesmo as mais recentes, não são exceção. As matemáticas tiveram de esperar o teorema de Gödel para admitir a ideia daquilo que Piaget chama “a reorganização reflexiva”, isto é, um desenvolvimento ascendente. A psicologia e a teoria da aprendizagem – e este é um ponto muito importante – são mencionadas nessa constatação: ao tomarem por objeto os instrumentos invariantes dos sujeitos humanos, reproduzem o erro das filosofias do conhecimento.

Desse modo, deve-se ir ao máximo na revolução darwiniana: a própria estrutura do real está em devir, e não somente as aparências ou os indivíduos. O conhecimento não pode consistir em reduzir o movimento à estaticidade, é necessário produzir modelos dinâmicos, eles mesmos tomados em desenvolvimentos. E o mesmo vale para a linguagem. O que devemos procurar não é uma estrutura ideal, uma condição de possibilidade no absoluto, mas as leis do processo que explica, de uma só vez, o aparecimento e o progresso de tal instrumento. Mas Piaget não pensa a linguagem com a mesma precisão que pensa o conhecimento, e veremos que, para essa questão, ele não traz absolutamente os meios para que se realize o projeto que ele mesmo concebeu.

2.4. A disjunção existencial entre o sujeito e a natureza posta em questão

O que está em jogo nesse debate é, definitivamente, certa ideia do que depende ou não depende da natureza no sujeito. Sem dúvida, não é por acaso que Chomsky faz referência a Descartes para caracterizar a sua própria posição, e isso não tem a ver apenas como o inatismo. A questão é de se saber que um sujeito pensante, um sujeito humano, existe, ao menos em parte, em outro sentido que não aquele dos objetos do mundo, as coisas naturais e materiais. Há um salto que nos faz acessar algo que somente a lógica pode explicar uma linguagem do espírito que não seria própria a meu corpo ou cérebro, ainda que esta possibilidade seja por eles condicionada? Por outro lado, pode-se aspirar a uma forma de holismo e considerar que tudo o que constitui o comportamento humano se integra de uma maneira ou de outra no sistema na natureza? Para Piaget, é o conhecimento do ser vivo que permite o estudo do conhecimento. Contra uma filosofia que pretenderia superar as ciências naturais, Piaget pretende fundar uma teoria do conhecimento sobre os princípios e modelos do estudo do ser vivo. Não se pode compreender a inteligência se não se considerá-la como encarnada. Sem isso, serão consideradas como necessárias e absolutas as normas que se aplicam apenas a um domínio e a uma época, não veremos mais surgir nem o progresso, nem a adequação de nossas ideias ao mundo.

Piaget afirma, assim como Bergson, que as categorias da inteligência remetem a uma lógica da ação e que é numa interação fundamental com o mundo (do qual não é possível alcançar a primeira expressão) que se ancora o modo de representação do mundo desenvolvido pelo conhecimento humano. A inteligência exprime e serve a necessidade, produz e regula a ação. Mas contra Bergson, Piaget afirma que não há antítese entre a inteligência e a vida, assim como não há oposição entre conhecimento e ação. Com efeito, a inteligência não é submissa à matéria, ela emerge da própria ação e como tal não é independente do sujeito, ela não se volta somente para a autoridade da necessidade, mas também à capacidade de transformar o real.

Mais concretamente, este ponto e o precedente colocam assim a questão do caráter secundário da comunicação na aquisição da linguagem. Aqui, em Piaget como em Chomsky, a linguagem parece, antes, uma maneira de pensar, de descrever relações, de classificar, de ordenar o real e as ideias. A comunicação, o que é muito estranho, é deixada de lado. Isso confirma, em certa medida, o que disse Patrick Tort: é um debate sobre a

ordem e a classificação que parece ocorrer na linguagem, mas que não é específico a esse campo de fenômenos. Mas isso mostra também a terceira limitação dessa leitura do debate, que é também a última e a maior.

Para fazer um balanço filosófico verdadeiramente positivo e completo dessa discussão, é preciso levar em conta o fato da comunicação e, assim, superar a ideia de uma oposição mais ou menos dialética. Não há duas posições que se enfrentam durante o colóquio de Royaumont, mas três. Com efeito, é necessário levar em consideração a posição de Hilary Putnam, que se diferencia radicalmente das outras duas e as rejeita ambas, porque elas se esquecem do que é a linguagem. Ela não é somente o reflexo de uma classificação das coisas do mundo ou de uma estrutura do pensamento. A questão da origem das estruturas justamente não se coloca de um ponto de vista puramente estrutural, mas deve ser abordada do ponto de vista semântico. A linguagem serve para dizer, todo estudo genético deve partir daí. A contribuição de Putnam à discussão é essencial por colocar a questão da comunicação.

3. Xenismo⁴

De certa maneira, poderíamos considerar que as coisas se tornam mais complicadas, demasiado complicadas, a partir do momento em que se acrescenta ao debate inatismo/adquirido a oposição internalismo/externalismo, sob a forma de uma oposição entre as dimensões sintática e semântica da linguagem, no contexto da aquisição. O método mais eficaz consistiria, ao contrário, em recorrer à análise e tratar os problemas um a um. Mas se olharmos a questão mais de perto, é possível que o aspecto problemático e indecidível do debate provenha justamente do fato dos dois protagonistas parecerem postular que a origem e a natureza das estruturas linguísticas podem ser pensadas independentemente da dimensão semântica da linguagem. Eles repetem aqui um erro tradicional de epistemologia que bem frequentemente procura compreender o conhecimento independentemente da dimensão concreta da atividade de busca do conhecimento e do próprio objeto do conhecimento.

Putnam introduziu, em certa medida, a questão do realismo, que se encontra apenas surdamente presente em Piaget: as classes que produzimos dependem do que classificamos. Ele mostra que o conteúdo da linguagem não é absolutamente secundário

⁴ [Nota dos Trad.] Xenismo, em português, significa “abuso do que é estrangeiro”, segundo o Dicionário Caldas Aulete. Cf. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/xenismo>>, acesso em 22 nov. 16.

Os desafios filosóficos do encontro Piaget-Chomsky e sua renovação sob o prisma do modelo do *languaging*

em relação à forma. Para evitar todo erro lógico, pode-se dizer mais prudentemente que a forma e o objetivo da comunicação determinam a forma do meio da comunicação. E o sentido, segundo Putnam, não é algo de individual, é uma construção coletiva (1975). Uma teoria da aprendizagem que se interesse somente pela sintaxe e pelas competências individuais é, portanto, incompleta. É por isso que surgem problemas como aquele da transcendência das estruturas.

Pode-se ver, assim, nos argumentos que Putnam opõe sobretudo a Chomsky, a crítica daquilo que ele chamará em seguida de “solipsismo epistemológico”: o fato de uma explicação não pressupor a existência do espírito do qual ele procura descrever a estrutura. Não podemos explicar as condições sob as quais um termo possui uma significação a partir de uma descrição de um ato ou de uma situação individual em geral. Putnam mostrou que se deve decididamente rejeitar o solipsismo metodológico para apreender que as relações de referência são relações de mundo, sua justificativa não sendo, portanto, diferente daquela de outras relações: a rejeição do solipsismo pelo externalismo se apoia em uma teoria causal da referência. Esta contesta a ideia de que a extensão de um termo decorreria do próprio locutor: a extensão de um termo não remete a um conhecimento individual, mas a “uma economia das trocas sociolinguísticas”, para retomarmos Bourdieu (1982), que se interessou igualmente por essa questão. A aprendizagem da gramática repousa em uma visão semântica, ela é, portanto, indissociável de uma vontade de transmitir uma mensagem, de comunicar. Mais uma vez, a repetição é fecunda.

O debate, pela participação de Putnam, gera uma nova maneira de responder à questão da natureza das formas e das estruturas das coisas e do espírito. Denominamos externalismo essa postura, que consiste em dizer que as referências, as ideias, não estão nem no espírito, nem nas coisas, e nem na interação do indivíduo com as coisas, mas que são compartilhadas por uma comunidade linguística e cultural. Seu plano de existência é o do saber compartilhado, da circulação do sentido.

A contribuição de Putnam ao debate de Royaumont nos permite corrigir o modelo que Patrick Tort extrai de Dumarsais. Se a metáfora e a metonímia são, efetivamente, meios pelos quais é possível estabelecer vínculos em uma dada língua, elas não são, contudo, as únicas ferramentas de inovação linguística. Se quisermos fundar uma teoria da atividade da razão sobre os procedimentos linguísticos, é preciso integrar um terceiro

meio, do mesmo modo que Putnam introduziu uma terceira possibilidade na querela sobre as teorias da aprendizagem.

Esse terceiro tropo fundamental seria o xenismo: o fato de se importar em uma língua uma palavra de outra língua. Na teoria dos tropos, há diferentes graus de xenismo. Falamos de peregrinismo (ou estrangeirismo) quando se trata de uma palavra que não é assimilável à língua que a mobiliza, o que é então visado é justamente o seu caráter estrangeiro: procuramos dizer algo que não se pode dizer em uma língua, que ainda não foi pensado por uma cultura. Falamos de empréstimos quando a palavra é assimilada à língua para a qual foi importada, mas seu uso foi modificado, especificado. Por fim, fala-se de decalque quando a assimilação é completa e há uma equivalência semântica absoluta entre os usos da palavra em cada uma das línguas. Trata-se aqui de outra forma de inovação linguística, um novo tipo de descoberta que revela a dimensão social da linguagem e a importância fundamental da comunicação.

Ao proceder como Patrick Tort, poderíamos relacionar esse tropo à própria atividade da inteligência. No âmbito da aprendizagem, importamos palavras e ideias por elas utilizadas, com as quais nós comunicamos. No início, para imitá-las, tal como fazem as crianças, depois para submetê-las ao nosso próprio uso, às nossas necessidades cognitivas, e enfim, mais a comunicação se fortalece entre dois indivíduos, mais o sentido dos termos que eles utilizam se harmonizam: é a constituição de um vocabulário comum. Podemos observar fenômenos análogos em todos os momentos da aprendizagem, e também no domínio da história das ciências por meio da circulação dos conceitos entre as disciplinas ou entre épocas (como é o caso aqui). A razão não tem somente dois modos de funcionamento porque a razão nunca está em uma situação de solidão, ela está encarnada e culturalmente situada, sendo, portanto, sempre confrontada a outras ideias, ideias já prontas que se oferecem a usos idênticos ou novos.

Parece perfeitamente sintomático da abstração dos debates filosóficos, nascidos do uso de definições incompletas, que um objeto como a linguagem seja abordado evitando-se recorrer à multiplicidade das línguas e dos falantes, à diversidade infinita de situações de comunicação em questão, nem que seja por seu caráter fundamentalmente cumulativo (a importância quantitativa da comunicação modifica sua forma e seu funcionamento) e, sobretudo, pelo uso comunicacional da linguagem. O aspecto contraintuitivo dessa abordagem é verdadeiramente surpreendente e não pode ser compreendido

Os desafios filosóficos do encontro Piaget-Chomsky e sua renovação sob o prisma do modelo do *languaging*

senão como a consequência do trabalho invisível dos pressupostos filosóficos que nos esforçamos para expor. Portanto, é necessário que nos interessemos pelo que foi dito no debate, mas igualmente pelo que, nele, não se falou.

Com efeito, essa cegueira seletiva não se aplica apenas ao trabalho de definição, mas também ao âmbito do debate. Podemos também nos espantar com a total ausência do espaço social nessa reflexão sobre a aprendizagem da linguagem. Teorias tais como as de Wallon, Vygotski ou Bruner são, assim, negligenciadas. Elas não estão, contudo, fora do tema: elas ocupam exatamente o polo externalista e cultural da discussão, o polo do xenismo e se opõem a Piaget exatamente da mesma maneira que Putnam se opõe a Chomsky. Não se pode apreender a linguagem e o pensamento fora de uma atividade situada no mundo, que necessariamente tem uma dimensão coletiva. As posições filosóficas que exigem que as definições dos objetos estudados sejam purgadas de toda referência à comunicação se refutam a si mesmas. Elas então elaboram tesouros de inventividade conceitual para preencher o vazio deixado pela ignorância do fato de que as ideias não são um *programa*, seja ele neurológico ou um programa de ação. As ideias são transmitidas, a única maneira de explicá-las que não produz problemas metafísicos consiste em vê-las como construções coletivas. Mas nesse caso, elas são contingentes: todas as versões do mundo, todas as classificações são admissíveis, nós nos vemos condenados a um pluralismo absoluto que não nos permite mais nem mesmo utilizar o conceito de verdade. É uma forma de ceticismo, perde-se a ideia de que a linguagem, as ideias, dizem algo acerca do mundo em si. Não há mais universais linguísticos, ideias, há apenas consensos pontuais e circunstanciais.

O leitor atento terá notado que essa tríade reproduz o que descrevemos no âmbito da querela dos universais. O último polo conduz ao nominalismo como Chomsky conduz ao realismo e Piaget ao conceitualismo. Se fôssemos pessimistas, diríamos que não avançamos um passo em quase um milênio de reflexão. Mas, no pensamento, assim como na linguagem, as puras repetições não existem e toda a reformulação de um problema traz consigo um progresso. Poderíamos, com efeito, defender que o que há de próprio nessa nova repetição é sua transversalidade, seu caráter transdisciplinar. Ela toma a forma de um “conflito de faculdades”. Essa característica evidencia a oposição sob uma nova luz: o desafio é menos o de resolver pela reflexão contradições conceituais e bem mais o de articular a atividade de várias disciplinas. Uma solução do problema é, portanto, possível, encontrando-se do lado de uma saída do pêndulo teórico, do lado de uma síntese.

4. O paradigma do *languaging*

A grande força do paradigma da enação e da reflexão de Humberto Maturana é ter compreendido que é no seio de uma postura holística, de uma abordagem decididamente sintética, que se pode esperar resolver os problemas tradicionais da filosofia do conhecimento, inclusive os relacionados à questão da linguagem e da aprendizagem. Em seu trabalho *Biology of Language* (1978), o desafio de pensamento lançado por Maturana é o da gênese da norma linguística, não a partir das normas de outra ordem, como em Piaget, mas a partir do próprio fato da comunicação. Podemos dizer que Maturana enfrenta o modelo da gramática gerativa e conserva tudo o que há de interessante na perspectiva de Piaget, ao mesmo tempo em que ultrapassa certos limites, notadamente os apontados por Putnam.

Há uma visão holística que é de um grande alcance filosófico por permitir articular entre si todas as ambições que pareciam contraditórias e há, ainda, o fato de se considerar o que a linguagem verdadeiramente é. É o interesse da posição piagetiana em epistemologia: tomar o conhecimento pelo que ele é, dar-lhe a mais ampla e a mais concreta definição. Infelizmente, ele não transpõe essa abordagem para a linguagem, o que explica a relativa fraqueza de sua posição no debate. Piaget não atribui à linguagem uma função específica: ela é uma das formas da função simbólica, como a imitação, o jogo ou o gesto. Ela permite a representação e, em certa medida, a abstração, mas como uma ferramenta, e não como uma atividade cognitiva *sui generis*. A linguagem se aplica e participa do desenvolvimento das estruturas que não dependem dela mesma em última análise.

Em Maturana, ao contrário, a linguagem tem uma importância própria e essencial, tanto no desenvolvimento do conhecimento, como no âmbito da interação entre os indivíduos. A linguagem é estudada primeiramente do ponto de vista de sua função essencial: a comunicação. A linguagem traduz o estabelecimento do que Maturana denomina um domínio consensual. O conceito de domínio consensual remete a situações do gênero:

Quando vários organismos, dois ou mais, interagem recursivamente como sistemas estruturalmente plásticos, cada um deles tornando-se o meio da realização da autopoesis do outro, resulta disso uma associação estrutural ontogenética mútua. Do ponto de vista do observador, fica claro que a eficácia operacional dos diversos modos de conduta que organismos estruturalmente vinculados acionam no seio de suas interações em vista da realização se estabelece no curso da história de suas interações e por suas próprias interações (MATURANA, 1978, p. 47).

Pelo fato de Maturana não ser muito econômico em matéria de jargão, deve-se essencialmente guardar que, para manter a estabilidade dinâmica que caracteriza a existência dos organismos, é necessário, às vezes, que eles se associem. Eles produzem então domínios consensuais, isto é, domínios de interação que são, eles mesmos, dinâmicos. É a isso que denominamos linguagem: a linguagem designa um comportamento em um domínio consensual.

Não encontramos aqui o individualismo metodológico que encontramos em Piaget. O homem não é apenas um ser vivo que estabelece trocas com o meio, mas um indivíduo vivo que estabelece trocas com um meio ao mesmo tempo em que está completamente inserido em uma comunidade que estabelece trocas com o meio. O que caracteriza a linguagem humana, e explica a sua capacidade de produzir e distinguir regras sintáticas e semânticas, é a forma recursiva que as interações podem assumir no domínio consensual: uma interação pode recair sobre uma interação passada, de modo que eu posso tomar por objeto a própria forma de minha interação, a maneira pela qual eu comunico. As normas provêm, portanto, seja do contexto de emergência do domínio consensual – e, nesse caso, elas têm a forma de condições de possibilidade como em Chomsky –, seja do próprio domínio consensual, pois é na história das interações e por meio delas que podem recair sobre a própria forma da interação que se constitui, diacronicamente, em um conjunto de normas.

O modelo do *languaging*, conceito com o qual Maturana designa a atividade de geração de uma linguagem comum, nos oferece a possibilidade de uma saída da oposição que se apresenta na querela de Royaumont. Esse modelo permite, de fato, pensar em conjunto as contribuições singulares de cada uma das posições:

- Há uma capacidade especificamente linguística e essa capacidade designa a possibilidade de produzir e aplicar regras sintáticas.
- Essa capacidade linguística não pode ser separada de uma atividade de adaptação de um organismo a um meio. Ela é uma forma de ação.

- Essa atividade é uma atividade social que supõe a comunicação.

Chega-se por esse modelo a operar a síntese entre internalismo e externalismo: as estruturas provêm do exterior, provêm igualmente do que cada um dos indivíduos que pertencem ao domínio consensual traz e pertencem, por fim, à história desse próprio domínio no qual cada interação modifica o domínio da interação seguinte. O papel de uma teoria do conhecimento, nesse caso, é o de descrever as diferentes graduações desse sistema, isto é, produzir uma hierarquia dos domínios. O desafio não é mais compreender a natureza das ideias e, em seguida, estabelecer a maneira pela qual se pode conhecê-las, dominá-las e fazer uso delas. Trata-se de compreender como se implementam regularidades:

As regularidades normativas que podemos descrever nos diferentes organismos que as põem em prática no exercício de todo e qualquer comportamento particular, seja a sedução, a caça ou a linguagem, não revelam um fundamento nos homomorfismos psicológicos. As regularidades no exercício de um comportamento pertencem ao domínio no qual o comportamento é descrito pelo observador, não na fisiologia que o sustenta. Consequentemente, as regularidades que podemos estabelecer em relação ao comportamento linguístico dos membros de um domínio consensual não refletem necessariamente uma identidade nas psicologias que geram esse comportamento linguístico (MATURANA, 1978, p. 51).

Maturana opera aqui uma importante distinção entre as condições do comportamento e a fonte das normas. Há condições biológicas que tornam possível a linguagem, mas não se deve confundi-las com as normas linguísticas, que emergem da própria comunicação. Até certo ponto, os domínios consensuais são, portanto, análogos, pois são regidos pelas mesmas condições: é necessário dispor de certos tipos de órgãos, é preciso certa integração prática, um certo contexto de ação para que a linguagem emerja (ela não é independente da emergência de uma relação técnica ao mundo). É o que explica a generalidade do fato linguístico. Mas as normas que a ela se aplicam são próprias da interação, de modo que somos capazes de pensar sua diversidade, temporal, antes, mas também a diversidade das regras linguísticas que se observam em todos os graus da comunicação (diversidade das línguas, níveis de discursos, interações individuais etc.). Assim, o único meio de se ter acesso a uma linguagem é pertencer ao domínio consensual no qual ela está implantada, Pode-se, portanto, pensar ao mesmo tempo na unidade e na diversidade, na necessidade e na contingência das ideias e das estruturas. Parece-nos, por fim, que estaríamos no caminho certo.

Conclusão

O que se pode tirar de tudo isso em relação ao projeto de uma teoria da aprendizagem? Em primeiro lugar, pode-se fazer certo número de observações concretas que nos conduzem a aperfeiçoar a definição dos processos de aprendizagem, dos ensinamentos metodológicos. Aprender é, simultaneamente, uma atividade individual e coletiva, e por isso deve-se, ao mesmo tempo, ao acesso a um dado, a uma história e à nossa capacidade de inovação e de invenção. Uma definição adequada da aprendizagem deve levar em conta tudo isso. Se ela não o faz, condena a si mesma a repetir os paradoxos e as aporias das epistemologias tradicionais. O que deve vir primeiro em uma pedagogia não é, portanto, a exploração de um dado ou a transmissão de um conjunto de conceitos, é o estabelecimento de um domínio de interação no qual eu tenho, ao mesmo tempo, os meios e o interesse para importar e produzir normas. Se aplicarmos essa ideia à linguagem, significa que a aprendizagem da língua não passa pela compreensão de uma gramática ou pela memorização de um léxico, mas pelo estabelecimento de uma interface por meio da qual, transferências linguísticas podem se operar.

Podemos também tirar disso tudo algumas pistas sobre a importância e o horizonte de uma teoria contemporânea da aprendizagem. O paradigma de Maturana parece constituir um novo e fecundo referencial para tal projeto. Para Maturana, como para Piaget, conhecer é agir, é transformar o mundo e transformar-se a si mesmo. Mas a reflexão de Maturana não é um simples prolongamento da de Piaget, ela não repete uma oposição. Trata-se efetivamente de uma nova postura, filosoficamente vantajosa e fecunda, que introduz a cultura em uma reflexão antes limitada à articulação entre psicologia e biologia.

Se conhecer é adaptar-se ao meio e aos outros, progredir e produzir normas, uma teoria do conhecimento consequente dever ser, antes de tudo, uma teoria da aprendizagem. Os desafios que o projeto de uma teoria da aprendizagem implica são, portanto, consideráveis: essa teoria é, hoje, o lugar da síntese pluridisciplinar pela qual nos é possível superar as oposições tradicionais que polarizam as filosofias do conhecimento ou, pelo menos, progredir na sua compreensão, no sentido literal do termo. Para descrever esse horizonte em termos de um debate contemporâneo, deve-se conseguir não mais conceber a aprendizagem como um *programa*, ao mesmo tempo em que se mantém a ideia de que é possível alcançar normas, alcançar uma unidade que não seja

apenas convencional, de que se pode aprender algo do mundo por meio das diferentes versões que nos são oferecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centre de Royaumont pour une science de l'homme, **Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky**. Seuil, 1979.

BOURDIEU, P. **Ce que parler veut dire**. Paris: Fayard, 1982.

CHOMSKY, N. **Language and Mind**. 3 ed., Cambridge University Press, 2006.

DUMARSAIS, C. C. **Traité des Tropes**. Paris, 1730.

KANT, E. Des différentes races humaines, 1775 Différentes races humaines, in **La Philosophie de l'histoire**. tr. S. Piobetta, Paris: Flammarion, 1947.

LEROI-GOURHAN, A. **Le Geste et la Parole**. Paris: Albin Michel, 1964-1965

MATURANA, Biology of language: The Epistemology of Reality, in: Miller, George A., and Elizabeth Lenneberg (Eds.) **Psychology and Biology of Language and Thought**. New-York Academic Press, 1978, p. 27-63.

_____. Autopoiesis, Structural Coupling and Cognition, in **Cybernetics & Human Knowing**. vol. 9, n. 3-4, 2002.

PIAGET, J. **L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement**. Presses Universitaires de France, 1975.

_____. **Mes idées**, Paris: Denoël/Gonthier, 1977.

_____. **Biologie et connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs**. réédition, Delachaux-Niestlé, 1992.

PUTNAM, H. The meaning of “meaning”, in **Mind, Language and Reality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

TORT, P. **La raison classificatoire**. Paris: Aubier, 1989.

Recebido em: 02/09/2016

Aprovado em: 07/09/2016