

Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a Pedagogia

Alfredo Veiga-Neto

alfredoveiganeto@uol.com.br

(2004) – Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia - em Gallo, Silvio e Souza, Maria Regina (orgs.) – Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência – Campinas SP – Editora Alínea.
(reprodução com autorização do Autor)

... pois não há em si nada igual...
(Nietzsche. *A gaia ciência*, § 111).

A representação panorâmica permite a compreensão, que consiste justamente em ver as conexões. Daí a importância de encontrar e inventar articulações intermediárias.
(Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*, § 122).

Diferença e Nietzsche

Pensar a diferença tornou-se hoje um imperativo incontornável. Como em nenhum outro momento da História, cada vez nos defrontamos mais e mais com a anisotropia do mundo. A questão não se resume em saber *se* e *como* o mundo está se tornando mais heterogêneo, *se* as diferenças estão mesmo se tornando mais comuns. O que —também e talvez mais— importa é que o mundo se nos afigura como cada vez mais heterogêneo, do que resulta que agimos e nos movimentamos nele em função dessa representação que fazemos dele. Sentimo-nos ora perturbados com tanta diferença, ora indignados por ver a diferença transformar-se em tanta desigualdade, ora estupefatos pela nossa dificuldade em lidarmos com tudo isso, ora desalentados pela nossa impotência em mudar tal estado de coisas. Mesmo que tenhamos deixado para trás o surrado sonho moderno de construir um mundo isotrópico —e, ao contrário, até mesmo louvemos a crescente e notável visibilidade e importância que os diferentes assumem—, não há como abdicar da vontade de viver num mundo em que tais diferenças não se transmutem em cruéis desigualdades.

Muitas têm sido as teorias e perspectivas filosóficas, sociológicas e psicológicas invocadas para compreender a diferença e para fazer frente a essa estranha sensação de crescente diferencialismo, num mundo que se globaliza de modo tão desigual e injusto. No campo da Educação, isso é da maior importância, principalmente se considerarmos que, ao mesmo tempo em que boa parte do etos desse campo aponta no sentido prospectivo, as paisagens sociais parecem cada vez mais enevoadas, com um

futuro incerto e até mesmo sombrio. Foi em boa parte alimentadas pelo diferencial entre o “temos de mudar!” e o “que e como fazer para mudar?” que floresceram algumas importantes contribuições pedagógicas (teóricas e práticas), nas últimas décadas. Não há dúvida de que as mais elaboradas dessas contribuições se situavam —e é claro: ainda se situam— à esquerda do amplo espectro político. Mas, talvez correndo por fora, uma das vertentes ainda pouco difundida, mas que me parece muito promissora —e que tem apresentado algumas ressonâncias bastante produtivas no nosso país—, é aquela que tem no perspectivismo relativista de Friedrich Nietzsche seu maior expoente.

De fato, em sintonia com o crescente interesse pelo pensamento de Nietzsche que se observa nas últimas décadas, têm sido cada vez mais frequentes os estudos que procuram extrair, da obra nietzschiana, novos elementos para pensar os problemas sociais e educacionais que mais nos afligem. Não cabe fazer aqui um inventário do que tem sido produzido entre nós, mas é preciso referir as recentes contribuições para esse campo, que, quase sempre de modo direto, tomam o filósofo como a referência maior. Refiro-me, especialmente aos livros escritos e/ou organizados por Larrosa (1998, 2001 e 2002), por Rago, Orlandi e Veiga-Neto (2002), por Larrosa e Pérez de Lara (2001), por Larrosa e Skliar (2001) e aos vários artigos que compõem o dossiê “Diferenças”, no número 79 da revista *Educação e Sociedade* (CEDES, 2002). Essas referências certamente não esgotam um cardápio que se amplia a cada ano: não só artigos avulsos estão redescobrendo Nietzsche para a Educação como, também, vários autores de inspiração nietzschiana —cujos exemplos mais expressivos são Foucault e Deleuze— estão sendo estudados e usados no campo da Educação.

É neste contexto que, em meados de 2002, preparei para levar à discussão —no Seminário na UNICAMP, organizado por Regina Maria de Souza e Silvio Gallo, durante o segundo semestre daquele ano— algumas possibilidades que, alicerçado em Nietzsche, Foucault nos oferece para pensar a diferença no campo da Educação. Mais especificamente, me ocupei da hoje candente questão da *exclusão social do diferente* e da sua *inclusão na e pela escola*, conforme propugnam alguns movimentos pedagógicos progressistas. O que servia de plataforma para aquela minha discussão eram basicamente um capítulo de livro e dois artigos que eu recém produzira neste campo (Veiga-Neto, 2001a, 2001b e 2002). E o que servia de alavanca para que eu me elevasse dessa plataforma eram as ferramentas conceituais que Foucault havia apreendido com Nietzsche e levado adiante principalmente no eixo dos suas pesquisas genealógicas. Foi no decurso desses acontecimentos que surgiu um outro personagem.

A chegada de Wittgenstein

Começo fazendo aqui um breve relato de ordem metodológica, a fim de que fiquem claros os motivos que me levaram a buscar articulações que eu não previra quando comecei a preparar o material para discutir naquele Seminário. Tal relato serve, também, como um exemplo do caráter contingente do desenrolar de um caminho investigativo. Mesmo quando se escolhem antecipadamente as perspectivas

teóricas, os autores, as ferramentas metodológicas e o *corpus* de uma pesquisa —elementos com os quais construímos nossos problemas, formulamos nossas perguntas, chegamos a algumas respostas que, por sua vez, apontam para novas perguntas—, é no decurso do trabalho que podem se abrir as possibilidades até então impensadas e talvez mais instigantes. E, como todos sabemos, novas possibilidades só são percebidas como tais se estamos abertos ao novo, atentos ao inusitado e insatisfeitos com o que temos.

À medida que eu organizava o material para o Seminário na UNICAMP, fui me dando conta de que um outro filósofo parecia surgir nas frestas dos meus argumentos e se apresentava mais uma vez para mim, como tendo também coisas a dizer sobre a diferença. Eram coisas que se combinavam com o que eu estava tomando tanto de Foucault, quanto —e talvez mais ainda— de Nietzsche. Foi assim que a filosofia de Ludwig Wittgenstein —com a qual eu já vinha travando conhecimento há cerca de uma década—, e em especial aquela que ele desenvolve na segunda fase de sua vida, foi se imiscuindo e tomando seu lugar junto àquilo que eu, inicialmente, pedira emprestado só a Nietzsche e a Foucault. E, nesse caso, o que eu tomava de Foucault eram ferramentas que esse, por sua vez, tinha apreendido com Nietzsche.

De alguma maneira, isso soava um pouco estranho. Afinal, Friedrich Nietzsche e Ludwig Wittgenstein são filósofos que aparentemente pouco têm a ver um com o outro. Não apenas se filiaram a tradições filosóficas bastante distintas, como, ainda, viveram em épocas diferentes e se ocuparam de problemas filosóficos (a uma primeira vista) diferentes. Isso em parte explica os relativamente escassos estudos que tentam articular um com o outro, mesmo considerando a rica bibliografia que trata de cada um deles em separado ou a bibliografia que relaciona cada um deles com alguns outros que são tidos como intelectualmente próximos —como, por exemplo, Heidegger, Schopenhauer, Foucault, Russel, James, Frege.¹

Mas basta olharmos com mais atenção para vermos que há vários pontos em comum entre Nietzsche e Wittgenstein: a formação filosófica um tanto tardia e fora dos padrões vigentes na época em que viveram, as personalidades incomuns e as biografias atormentadas e indissociáveis da obra que produziram, as preocupações com os impasses colocados pelo projeto do Iluminismo e pela própria Modernidade. Além desses pontos, se considerarmos o segundo Wittgenstein, essas aproximações aumentam: a forma de escrever, um entendimento sobre a linguagem que ia no sentido inverso ao que era, então, comum na Filosofia, a completa negação à metafísica, o etos crítico intransigente,

Assim, resolvi retomar o Wittgenstein que já me tinha sido útil quando eu havia analisado o *movimento pedagógico pela interdisciplinaridade*, em nosso país, à luz da arqueologia e genealogia foucaultianas (Veiga-Neto, 1996). Naquela ocasião, eu me valera de conceitos centrais nas *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 1979, 1987) —tais como *semelhanças de família*, *jogos de linguagens*, *representação* e *significação pelo uso*— para mostrar o caráter radicalmente contingente daquele movimento

¹ Aqui é preciso fazer um registro: no Brasil, merece destaque o capítulo de autoria de Mauro Lúcio Condé —*Nietzsche e Wittgenstein: semelhanças de família*—, no livro *Assim falou Nietzsche* (Condé, 1999).

pedagógico e sua articulação com relações de poder que se engendraram desde a virada disciplinar, uma virada cuja emergência eu proponha situar na primeira metade do século XVI. Em outras palavras, o que então mais me interessavam eram as contribuições de Wittgenstein para essa mudança no nosso entendimento acerca disso que chamamos de *linguagem*. Tratava-se de uma mudança à qual se convencionou chamar de *virada lingüística* e que nos levou a falar não mais em simplesmente *linguagem* —como se houvesse uma entidade coerente à qual pudéssemos dar esse nome—, mas em *linguagens*, ou talvez melhor ainda, em *jogos de linguagens*. Era justamente por aí que eu o colava a Foucault e o aproximava de Nietzsche.

Quase uma década depois, e agora no âmbito das discussões sobre a diferença, o que me pareceu produtivo foi abrir espaço para Wittgenstein —especialmente para o seu pragmatismo e a sua rejeição à metafísica. Ou seja, deixá-lo falar, de modo a articulá-lo com algumas das instigantes discussões de inspiração nietzschiana que vários autores próximos a nós —como, por exemplo, Larrosa, Skliar, Mèlich, Souza, Gallo e Hopenhayn— vêm fazendo no campo em que a política e a poética da diferença se cruzam com a Educação.²

Juntos...

Não tratarei aqui propriamente de mostrar e discutir as aproximações entre as filosofias do autor da *Genealogia da Moral* e do autor das *Investigações Filosóficas* por si mesmas, isso é naquilo que tais filosofias, enquanto filosofias, têm de articuláveis entre si. Meu interesse é tão somente tentar combiná-las naquilo que interessa e como se fossem alavancas para pensar um pouco mais a diferença e a Pedagogia³. Esse “pensar um pouco mais” aponta para o caráter introdutório deste texto; afinal, o que existe aqui não são mais do que alguns apontamentos, algumas sugestões para desdobramentos e articulações futuras, que possam ser mais cuidadosas e refinadas.

Tais alavancas situam-se no âmbito da linguagem⁴. O ponto em que tais alavancas se articulam entre si —ou, talvez melhor: o eixo da dobradiça em que elas se encontram— é o entendimento comum, em Nietzsche e em Wittgenstein, de que a linguagem é insuficiente, isso é, ela não dá conta dela mesma.⁵ Isso é assim porque só se pode falar nela e dela a partir de dentro dela mesma, de modo que, não havendo um outro lugar de onde falar que não seja um lugar de linguagens —pois o falar já é uma atividade languageira, já é da ordem das próprias linguagens—, não é possível ir além dela.

² Para detalhes sobre essas instigantes discussões, vide: Larrosa (1998, 2002), Skliar (2002), Larrosa & Skliar (2001), Mèlich (2001), Souza & Gallo (2002), Hopenhayn (1997, 2001)

³ Estou usando Pedagogia como o conjunto de práticas discursivas e não-discursivas que, na articulação entre poder e saber, informam e conformam a Educação moderna.

⁴ Em que pese, como referi, o fato de a virada lingüística ter deslocado a *linguagem* para *linguagens*, continuarei adotando de um modo geral, neste texto, a palavra no singular.

⁵ Sobre a problemática questão da (in)suficiência da linguagem, vide Veiga-Neto (2003a).

De imediato, advêm duas conseqüências não triviais desse “não poder ir além”: primeiro, a impossibilidade de fundamentar justificada e ultimamente a linguagem; segundo, o *nonsense* da tradução perfeita. Na medida em que ambas interessam às discussões sobre a diferença e sobre a Educação, vejamos cada uma delas mais de perto.

A impossibilidade da fundamentação última

Bem antes de que Hans Albert tivesse chegado a formular seu famoso trilema⁶, por outras vias Nietzsche e Wittgenstein já haviam mostrado a impossibilidade da fundamentação última da linguagem. E porque diz respeito à linguagem, essa impossibilidade é, digamos, geral.

Para ambos, basta sabermos que todo sentido é dado pela linguagem —inclusive o sentido que se dá à própria linguagem— para concluir que não há como chegar a algum ponto que seria o seu fundamento último e ao mesmo tempo saber que chegamos lá. Ainda que pareça estranho ou paradoxal, pode-se dizer que se sabemos que chegamos em algum lugar é porque esse não é o último lugar. No limite, diz o primeiro: “como um instrumento pode criticar a si mesmo, se ele apenas pode utilizar a si mesmo para realizar a crítica?” (Nietzsche *apud* Braidão, 1994). No limite, diz o segundo: “a filosofia não deve, de modo algum, tocar no uso efetivo da linguagem; em último caso, pode apenas descrevê-lo. Pois também não pode fundamentá-lo” (Wittgenstein, 1979, p.56).

Se esse entendimento já estava claro para Nietzsche desde um texto da juventude —*Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, de 1873—, é ao longo de toda a sua obra que ele toma corpo. Em *Genealogia da Moral*, o filósofo ocupa-se demoradamente em desconstruir a linguagem como uma mediação privilegiada entre nós e o mundo —pois às coisas não correspondem necessariamente palavras⁷—, e nos mostra o caráter constitutivo e arbitrário da linguagem. Mas tal desconstrução não é feita pela linguagem em si, isso é, não se dirige privilegiadamente à linguagem; a desconstrução é feita como uma necessidade metodológica, como uma operação para chegar a um outro alvo: a moral. Dito de outra maneira, em Nietzsche a desconstrução da linguagem é um meio para desconstruir a moral. Em conseqüência, ao mesmo tempo em que o filósofo desfere um poderoso golpe na linguagem enquanto representação da coisa ou da essência da coisa, ele desmancha a inquestionabilidade dos valores morais, uma vez que tais valores são tradicionalmente estabelecidos, justificados e tomados como verdadeiros linguisticamente, isso é, por meio da linguagem.

⁶ O trilema desenvolvido por Albert (1968) para demonstrar a impossibilidade da fundamentação última (porque não há como justificar o próprio fundamento) é sintetizado por Apel da seguinte maneira: ou (1) a fundamentação “leva a um regresso ao infinito —como já os mitos das origens do mundo, para quem o problematizador persiste; ou (2) ela leva ao círculo lógico em que aquilo que deve ser fundamentado já é utilizado na própria argumentação; ou (3) ela se vê levada a interromper dogmaticamente o regresso fundacional, declarando como evidente e intuitivo uma assim chamada fundamentação última” (Apel, 1993, p.306). Em qualquer caso, apesar da ilusão (1), do esforço (2) ou da violência (3), nada é fundamentado...

Assim, a desconstrução nietzschiana tem uma dupla face: de um lado, ela é da ordem da lingüística; de outro, ela é da ordem da moral. Em qualquer caso, ela se despede da metafísica. E o faz por razões morais —o que não significa, é claro, que ele tenha agido por razões morais, moralizantes, mas sim que o objeto da sua crítica é a moral e que ele usa a razão para desconstruir a moral...

Por outro lado, o que move a crítica que Wittgenstein faz à linguagem, nas *Investigações Filosóficas*, é a sua descoberta de que tudo o que havia feito até então, no *Tractatus Logico-Philosophicus*, havia sido produzido por uma imagem equivocada que residia no seu entendimento anterior sobre a linguagem. Nos parágrafos 109 e 115 das *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 1979, p.54) ele afirma que até então havia se mantido preso e enfeitiçado pela linguagem que, em vão, tentara definir e fundamentar. Para ele, o maior equívoco tinha sido centrar sua primeira obra na célebre questão metafísica “que é a linguagem?”, acreditando então ser possível responder à pergunta “que é isso?”. Agora, desenfeitiçado, ele descobriu que —mais do que ser impossível responder a uma tal pergunta— ela nem mesmo faz sentido, pois “ao filósofo não cabe fazer perguntas por essências metafísicas do tipo ‘o que é...?’, mas cabe a ele analisar como são usadas tais expressões...” (Condé, 1998, p.91). E isso é assim porque é preciso reconduzir “as palavras do seu emprego metafísico para o seu emprego cotidiano” (Wittgenstein, 1979, p.55), uma vez que aquilo “que está oculto não nos interessa” (id., p.57). Quanto mais nos apegamos ao logos, quanto mais somos enfeitiçados pela suposta potência do logos, mais formulamos perguntas que geram mal-entendidos e, frente à ausência de respostas, mais somos tomados pela estranha sensação de insegurança, incompletude e impotência da linguagem.

Por aí se vê que também Wittgenstein destrói a metafísica, mas menos porque investe contra ela —como fizera Nietzsche—, e mais porque a deixa de lado. E isso é feito não pela via da moral —como fizera Nietzsche—, mas pela via da lógica. E ao abandonar a metafísica, Wittgenstein a esvazia. E ao proceder assim, ele não quer mais perder tempo com a busca de um superconceito, abrangente e totalizador, que nos diria, afinal, *o que é mesmo* a linguagem —ou qualquer outra coisa, como, por exemplo, a diferença. Aliás, nesse ponto é notável sua aproximação com Nietzsche, para quem “somente por esquecimento pode o homem, alguma vez, chegar a supor que possui uma ‘verdade’ no grau acima designado” e “a ‘coisa em si’ (tal seria justamente a verdade pura, sem conseqüências) é, também para o formador da linguagem, inteiramente incaptável e *nem sequer algo que vale a pena*” (Nietzsche, 1996, p.55, grifos meus).

Se para Nietzsche o que sabemos e dizemos sobre o mundo e as coisas que estão nele é sempre uma questão de perspectiva —isso é, de que modo essa ou aquela perspectiva não só formata *como* podemos pensar, mas também informa *o que* podemos pensar—, para Wittgenstein tudo o que sabemos e dizemos é sempre uma questão pragmática —isso é, de que modo essa ou aquela forma de vida constitui ou engendra significados no seu próprio desenrolar vital. Em ambos, o que interessa é a vida, essa

⁷ “As designações e as coisas se recobrem? É a linguagem a expressão adequada de todas as realidades?”

pulsação em constante mutação, e não a metafísica ou qualquer outra coisa que supostamente possa estar para além da vida...

Penso que é justamente neste ponto que as articulações entre o perspectivismo nietzschiano e o pragmatismo wittgensteiniano são mais produtivas para pensar a Pedagogia fora do enquadramento platônico e judaico-cristão em que seus idealizadores modernos a construíram e mantiveram. Tais articulações “desmetafísicam” a Pedagogia. E isso significa retirá-la do lugar sagrado, mais ou menos seguro e previsível —e agora surrado—, em que ela esteve ao longo dos últimos quatro ou cinco séculos, e jogá-la neste mundo, como coisa que é deste mundo (Veiga-Neto, 2003a). Como argumentarei a seguir, isso coloca desafios ao mesmo tempo difíceis e promissores.

Com Nietzsche, dizer que a Pedagogia é deste mundo significa dizer que tudo o que pensamos, dizemos e fazemos —em termos pedagógicos (como um caso particular entre quaisquer outros casos)— não é uma cópia de um suposto ideal que estaria localizado num suposto outro mundo. Por isso, Nietzsche dessacraliza a Pedagogia; e dessacralizando a Pedagogia, ele a revigora. Isso nada tem a ver, propriamente, com a questão de saber como Nietzsche predicava sobre a Educação, de saber o que ele pensava sobre as instituições educacionais de seu tempo; isso tem a ver, sim, com a questão de saber o que nós podemos fazer, em termos educacionais, a partir da detonação que ele faz da linguagem e da própria metafísica.

Com Wittgenstein, dizer que a Pedagogia é deste mundo significa dizer que foram e são algumas formas de vida que nos conduziram a pensar e a dizer que a Pedagogia é ou deve ser isso ou aquilo. E se *pensar* e *dizer* está no plano das práticas, no contexto da própria vida, é possível, então, pensar outros pensares, dizer outros dizeres. Aqui, também Wittgenstein dessacraliza a Pedagogia; e, ao fazer isso, também ele a revigora. E é claro que também aqui não interessa o que Wittgenstein de fato pensava sobre as coisas do mundo da Educação; interessa, sim, o que podemos fazer com ele e a partir dele.

Em qualquer caso, o que temos pela frente são os novos desafios que se colocam frente à possibilidade de uma outra Pedagogia. Continuo insistindo: uma Pedagogia é profana porque é apenas deste mundo... E justamente, sendo ela profana, o nosso trabalho é enorme e perigoso: não há a quem recorrer para fazê-la funcionar, nem em quem pôr a culpa quando ela não funcionar como queremos que funcione. Para usar a imagem que Richard Rorty propõe aos filósofos e à Filosofia em geral (Rorty, 1988), uma tal Pedagogia profana terá de se contentar em ser *edificante*, isso é, constantemente atualizada, inquieta e reativa, pois reconhece —como qualquer outro saber e qualquer outra prática têm de reconhecer— que não há nem um gancho no céu e nem qualquer final para ela. Estamos sozinhos e soltos no espaço e no tempo. Para uns, o *contentar-se* poderá soar como um *consolar-se*; mas, para mim, tomo o *contentar-se* como uma celebração apaziguadora, pois é o caráter edificante de uma tal Pedagogia que fará dela um conjunto de saberes e práticas que formem sujeitos que tenham a “sabedoria prática necessária para

(Nietzsche, 1996, p.55).

participar numa conversação” (Rorty, 1988, p.288). Com isso, ficará muito mais difícil que a comunicação e a própria prática pedagógica “degenerem em inquérito, em programa de investigação e atinjam o caminho seguro de uma ciência” (ib.); ficará muito mais difícil, enfim, que a própria educação promova “o congelamento da cultura [e conseqüentemente] a desumanização dos seres humanos” (id., p.292).

O nonsense da tradução perfeita

Dizer que não se pode fundamentar justificada e ultimamente a linguagem equivale a dizer, como argumentei, que não podemos alçá-la para fora dela mesma. Assim, mesmo que fosse possível pensar em metalinguagens, elas seriam sempre linguagens. E, mais do que isso, não há como pensar *na* (grande, única e última) metalinguagem, ou seja, não há como pretender uma linguagem totalizante, definitiva e abrangente, uma linguagem que estivesse acima —e, por isso, por fora— de todas as outras.

É dessa impossibilidade que decorre a impossibilidade da tradução geral perfeita, uma vez que uma perfeita identidade entre duas palavras, expressões ou conceitos pertencentes a duas linguagens diferentes —ou a duas línguas diferentes, ou a duas formas de vida diferentes, ou a duas culturas diferentes, o que neste caso dá tudo no mesmo— implica necessariamente a passagem intermediária por um mesmo chão, um chão comum a ambas as linguagens. Pode-se compreender esse chão comum como uma ponte que se estabeleceria entre duas linguagens diferentes. E dado que tais linguagens estão imanentemente conectadas a formas de vida diferentes, essa ponte teria de ser uma forma de vida abrangente e estável —ou pelo menos funcionar como se assim fosse. Da mesma maneira, a ponte teria de ser uma cultura abrangente —ou funcionar como se assim fosse. De qualquer forma, como a ponte seria uma coisa deste mundo, teríamos de pensar numa região deste mundo que fosse totalmente isotrópica...

Assim, que sentido existe hoje em pensar numa grande, única e última ponte? Numa grande, única e última Cultura? Numa grande, única e superior forma de vida? Numa língua de todas as línguas?

É claro que, como fazem alguns, podemos argumentar que, mesmo sendo impossível *a* (grande, única e última) metalinguagem —ponte, Cultura ou forma de vida—, talvez fosse possível pensarmos em *algumas* metalinguagens, regionais e localizáveis. Desse modo, cada uma delas se colocaria não a meio caminho entre duas outras linguagens, mas acima delas, numa posição privilegiada que se instituiria como um terreno comum a ambas. Trata-se, agora, de um argumento que pergunta algo como: “está bem... aceitemos que não existe a grande, única e última metalinguagem, mas será que não posso admitir pelo menos uma metalinguagem menorzinha, acima de pelo menos duas línguas?”. Para responder a tal pergunta, Nietzsche tem pouco a dizer. Mas, combinando-o com Wittgenstein, temos como dar a ela uma resposta negativa.

A resposta vai no mesmo sentido do que discuti antes. Ora, se aceitarmos que as linguagens não repousam sobre nenhuma essência, estaremos aceitando, *ipso facto*, que elas não partilham —nem entre si, nem com mais nada— nenhuma essência. Mas, então, como sabemos quando estamos diante de algo que chamamos de linguagem? Wittgenstein responde: porque há um conjunto de semelhanças de família ao qual convencionamos chamar de linguagens... O máximo que podemos dizer de comum a elas é que são jogos ou, talvez melhor, funcionam como jogos. Mas aí, alguém poderia argumentar que é justamente o caráter de jogo do qual todas partilham a dita essência que está no fundo de todas as linguagens; outros perguntam se não existiria o grande jogo de todos os jogos. Em resposta a isso, Wittgenstein é muito claro: “Vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente” (Wittgenstein, 1979, p.39), mas nunca podemos dizer, rigorosamente, que há algo comum a todos os jogos. Quando estamos diante de um jogo, sabemos dizer que “isso é um jogo”; não só não se pode traçar antecipadamente todos limites do que seja um jogo, como, também, não se pode limitar inteiramente qualquer jogo. O máximo que se pode fazer diante de um jogo é dizer “isto e outras coisas semelhantes chamamos de jogo” (id., p.40). O máximo que se pode comparar são casos análogos a partir de suas semelhanças e dessemelhanças, e isso é feito na prática, em função do contexto em que se desenrola determinada forma de vida. Não se pode “caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão ‘semelhanças de família’, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família” (id., p.39). De novo, aqui o que interessa não é uma suposta essência metafísica que pudesse estar de fora das coisas da vida em seu desenrolar prático, que pudesse estar de fora da própria linguagem, pois “não há nenhum lá fora; lá fora falta o ar” (id., p.52). O que interessa é esse próprio desenrolar prático, que é múltiplo e contingente, ao qual, como vimos, Wittgenstein deu o nome de formas de vida.

Por caminhos similares, Larrosa & Skliar (2001, p.18) dizem que “não existe a linguagem, porém tampouco a possibilidade da traduzibilidade generalizada”, idéias que derivam da negação de Babel, um antibabelismo promovido por filósofos e filólogos e que serviu para a constituição dos Estados modernos e que ainda serve para a sua manutenção.

O mundo é babélico não porque, enquanto humanos, tenhamos alguma incapacidade inata de manejar a linguagem. E também não se trata de pensar que o problema da intraduzibilidade total decorre de alguma propriedade comunicacional, de algum ruído de fundo inerente ao sistema em que se dá a comunicação ou de alguma entropia na ponte que une os dois lados em questão. Mais do que impossível, a intraduzibilidade é um *nonsense*: a própria pergunta sobre ela é destituída de sentido. O mundo apresenta-se babélico para nós porque estranhemos sua descontinuidade e sua diferenciabilidade. Assim procurei explicar isso: “a virada lingüística nos mostra que o babelismo —lingüístico ou cultural, o que é quase a mesma coisa— não é propriamente um *problema*, mas é, sim, o nome que atribuímos ao estado em que a linguagem se dá para nós” (Veiga-Neto, 2003b). Além do mais, “trata-se de uma virada porque justamente o que parecia tão problemático não passa de um estado do mundo, enquanto que aquilo que

parecia ser o estado do mundo não passa de uma invenção, de um idéia inventada, de uma idéia que um dia foi idealmente idealizada...” (id.).

Um pouco mais...

Qualquer pergunta direta sobre a diferença é menos interessante do que parece. Em primeiro lugar, uma pergunta do tipo “que é a diferença?” recoloca a velha questão “que é isso?”, revelando, assim, o enfeitamento em que nos deixamos aprisionar pela própria linguagem com que pensamos e formulamos a pergunta. Em segundo lugar, dado que sendo radicalmente contingentes, as formas de vida não se repetem e estão em constante mutação, de modo que talvez o máximo que se possa dizer seja simplesmente: diferença é o nome que damos à relação entre duas ou mais entidades —coisas, fenômenos, conceitos, etc.— num mundo cuja disposição é radicalmente anisotrópica. Desse modo, a diferença está aí. Assim, talvez seja o caso de tão somente usar intransitivamente o verbo ser, dizendo simplesmente: *a diferença é*. Com isso, desloca-se o “problema da diferença” para o “problema da identidade”: o que, então, me parece mais interessante, importante e produtivo é mudar o registro e perguntar por que sempre estamos procurando critérios que funcionem como denominadores comuns, chãos comuns, que nos permitam dizer que isso é idêntico àquilo ou, pelo menos, semelhante àquilo. No que concerne às práticas sociais —e mais especificamente no campo dos saberes e práticas pedagógicas— penso que perguntas tais como “que vontade é essa de agrupar?”, “que poderes e correlatos saberes são ativados por essa vontade de agrupar?” e “que efeitos advêm dessa vontade de agrupar?” poderão ser mais úteis do que simplesmente estatuir *a priori* que se deve ou não se deve terminar com a diferença.

Dessa maneira, da dobradiça Nietzsche—Wittgenstein pode-se tirar mais uma lição: o pensamento genealógico sobre a diferença implicará assestar nossas ferramentas analíticas não propriamente em cima da diferença, mas sim no seu entorno. É ali que se encontrarão as condições de possibilidade para que todo um conjunto de formas de pensar e práticas correlatas —que, ao mesmo tempo que agrupam, separam; que tanto incluem quanto excluem— se estabelecessem de forma aparentemente tão natural e provocassem os efeitos que hoje provocam.

Para continuar...

Quando alertei que este texto tem, entre outras coisas, o objetivo de propor algumas sugestões para futuros desdobramentos, pensei em concluí-lo sem uma conclusão. Assim, o que seguem são apenas algumas provocações que, por enquanto, ficam em suspenso e à espera de quem queira levá-las adiante, a partir da dobradiça em que se articulam Nietzsche e Wittgenstein. Penso que são bastante óbvias suas implicações educacionais:

1. Se traduzir é atravessar uma ponte, o que aqueles que estão em um lado podem fazer é convidar os que estão no outro lado para que cruzem a ponte e venham para uma visita.

2. Assim, a tradução evitaria tornar-se ou *assimilação* de uma forma de vida pela outra, ou *exclusão* de uma forma de vida pela outra.

3. A ponte não funciona como um vaso comunicante, pois as partes ligadas não se identificam, isso é, nem se igualam, nem se homogeneízam.

4. Ao cruzar a ponte, os significados chegam ao outro lado transformados; não porque eles tenham se transformado em si mesmos —seja lá o que isso possa significar...—, mas porque do outro lado da ponte as formas de vida e os correlatos jogos de linguagem já são outros, de modo que os significados também serão outros.

5. Quais são as possibilidades —e, talvez, as vantagens— de conectar o que está sendo discutido aqui com o “princípio” da incomensurabilidade tematizado por, entre outros, Thomas Kuhn?

6. Mesmo estando sempre em um só lado da ponte, nunca se está naquela situação tranqüila que foi idealizada como “o ser em sua morada”, pois tudo o que nos cerca é diferença. Mas mesmo sabendo ser assim, podemos nos deixar enfeitiçar —controladamente, se possível...— pelo logos, para que a sensação de insegurança, incompletude e impotência da linguagem não se transforme em niilismo.

7. Como pensar as situações que se costuma denominar *intercultural*? A existência de interculturais contraria o que foi até aqui argumentado? Ou, ao contrário, confirma tudo isso? Nesse segundo caso, então, deveríamos pensar uma intercultural entre as culturas A e B não simplesmente como AB, mas sim como outra coisa, isso é, como uma terceira cultura —no caso, a ser mais bem representada por I.

Meu convite é para que se continue a conversação e para que se construam e se cruzem novas pontes...

Referências bibliográficas

- ALBERT, Hans. *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: TU, 1968.
- APEL, Karl-Otto. Fundamentação última não-metafísica? In: STEIN, Ernildo & BONI, Luís A. *Dialética e liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1993. p.305-326.
- BRAIDA, Celso R. A crítica do conhecimento em Nietzsche. In: TÜRCKE, Christoph (org.). *Nietzsche: uma provocação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994. p.33-42.
- CEDES, *Educação e Sociedade*, a.XXIII, n.79, 2002. p.11-13.
- CONDÉ, Mauro Lúcio L. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Anna Blume, 1998.
- _____. Nietzsche e Wittgenstein: semelhanças de família. In: PIMENTA NETO, Olímpio & BARRENECHEA (org.). *Assim falou Nietzsche*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999. p.38-54.
- HOPENHAYN, Martín. *Después del nihilismo: de Nietzsche a Foucault*. Barcelona: Andrés Bello. 1997.
- _____. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.255-268.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- _____. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

A. Veiga-Neto / Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a Pedagogia

- LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LARROSA, Jorge e PÉREZ DE LARA, Nuria (org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MÈLICH, Joan-Carles. A palavra múltipla: por uma educação poética. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.269-280.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- _____. *A genealogia da moral*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, sd.
- RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- SKLIAR, Carlos B. *Y si el otro no estuviera ahí?* Madrid, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- SOUZA, Regina M. & GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. Campinas: CEDES, *Educação e Sociedade*, a.XXIII, n.79, 2002. p.39-63.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, Tese de Doutorado, 1996.
- _____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p.105-118.
- _____. Incluir para saber. Saber para excluir. Campinas: *Pró-Posições*, v.12, n.3 (36), nov. 2001b. p.22-31.
- _____. De geometrias, currículo e diferenças. Campinas: CEDES, *Educação e Sociedade*, a.XXIII, n.79, 2002. p.163-186.
- _____. Tradução e diferença. *Anais do Seminário "Pesquisa Políticas da Subjetividade e Práticas de Diferença em Educação"* (UFPel), 2003a.
- _____. Cultura, culturas e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, 2003b. no prelo.
- WITTGENSTEIN, L. Investigações Filosóficas. In: _____. *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.
- _____. *Tratado Lógico-Filosófico e Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
-