

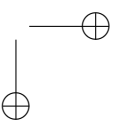
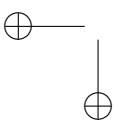
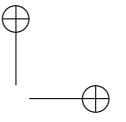
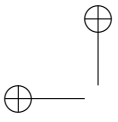
**BABEL OU O INÍCIO  
SIMBÓLICO: CAMINHOS  
PARA UMA PEDAGOGIA  
DO SUJEITO**



Bernardo Marques & Susana Assunção

2009

[www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)





LUSOSofia:press

Covilhã, 2009

FICHA TÉCNICA

Título: *Babel ou o Início Simbólico:*

*Caminhos para uma Pedagogia do Sujeito*

Autor: Bernardo Marques & Susana Assunção

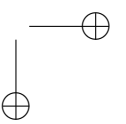
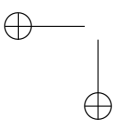
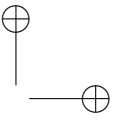
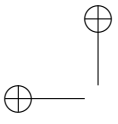
Colecção: Artigos LUSOSOFIA

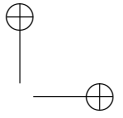
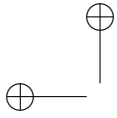
Design da Capa: António Rodrigues Tomé

Composição & Paginação: José M. Silva Rosa

Universidade da Beira Interior

Covilhã, 2009



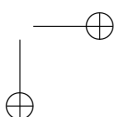
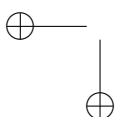


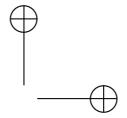
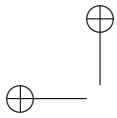
# **Babel ou o Início Simbólico: Caminhos para uma Pedagogia do Sujeito**

**Bernardo Marques & Susana Assunção**

## **Conteúdo**

<b>1 O Mito ou as Origens do Homem no Mundo Simbólico</b>	<b>3</b>
1.1 Psicoarqueologia do Homem Civilizado . . . . .	3
1.2 Babel e os Caminhos para a(s) Cultura(s) . . . . .	7
1.3 A Cultura como Universo Simbólico . . . . .	9
<b>2 Por Caminhos Pós-modernos</b>	<b>11</b>
2.1 Cultura e Escola de Frankfurt na era pós-moderna .	11
2.2 Ficções Simbólicas: Babel (Re)interpretado . . . . .	13
2.3 Para uma (Pós-)educação . . . . .	15
2.4 Pedagogia(s) Pós-moderna(s): o Sujeito enquanto Autor Simbólico . . . . .	17
<b>3 Conclusão</b>	<b>18</b>
<b>4 Referências Bibliográficas</b>	<b>22</b>



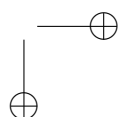
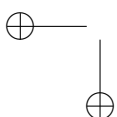


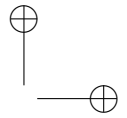
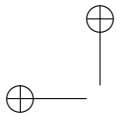
# 1 O Mito ou as Origens do Homem no Mundo Simbólico

## 1.1 Psicoarqueologia do Homem Civilizado

“*O que é o homem?*” Perante esta questão secular, vários foram os autores a elaborar diferentes respostas a partir de pressupostos filosóficos diversos. Apesar de, aparentemente, Kant ter respondido cabalmente à questão, já que esta pergunta era o culminar de outras três questões – “o que posso conhecer”, “o que devo fazer” e “o que me é permitido esperar” – que denunciavam o carácter epistemológico, ético e estético-político. Num registo diferente da filosofia kantiana centrar-nos-emos no universo pós-moderno, no seu carácter desvinculativo da supremacia da razão, designadamente o discurso *freudiano* e psicanalítico (por si criado) enquanto modo de interpretação do homem e do seu universo cultural.

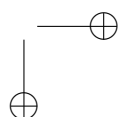
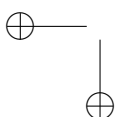
Tendo em conta a ambivalência da natureza humana, Freud, na sua obra *Totem e Tabu*, descreve uma narrativa que lhe permite auscultar as “origens” da sociedade que, segundo ele, se centram em duas questões: a diferença entre animalidade/humanidade, e “como” aconteceu? (Castoriadis, 1998). Neste sentido, o autor conta-nos que na horda primitiva, na qual os hominídeos viveriam sob o domínio de um macho que exercia o seu poder absoluto sobre as fêmeas, expulsando, castrando ou mesmo matando os rapazes chegados à maturidade. Todos os seus filhos excluídos conseguiriam “um dia” formar uma coligação, fortemente impregnada de homossexualidade, terminando com a morte do próprio pai. Uma vez perpetuado o crime, seguir-se-ia, através do ritual da ingestão canibalística do corpo do pai morto – forma imaginária de incorporar o seu poder – procedido por um juramento, graças ao qual aqueles renunciariam tanto à posse das fêmeas do clã como ao assassínio entre membros do mesmo clã. Contudo, e embora os ir-

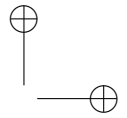
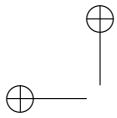




mãos odiassem o pai déspota, também o tinham receado, venerado e amado. Por isto, elegeram um animal para o seu lugar (ou, mais raramente, um outro objecto), enquanto totem do seu clã, no qual o assassinio e o consumo do corpo eram banidos.

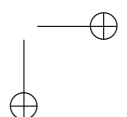
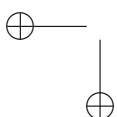
Denota-se desde já uma ambivalência nos impulsos suscitados em relação ao pai – por um lado, o amor e a veneração, e, por outro, o ódio e o receio –, deixando entrever um conflito interno. Tal ambivalência e compromisso entre dois impulsos em conflito correspondem ao que Freud apelida de tabu. Os tabus são fenómenos mais primitivos do que as proibições de ordem religiosa e moral, pois aqueles não aparentam ter qualquer base e são de origem desconhecida, contudo, os rastros deixados pelos tabus primitivos permitem-nos enquadrar o poder da psique das proibições morais e religiosas mais desenvolvidas. É neste sentido que a nascença das instituições (social, religiosa, moral e artística) é reduzida, em sentido restrito, a duas proibições: a interdição do incesto e do crime “entre pessoas do mesmo clã”. O tabu contra o incesto origina-se no complexo de Édipo – o desejo incestuoso da criança masculina pela mãe é o que é psicologicamente primitivo, e não desaparece completamente, é reprimido e torna-se inconsciente. É por isso Freud afirma que o incesto não é uma aversão natural e que este é que é a chave para compreender o papel que os tabus desempenham na prevenção do incesto. Surge assim uma atitude ambivalente relativamente aos tabus: há um forte desejo para violá-lo e medo e horror em fazê-lo. Deste modo, a definição de ambivalência consiste, por um lado, na manutenção de uma oposição do tipo sim/não, onde a afirmação e negação são simultâneos e inseparáveis; e, por outro lado, no reconhecimento de que esta oposição básica é encontrada em vários sectores da vida mental. Em suma, o conflito edipiano, na sua raiz instintiva, é concebido como um conflito de ambivalência, cujas dimensões principais são um amor bem estabelecido e um não menos justificável ódio em relação a

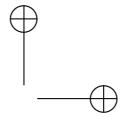
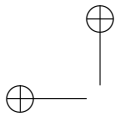




uma e mesma pessoa. Esta ambivalência psíquica é universal e não erradicável (Bernstein, 2002).

Segundo Freud, o dealbar da consciência moral surge igualmente com a interdição do incesto, constituindo uma percepção interna da rejeição de um desejo particular que opera dentro de nós, o que, correlativamente, classifica a consciência de culpa como a percepção de uma condenação interna de um acto pelo qual executamos um desejo particular. A título de exemplo, a origem do imperativo moral “Não matarás” provém precisamente do mito da horda primitiva – um mandamento que, paradoxalmente, é fundado no assassinio violento primordial do pai. Depois do assassinio, os irmãos reuniram-se em solidariedade para garantirem a segurança das suas vidas, e, assim, a proibição, baseada na religião, contra matar o totem (representante do pai assassinado) foi adicionada à proibição socialmente relacionada contra o fratricídio. Pouco depois, a proibição deixou de estar limitada aos membros do clã e assumiu a forma simples: “Não matarás”. A horda patriarcal foi substituída, num primeiro momento, pelo clã fraterno, cuja existência foi assegurada pelos laços de sangue. A sociedade estava agora sustentada na cumplicidade com o crime comum, onde a religião era baseada no sentido de culpa e remorso anexado ao crime, enquanto a moralidade estava parcialmente assente na exigência da sociedade e na penitência requerida pelo sentido de culpa. A consciência de tabu é a forma inicial onde se dá o fenómeno de consciência moral. Se o mal é caracterizado como a violação das proibições morais, como a violação dos ditames da consciência moral, então a tentação para o mal nunca é erradicada (Freud, 2001). A grande lição freudiana é que temos de aprender a viver com esta profunda e não erradicável ambivalência, não a podemos delimitar ou controlar racionalmente de forma adequada. Tal lição ficou demonstrada na sua obra “Mal-estar das civilizações”, cujo cerne se encontra diante do conflito que ocorre entre o princípio do prazer e da realidade, cuja relação privilegiada é a do amor, que leva o



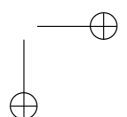
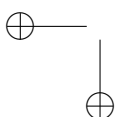


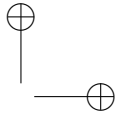
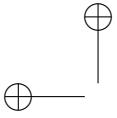
indivíduo a não querer ver-se privado do seu objecto de desejo. O princípio da dor surge a partir da não concretização de uma relação interpessoal. Se, por um lado, o amor é tido como pulsão<sup>1</sup> de vida, manifestando-se através do desejo e da afloração da sexualidade, por outro lado, a dor instaura-se na pulsão de morte, cujas manifestações de agressividade decorrem da incapacidade e insatisfação de concretização do amor.

A proibição do incesto é um fenómeno onde a natureza se ultrapassa a si mesma desencadeando um processo cuja acção permite que uma estrutura de um novo tipo mais complexo se forme e se sobreponha, integrando as estruturas mais simples que trás da vida animal. Ela opera dentro de si própria e por si própria constitui a realização de uma nova ordem. Neste sentido, o factor natural que é a consanguinidade (representando a estrutura simples da vida animal) é substituído por um factor cultural: a aliança, o casamento entre determinadas classes de seres (a estrutura mais complexa) (Cardoso e Cunha, 1981). A aliança torna-se um símbolo, uma atribuição simbólica pelo homem imposta a um objecto, que passa a ter um significado. Ora, ela repete um carácter que Saussure atribui, na sua obra “Curso Geral de Linguística”, às palavras: o arbitrário, o que significa que ela é imposta convencionalmente. É a regra que constitui, portanto, a cultura. É uma lei pela qual a organização se substitui ao acaso. Entrevê-se aqui o paradigma estruturalista, de origem saussuriana, utilizado sistematicamente por Lévi-Strauss, no campo da antropologia, cuja utilização mostra a passagem da natureza à cultura.

---

<sup>1</sup> Processo dinâmico que impulsiona o organismo em direcção a uma meta, pré-existente, podendo dar-se sob a forma de um “instinto” ou de um “querer” de base não-volitiva e categórica.

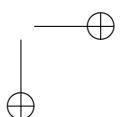
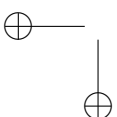


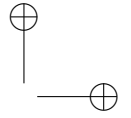
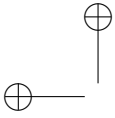


## 1.2 Babel e os Caminhos para a(s) Cultura(s)

Conforme narrado no Génesis, o primeiro capítulo da Bíblia, existia uma torre que fora construída pela humanidade com o objectivo de alcançar os céus. Esta ficou conhecida como *Torre de Babel*. Tal diegese reconhece como um todo as suas personagens, isto é, uma personagem colectiva e sem nome cuja imagem que ela transmite não interpela senão o sujeito que cada de um de nós é. Nesta altura não podemos falar de Homem, pois os seres que existiam eram seres sem nome, sem atribuições. Por esta razão, o “humanismo” encontrava-se longe de alcançar. A única base na qual a inteligência e o querer destes seres encontrava fundamento era no laborar. Era no exercício da criação e construção da torre que estes perspectivavam o seu futuro, com o objectivo centrado no alcance do bem supremo pois, tijolo a tijolo, conseguiriam abrir mais espaço. Esta é a busca deste homem, uma busca sofrida pelo seu espaço, pelo seu nome, uma busca que culminava no ser Homem. Mas este projecto colectivo sofreu alterações ainda enquanto decorria. De acordo com o mito, Deus cessou este projecto atribuindo a cada ser uma linguagem diferente. Como desfecho, os seres já não conseguiam comunicar entre si e o trabalho parou.

Este inacabamento não foi, de todo, fruto do acaso pois sendo o homem o agente da sua própria existência, foi ele mesmo que interrompeu a construção na qual apostara todas as suas probabilidades. Tijolo a tijolo, entre a união e a dispersão, mantida pelo vínculo a uma única língua, e dividida pela confusão das palavras, a obra eleva e reconhece o seu próprio futuro (Zumthor, 1998). É portanto notório e constante um dualismo: começo-cessação, empreendimento-inacabamento, desejo-abandono, continuidade-dispersão. Segundo esta perspectiva, o fracasso decorrente deste processo revela uma inadaptação do homem ao mundo e do mundo a uma obscura aspiração humana. Mas não será esta a revelação secreta de uma alienação primordial do homem na sua obra e esta





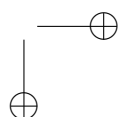
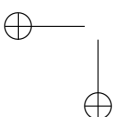
a simples prova da sua finitude, quando a ele se afigura algo como um êxito? Esta questão surge precisamente quando o Homem, voltando-se para si mesmo, “bebe” da sua própria audácia. Babel não afirma mas sugere, não ensina mas questiona. É, sem dúvida, neste contexto que este inacabamento faz emergir a cultura como um universo simbólico.

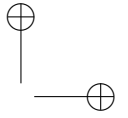
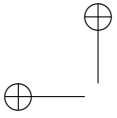
Até então o homem desconhecia os seus limites e as suas fontes, ele confiava apenas o seu desabrochar à sua obra pessoal. Desta forma poder-se-á dizer que a cada instante da história estamos no começo de Babel. Pois é o Homem, somos nós os construtores desta eterna Babel, somos nós o começo e o fim, somos nós os detentores do saber que afirma só e apenas uma só língua, também ela inacabada. O inacabamento não é uma ruptura mas a recusa de um total cessar, é o não permitir que tudo acabe, mas se mantenha em aberto.

### **1.3 A Cultura como Universo Simbólico**

Lévi-Strauss, na obra *Antropologia Estrutural*, definiu os símbolos como os equivalentes significativos do significado. O símbolo supõe uma estrutura dupla, um representante e um representado. É nesta relação que tanto o estruturalismo como a linguística moderna (Saussure) realçam como sendo primordial, embora a linguística destaque a relação entre o significante e o significado no signo. Ora, os símbolos são mais reais do que aquilo que simbolizam, já que o significante precede e determina o significado (Cardoso e Cunha, 1981).

Os factos sociais são simbólicos. Desta forma, a cultura é simbólica pois pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos, como por exemplo a linguagem, as regras matrimoniais, as relações económicas, a arte, a ciência, a religião, entre outros. Assim, a explicação do símbolo pelo “real” é ilusória, sendo



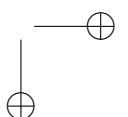
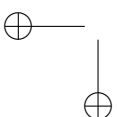


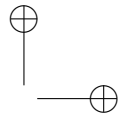
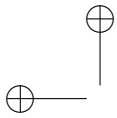
naquela interpretação da cultura que necessitamos instalar-nos, recusando toda e qualquer redução ao naturalismo. Por exemplo, o mito e o ritual não são para serem compreendidos em função do real, uma vez que consistem numa organização da experiência sensível no âmbito de um sistema semântico. Tomando outro exemplo apresentado por Deleuze, as relações irmão/irmã, marido/mulher, pai/filho e tio materno/filho da irmã constituem a estrutura do parentesco mais simples cujos elementos não possuem valor determinado à partida, mas determinam-se reciprocamente dentro da relação.

No campo da linguística, o simbólico identifica-se com a língua. Tomando a unidade mínima de uma linguagem, o signo linguístico tem uma dimensão triádica: une o conceito (significado) a uma imagem acústica (significante) e supõe (a coisa), (o real), mas como que entre parênteses, pois o real, aqui também, é aquilo que nunca se atinge directamente, mas que está sempre suposto. Assim sendo, o simbólico identifica-se com a língua, pois têm as suas regras em si mesmos, não sendo expressões de fenómenos extrínsecos. Segundo Hjelmslev, a língua é uma estrutura onde os elementos de cada categoria comutam uns com os outros.

Retomando a questão da prescindibilidade de compreender o simbólico pelo recurso ao “real”, Lévi-Strauss parte do produto, do resultado, e, em sentido inverso, põe em relação um número elevado de temas e produtos, hipoteticamente, através de algumas regras fundamentais. Assim, a análise empírica evidencia as transformações que vão de uma mensagem a outra, ou seja, aquela demonstra ou actualiza a correlação que ocorre ao nível do sistema. Assim, uma vez demonstradas as correlações, pode demonstrar-se que se trata, do princípio ao fim, do mesmo universo simbólico, ou seja, o conjunto de lugares e de regras, onde numa determinada cultura, se pode operar, para todos e cada um, a passagem da natureza à cultura.

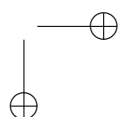
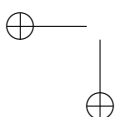
Foca-se, tal como a tradição da linguística moderna, do es-

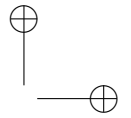
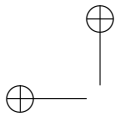




truturalismo e da psicanálise, a arbitrariedade da relação entre o significante e o significado (do representante e do representado) como axioma fundamental para a compreensão do universo simbólico, que, neste caso, toma a forma da cultura. No entanto, tal como argumenta Lacan, no conjunto da cadeia significante (sendo que a psicanálise enfatiza o papel da linguagem, a visão lacaniana fornece numa resposta de tipo estruturalista), as significações estabelecem-se apenas de modo parcial. Estando de acordo com o carácter arbitrário acima referido, afirma que existem alguns pontos de fixação entre o significante e o significado (descrito na sua teoria dos “points de capiton”). Neste sentido, existe sempre um eixo que – segundo a psicanálise corresponde à função do complexo de Édipo – permite ao eu e ao mundo organizarem-se, tese também acolhida por Lévi-Strauss, cuja eleição recai na proibição (do incesto).

A cultura enquanto produção humana compõe um universo simbólico cuja rede de relações e significações lançam o homem num mundo codificado e repleto de referentes não-arbitrários (porque estabelecidos convencionalmente) mas cuja ambivalência (ou mesmo pluralência) de objectos e significados são constantemente interpretados. Ora, o homem é um produtor de símbolos por excelência, já que estes são o elemento mediador entre si e o mundo. No caso da religião, Eliade apresenta-nos o ser humano como *homo symbolicus*, pois todos os factos religiosos são imbuídos de carácter simbólico, já que qualquer acto religioso aponta para uma realidade metaempírica (Eliade, 2006). No campo da arte, Hegel destaca a arte simbólica como pré-artística e representante de significações abstractas, ainda não individualizadas, cujas formas que lhe pertencem podem ser adequadas ou não. Há um esforço para engendrar a intuição e representação artísticas, pois a interioridade do conteúdo é apenas aproximativa, que no caso da arte simbólica não atinge a divindade na sua completude (Hegel, 1993).





## 2 Por Caminhos Pós-modernos

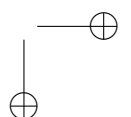
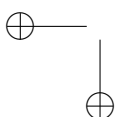
### 2.1 Cultura e Escola de Frankfurt na era pós-moderna

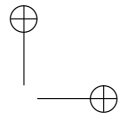
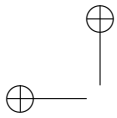
De acordo com a Escola de Frankfurt, cujos membros mais conhecidos são Adorno, Horkheimer, Benjamin e Habermas, entre outros, os sujeitos são seres que criam coisas e experienciam um mundo transferindo os seus sentimentos para esse mundo e interiorizando a autoridade. No fundo, são seres que produzem, projectam<sup>2</sup> e introjectam<sup>3</sup>. Ora, se a dialéctica não constitui uma propriedade intrínseca do mundo, certamente corresponde a uma característica do discurso acerca dos sujeitos e objectos. No fundo, o principal interesse teórico da Escola de Frankfurt foi a tentativa para investigar a relação entre o desenvolvimento individual, social e cultural.

Sob o aspecto dialéctico entendido como luta entre sujeitos e objectos surge a teoria da reificação, elaborada por Lukács, onde estes últimos parecem ter ganho vantagem sobre os primeiros. Esta não é apenas uma teoria de uma falsa objectividade mas que vai mais além e argumenta que os objectos são mal interpretados, pois

<sup>2</sup> De acordo com a psicanálise, a projecção é o mecanismo de defesa que consiste em atribuir a terceiros ou ao mundo que o rodeia os erros ou desejos pessoais. In *Dicionário Electrónico Houaiss da Língua Portuguesa*, Versão 2.0a, Abril de 2007.

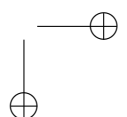
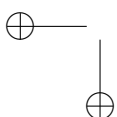
<sup>3</sup> Segundo a psicanálise, é o processo de identificação por meio do qual uma pessoa absorve, como parte integrante do ego, objectos e qualidades inerentes a esses objectos; direcção afectiva dos impulsos e reacções de uma pessoa, mais para uma imagem subjectiva e internalizada de um objecto do que para o próprio objecto. Já segundo a sociologia, é o processo por meio do qual uma pessoa incorpora a seu pensamento valores, crenças etc. de outras pessoas ou grupos (deixando-se influenciar por eles, mas não a ponto de assimilá-los como parte integrante da própria personalidade). In *id.*, *ibid.*

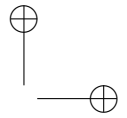
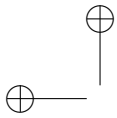




retornam para o sujeito corrompendo-lhe a experiência. Quando Lukács, autor pós-marxista, elaborou a teoria da reificação, foi a partir da teoria marxista da fetichização da mercadoria na qual a tese central era obscurecer do escrutínio público a origem dos objectos em produção e a sua intenção em satisfazer as necessidades (Levin, 1991).

Nesta linha de pensamento, os teóricos críticos (institucionalmente apelidados de Escola de Frankfurt) afirmam que o envolvimento e compromisso com a investigação da realidade é um pré-requisito da sua “objectividade”, isto é, não caracterizam a objectividade no desinteresse, enquanto livre de qualquer valor, mas precisamente no interesse, no conceber a objectividade como “momento” na prática transformativa com vista a criar um mundo mais humano. Ora, este desafio de tornar real a nossa humanidade e empenho contínuo para um mundo melhor deve ser realizado tendo em conta a ausência de um *telos*, ou um sentido último. A Escola de Frankfurt não elabora um niilismo vazio, como é correntemente interpretado, mas reflecte a recusa, tal como na tradição judaica, de criar imagens de Deus, traduzindo-se na recusa de um ideal positivo ou utopia. Tal ideal pode ser facilmente usado para justificar violência ou injustiça, pois qualquer tentativa para realizar algum ideal representado parece ser sinónimo de utilização de algum exercício de terror (Blake & Masschelein, 2002). Tal elaboração foi detalhadamente discutida por Adorno e Horkheimer na sua obra “Dialéctica do Esclarecimento”, redigida no pós-II Guerra Mundial, num ensaio para tentar compreender como havia sido possível o emergir de uma figura como Hitler, e todas as atrocidades cometidas pelo regime nazi. É com base nestas condições, acrescida pelo facto de os membros da Escola de Frankfurt serem judeus de origem alemã, quase todos forçados a abandonar a Alemanha por causa da perseguição. Nesta perspectiva, uma possível pedagogia crítica (porque enunciada pelos autores da Teoria Crítica) poderá ser desenhada como possuindo um carácter emancipatório, como



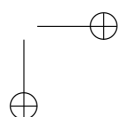
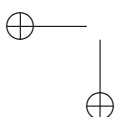


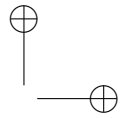
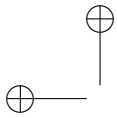
um processo transformativo rumo a uma libertação da “falsa consciência” acerca dos processos do capitalismo.

## 2.2 Ficções Simbólicas: Babel (Re)interpretado

O problema nuclear do filme *Babel* realizado pelo cineasta mexicano Alejandro González Iñárritu assenta sobre a questão da comunicação, ou melhor, na ausência de comunicação entre as personagens, seres potencialmente dialógicos. Enquanto personagens reveladoras de características muito similares às existentes no mundo, isto é, longe de serem criações arbitrárias ou irrealistas, apontam para as dimensões mais reais da nossa existência na sociedade actual.

Tendo em conta o problema nuclear do filme em questão, naturalmente somos levados a colocar em causa um dos conceitos centrais da teoria de Habermas e seus seguidores – a razão comunicativa – pois defendiam vivamente o seu poder e virtudes. Habermas encontra-se também associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, mencionada anteriormente, sendo que um tema perpassa a obra de todos eles: a crítica radical à sociedade industrial moderna. Este autor procura superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa. Assim, concebe a razão comunicativa e a acção comunicativa ou seja, a comunicação livre, racional e crítica que sobrevém como uma alternativa à razão instrumental e superação da razão iluminista “aprisionada” pela lógica instrumental encobridora do domínio. Todavia, ao assistirmos a *Babel* deparamo-nos com um cenário absolutamente diferente pois toda a atmosfera que nos envolve na trama do filme advém, precisamente, da incapacidade de as personagens comunicarem umas com as outras, isto é, de as próprias não exercerem a sua “razão comunica-



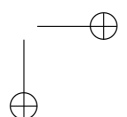
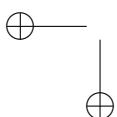


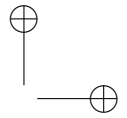
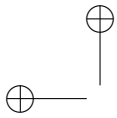
tiva”. O fascínio do espectador surge exactamente devido a esta atmosfera envolvente e simultaneamente angustiante, que não permite desviar de uma história na qual as personagens interagem entre si sem que se ouçam nem reconheçam o outro, mesmo que este outro seja aquele que compreende as razões que nos fazem mover.

A título de exemplo, a personagem Chieko, a adolescente japonesa surda-muda, ilustra o quão insignificante e complexa se torna a comunicação entre os seres. Num mundo de *surdos*, não terá qualquer efeito exercer a “acção comunicativa” visto estarmos perante um mundo povoado por indivíduos que não se entendem, o qual se transformará num mundo silencioso e não por acaso, num mundo intitulado de Babel. Para além da questão da acção comunicativa, o respectivo filme encaminha-nos também na direcção da “coisificação” dos padrões sociais, sendo esta entendida como uma analogia à visão defendida por Marx e a qual ele intitula de forma-mercadoria. Esta última surge em defesa da teoria de que as coisas são “superiores” às pessoas, da desigualdade que se faz sentir em lugar da igualdade, da opressão em lugar da convivência democrática. A preponderância tanto da mercadoria, da desconfiança e da opressão revelam-se de forma concreta no objecto/símbolo em torno do qual todo o enredo do filme gira: a arma.

### **2.3 Para uma (Pós-)educação**

Podemos caracterizar a sociedade contemporânea utilizando palavras como crise, ruptura, desordem, entre outras. Contrabalançadas com estas surgem outras características como a excelência, qualidade e eficácia. E é exactamente desta forma que o acto educativo deve ser entendido, isto é, como um todo, como um conjunto de dimensões da mais variada ordem. As práticas educativas não podem nem devem descorar esta totalidade. É portanto iminente conduzir um debate aprofundado acerca do agir pedagógico prin-



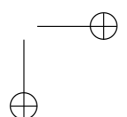
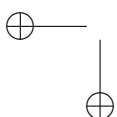


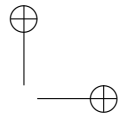
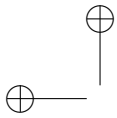
principalmente em tempos difíceis como este da pós-modernidade, isto porque a prática pedagógica é uma estrutura que se forma continuamente tendo como perspectiva o desenvolvimento do indivíduo e o respeito pelos outros.

Não sendo, portanto, tarefa fácil, o acto educativo é paradoxal, isto é, encontra-se, desde o século XVI, preso numa antinomia existente entre dois elementos opostos: o da humanização e o da socialização. Presentemente, o objectivo será o de demonstrar como se trata a passagem de um estado designado de sujeito-agente, o qual está submetido ao sistema, ao de um sujeito-actor, isto é, um sujeito capaz de interpretar o seu papel social de forma activa embora ainda não decisor ou até mesmo a um sujeito-autor, aquele que é criador do seu mundo (Pourtois & Desmet, 1999).

Na verdade, o propósito que se pretende atingir é o desenvolvimento da humanidade em cada ser humano, e este objectivo não cabe apenas à escola ou ao educador, mas sim à família, à sociedade, a todos. E esta emergência toma ainda mais sentido no contexto paradoxal em que vivemos, o qual é cada vez mais estigmatizado pelo aumento da pobreza e da exclusão, como também pelo aumento da riqueza e da eficácia da sociedade global. A dimensão simbólica irrompe como capital neste processo de explicação da exclusão e da desigualdade, pois estão declinados pela sociedade e encontram-se marcados por uma identidade negativa. É este sentimento de insucesso, de decadência que acentua um progressivo retrocesso, estabelecendo-se assim um ciclo vicioso, extraordinariamente complicado de quebrar. Num tal contexto, a educação tem imperativamente que mudar, pretendendo avistar uma sociedade na qual cada um tem um lugar a ocupar, participando como cidadão activo, e é precisamente aqui que o sujeito-actor ou mesmo o sujeito-autor encontra o seu lugar.

A tarefa educativa ganha portanto uma importância acrescida nesta nova sociedade, e a este propósito é essencial focar a questão abordada pela Comissão Internacional para a Educação, erigida





pela Unesco em 1993, *Que tipo de educação será necessária no século XX e para que tipo de sociedade?* (Charlot & Beilerot, 1995, p.31):

Educação e Cultura: que via tomar para o domínio de si próprio e para a compreensão do mundo?

Educação e cidadania: como pode a educação forjar cidadãos livres e responsáveis?

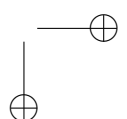
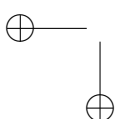
Educação e coesão social: o que pode fazer a educação para facilitar a coesão social, quando esta se encontra ameaçada não apenas nos países em vias de desenvolvimento, como também nos países ricos?

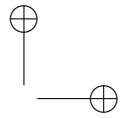
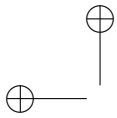
Educação, trabalho e emprego: de que conhecimentos e de que experiência terão os indivíduos necessidade, para participar activamente na economia e no mercado de emprego?

Educação e desenvolvimento: como pode a educação contribuir não apenas para o progresso, como também para a difusão equilibrada deste em todo o tecido económico e social?

Educação, investigação e ciência: como fazer para que cada indivíduo tenha a possibilidade de assimilar aquilo que, no progresso científico e tecnológico, responde às necessidades do seu trabalho e da sua vida quotidiana?

Pensar a educação nos dias que correm inclui questionarmos e confrontarmos-nos com contendas psicológicas, económicas, culturais, sociais e simbólicas, cujos elementos são vários e antinómicos mas com o propósito de se encontrar formas de liberdade, de igualdade, de dignidade e de bem-estar.



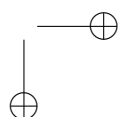
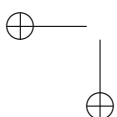


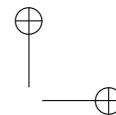
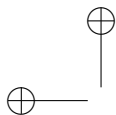
## 2.4 Pedagogia(s) Pós-moderna(s): o Sujeito enquanto Autor Simbólico

Face à dispersão da modernidade, o universo pós-moderno será, inevitavelmente, complexo. Os seus dois grandes sustentáculos são a racionalização e a objectivação. Assim, assiste-se a um volte-face relativamente à modernidade, a qual pode ser descrita como uma racionalidade instrumental na qual o homem é reprimido pela ciência e pela técnica onde a noção de sujeito e de subjectividade são declinadas, para se dar importância à emergência do próprio sujeito. O que agora está em jogo é o sujeito, entendido como actor e autor. O interesse do mundo pós-moderno parte de uma possível, essencial e crescente interacção entre o sujeito, a razão, a subjectividade e a objectividade, fazendo-as dialogar entre si.

É na sinergia existente entre estas duas perspectivas – subjectiva, agora entendida como epistemológica, e a objectiva, identificada com a metodológica – que se empenham as pesquisas científicas da pós-modernidade. Não só ocorreram mudanças neste domínio mas também noutros, designadamente, no social, cultural e pedagógico. O reconhecimento do *sujeito-autor* mantém-se e impõe-se, dando-se a passagem da existência de um *si* integrado na sociedade e participante na obra colectiva para um *eu*, um sujeito actor e autor de uma vida pessoal. Quando estas duas instâncias se articulam dão origem ao *eu mesmo*, cuja construção integra o sujeito e o indivíduo formando um actor social. O mundo pós-moderno não faz a distinção entre sujeito individual e respectivas funções sociais, sendo a grande missão da sociedade pós-moderna precisamente o não permitir a absorção de uma dimensão pela outra.

Relembrando que a dispersão e fragmentação são características da modernidade, e não querendo reportá-las para os dias que correm, torna-se necessário questionar a possibilidade de uma unidade entre cada um dos fragmentos do passado. Trata-se de en-





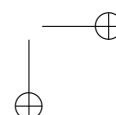
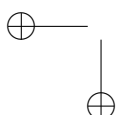
contrar um princípio integrador no seio deste universo dissolvido. Para Edgar Morin, deverá desenvolver-se um espaço “intermédio”, de forma a que, simultaneamente, se aproximem e afastem os pólos divergentes, fazendo-os retroagir e actuar, estabelecendo desta forma ligações entre os elementos contraditórios. O que se torna importante neste cenário de pós-modernidade é a criação de uma mediação, pois esta é indispensável para restaurar o espaço intermédio entre os termos do paradoxo.

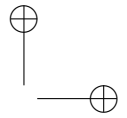
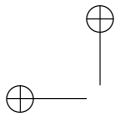
### 3 Conclusão

A perspectiva apresentada anteriormente conduz à complexidade, cuja inscrição num espaço intermédio onde os termos agem por retroacção com vista a uma produção (dialecticamente) nova, rejeitando assim a univocidade e totalidade de uma só pedagogia para dar lugar a um pensamento contra-hegemónico, ou seja, plural e integrador das contradições que constituem a acção pedagógica na pós-modernidade.

Uma tal opção pela complexidade provém de uma inquietude pós-babeliana, a luta contra a fragmentação incomunicativa das diferentes culturas, pretendendo uma consciencialização das pessoas, que implica uma maturidade, conducente a uma luta contra as resistências e contra a ansiedade e até mesmo angústia causada pela perda de certeza. Não obstante, só a partir desta integração através da mediação é possível enfrentar este mundo em mutação constante e cada vez mais rápida.

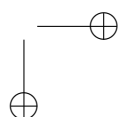
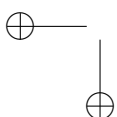
Ora, já não se trata de transferir noções de uma determinada língua para outra, ou mesmo de instituir uma única língua, ou seja, não se trata de uma linguagem unidimensional, mas trata-se de, virtualmente, incrementar um poliglotismo. Apesar de muitos dos referenciais se caracterizarem pela sua heterogeneidade e pela sua

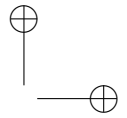
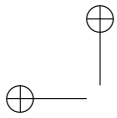




incompatibilidade manifesta, trata-se de conceber uma abordagem complexa. A par deste movimento pós-moderno com base na multirreferencialidade, mediação e conseqüente complexidade, temos de (re)equacionar o papel e o *ethos* do próprio sujeito. Tal como temos vindo a desenvolver desde o início do trabalho, este sujeito é constituído a partir de interdições (incesto e assassínio), narrados no mito freudiano. Queremos dizer que o sujeito forma-se pelo nascimento do universo simbólico, do seu acto simbólico atributivo, aquando da eleição do um totem e das duas leis (com base nos tabus ou interdições já referidas). Se este mito nos permitiu asseverar a *natureza* do ser humano, mostrando uma passagem (da animalidade à humanidade, ou mesmo da natureza à cultura), o mito de Babel permite-nos compreender a essência da própria cultura ou culturas, simbolicamente instituídas a partir de uma destruição (que se pretende reparador, embora se entenda igualmente o acto de destruição de Deus como um castigo ou punição). Do mito freudiano recuperamos a ambivalência, não erradicável, da natureza humana, a saber, a procura do prazer e a recusa da dor que se manifestam nas pulsões de vida e de morte. Sem cair em maniqueísmos, entendemos tal constatação como um movimento dialéctico, uma subsunção (o *Aufhebung* hegeliano) destes dois elementos, que pela sua constante recuperação enformam a própria civilização. Apelando, por outro lado, ao mito babeliano, queremos, tomando em conta a característica supracitada, recuperar a inelutável passagem da ambivalência de cada homem, agora sujeito porque autor da sua própria cultura, para uma multirreferencialidade, embora aparentemente contraditórias, se integram, por via da mediação, para manifestar uma hibridação da própria cultura, de certa forma antecipável pela própria estrutura simbólica em que esta assenta.

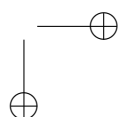
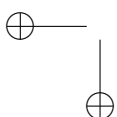
Por fim, apresentámos uma crítica ao filme Babel, que nos permite destilar não só o estado *actual* do sujeito e da própria condição da sociedade, a qual destacamos, por um lado, a fragmen-





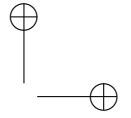
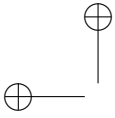
tação que conduz a uma incomunicação, perdida algures entre as fendas do universo simbólico da cultura ou culturas. Trata-se, no fundo, de analisar, apropriar e pedagogicamente ordenar um espaço, não-físico mas simbólico, que serve de mediação entre sujeitos, cultura(s), cuja assemblagem constitui a essência da própria sociedade. Tal espaço é designado, por Morin, como o espaço intermediário caracterizado pela retroacção dos pólos.

Em tom de conclusão, o acto pedagógico-educativo, relevante pelo carácter perfectível do ser humano, assume-se como legítimo pois constitui a ferramenta mais poderosa de que dispomos para agir no espaço intermédio simbólico, onde se dá a constituição, interacção e modificação dos elementos intervenientes. Se, tal como Benjamin nos informa, “não existe um documento de cultura que não tenha sido simultaneamente um documento de barbárie”, então a nossa resposta a tal paradoxo, e, em última instância, ambivalência (caracterizadora do ser humano, da cultura e da sociedade) é dada através do acto pedagógico, que simultaneamente congrega e torna imperativa a questão dos direitos humanos. Mais do que instrumentos jurídico-normativos, estes devem ser entendidos como eixo condutor e estruturante desse mesmo palco que é o espaço intermediário de que temos vindo a falar.



## 4 Referências Bibliográficas

- BAUDRILLARD, J. (1996). *O Crime Perfeito*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BERNSTEIN, R. (2002). *Radical Evil: A Philosophical Interrogation*. New Jersey: Polity Press.
- BLAKE, N.; MASSCHELEIN, J. (2002). “Critical Theory and Critical Pedagogy”, in BLAKE, N.; SMEYERS, P.; SMITH, R. & STANDISH, P. (2002). *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. New Jersey: Wiley-Blackwell, pp. 38-56.
- CARDOSO E CUNHA, B. (1981). *Psicanálise e Estruturalismo*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- CASTORIADIS, C. (1998). *A Ascensão da Insignificância*. Lisboa: Bizâncio.
- CHARLOT, B.; BEILLEROT, J. (orgs.). (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: PUF.
- ELIADE, M. (2006). *O Sagrado e o Profano*. Lisboa: Livros do Brasil.
- FREUD, S. (2001). *Totem e Tabu*. Lisboa: Relógio D'Água.
- HEGEL, G. W. F. (1993). *Estética (I-VII)*. Lisboa: Guimarães Editora
- KRISTEVA, J. (1982). “Psychoanalysis and the Polis”, in *Critical Inquiry*, 9, pp. 77-92.



- LEVIN, C. (1991). BAUDRILLARD, “Critical Theory and Psychoanalysis?“, in KROKER, A. & M. (1991). *Ideology and Power*. Montreal: New World Perspectives, pp. 170-187.
- POURTOIS, J.-P. ; DESMET, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ROBERTS. J. (2004). “The Dialectic of Enlightenment?“, in RUSH, F. (2004). *The Cambridge Companion to Critical Theory*. Cambridge: CUP, pp. 57-73.
- ZUMTHOR, P. (1998). *Babel ou o Inacabamento*. Lisboa: Bizâncio.

## Referências Multimédia

- IÑARRITÚ, G. (Argumentista, Produtor, Realizador). (2006). *Babel*. [Filme]. EUA: Paramount Pictures

