

O DEVER CIENTÍFICO DA ABSTRAÇÃO

Andréa Oliveira de Souza Torre¹

Resumo: Trata-se de descrever a construção teórico-metodológica do espírito científico a partir da produção do conhecimento e da formação do sujeito enquanto leitor consciente de seu lugar epistemológico alicerçado pelo exercício da abstração e da problematização que atrela o objeto de pesquisa com enfoque no mercado linguístico ao objeto da crítica cultural através de interpelações fomentadas por Agamben (2008), Bachelard (1996), Deleuze (1995) e Derrida (2001).

Palavras-Chave: Espírito científico. Conhecimento. Abstração. Mercado linguístico. Crítica cultural.

INTRODUÇÃO

O acervo colecionado ao longo dessa jornada no Programa Pós-crítica através do componente curricular intitulado Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural, ministrado pelo Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos, foi simplesmente hercúleo. O cognitivo foi aguçado a operar rizomaticamente, o olhar ultrapassou as entrelinhas para além da semântica de termos, a consciência se deslocou mediante interpelações, estratégias metodológicas foram desvendadas em meio à catarse e ao deslocamento para o domínio da crítica cultural.

Aprendemos a reverter a ordem hierárquica associada à língua, passamos a enxergar a arbitrariedade linguística e a potencialidade da palavra, a experienciar a polissemia

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, identidades e formação de educadores. Orientador: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos. Endereço eletrônico: andreaostorres@gmail.com.

incontrolável do signo e sua *differánce*, a desmontar subjetividades impostas, a desvendar obstáculos epistemológicos, a desterritorializar (pré) conceitos, a tomar posições, a ler conjunturas e esvaziá-las.

Uma consciência metodológica nutrida pelo alicerce da desconstrução e do aprofundamento crítico cuja dicotomia replicada entre o ser e o si, entre a língua e a fala (e seu sistema), entre a oralidade e a escrita, entre fatos e interpretações, entre significado e significante, remete a uma conjuntura múltipla imbricada com o cenário e o objeto de estudo que pretende querer dizer que não há dono da língua.

O SABER REATIVO NA PALAVRA

O prelúdio se fez através da inquietação promovida pelo questionamento acerca de nossa experiência embrionária de uso da língua falada em nossa infância. A partir de Agamben (2008), rememoramos o encontro com a linguagem enquanto condição de sujeitos. A infância é a autorreferencialidade eleita pelo autor para estabelecer relações entre experiência e linguagem, entre voz humana e linguagem, entre língua e seu pressuposto não linguístico. A língua enquanto mediadora e centro, enquanto domínio linguístico que encontra sentido na peculiaridade humana como destaca no trecho a seguir:

O inefável, o “inconexo” [*irrelato*] são de fato categorias que pertencem unicamente à linguagem humana: longe de assinalar um limite na linguagem, estes exprimem seu invencível poder pressuponente, de maneira que o indizível é precisamente aquilo que a linguagem deve pressupor para poder significar (AGAMBEN, 2008, p. 10-11).

Nessa obra, o autor se utiliza de filósofos pré-socráticos e da teoria heideggeriana — da qual provém toda filosofia contemporânea — para mencionar o romper da palavra, para

apontar o homem como ente e não como ser. Trata-se do encontro com a palavra e a partir dela na relação entre o saber e o poder que suscita o destravamento do olhar, o desvendamento reacionário de dizer, de retomar, de pensar, de desenhar cenas, de historicizar, de descortinar, de investir no conhecimento e no saber em busca do não comprometimento do pensar e do falar.

A barbárie europeia emerge como modo de violência do ocidente. Pensar e falar como potências, como atos de resistência em detrimento da pura exterioridade de uma língua que pormenoriza a mera reprodução imbricada por um humanismo ocidental que padroniza o homem como branco, rico, católico, e que despersonaliza, destrói, inviabiliza, falsifica. Um saber reativo que tenta desconjurar o oponente através da linguagem. Agamben (2008) rememora a vida subjetiva de cada um, os fantasmas da infância reportados através dos campos de concentração, da *pobreza da experiência* e do emudecimento do homem.

Essa passagem traz à tona a imposição da história do europeu através da nulidade dada ao índio e ao negro no contexto histórico brasileiro: suas raízes, sua cultura, sua voz, sua língua. A partir do cruzamento com o objeto de pesquisa, se conecta à identidade cultural brasileira e ao mercado linguístico envolto de relações discursivas de poder desde os primórdios da era colonialista. E que depende do poder reacionário do discurso do professor em torno do papel da língua inglesa no cenário educacional brasileiro.

O “PENSAMENTO-QUE-NADA-QUER-DIZER” (DERRIDA, 2001)

A associação entre língua, hierarquia e arbitrariedade linguística através do domínio do conhecimento assentada por Agamben (2008) está atrelada à duplicidade incontrolável dos

signos alicerçada por Derrida (2001) quando o autor problematiza a semiologia saussuriana através do questionamento da dicotomia língua e fala. Um recorte da língua como região da linguagem, já que o sistema linguístico não se constitui como único. Uma noção de signo que tem a linguística como base, mas que se expande na psicanálise, na filosofia, na subjetividade que constitui uma língua.

Derrida (2001) sugere a substituição da noção de tradução pela noção de transformação *regulada* de uma língua por outra, como ratifica no trecho que segue:

[...] não são apenas operações metonímicas que deixem intactas as identidades conceituais, as idealidades significadas que elas se contentariam em traduzir, em fazer circular. É nesse sentido que me arrisco a nada-querer-dizer que possa simplesmente se entender. Que seja simplesmente questão de entendimento (DERRIDA, 2001, p. 21).

Partindo do signo linguístico como objeto, traduzido no silenciamento da potência nata humana de falar, o autor concebe a teoria da desconstrução como reinterpretação, como desmontagem da linearidade, da estática da escrita: o exterior à língua como fenômeno social. Nesse ínterim, se remete à *différance* como estratégia dessa desconstrução diante de tamanha heterogeneidade de características que governam a produção do significado textual — uma subversão ao tradicional privilégio do discurso sobre a escrita.

Derrida (2001) nos remete ao pensamento de uma lógica suplementar que varia peculiarmente a cada indivíduo alicerçando a compreensão de que não há afirmação pura. Cada leitura é um suplemento infinito, um “pensamento-que-nada-quer-dizer” (DERRIDA, 2001, p. 19). Desse contexto de aversão ao absolutismo e de incompatibilidade com o estático, o autor critica pressupostos dos conceitos filosóficos da tradição idealista tendenciosa ao pensamento ocidental de colocar o *logos* como centro do discurso e combate a dialética heideggeriana —

composta de tese, antítese e síntese como elementos estruturantes — ao propor operar dentro da lógica dialética para esvaziá-la e invertê-la a partir do pensamento gramatológico voltado à subjetividade, às formas de expressão e enfrentamento.

Ao denominá-los de *rastros*, o autor consubstancia todo esse encadeamento de textos constituídos em redes de remessas textuais a outros textos, como exposto na epígrafe: “E se déssemos a essa troca o título (germinal) de posições, palavra cuja polissemia se marca, ademais, pela letra *s*, letra ‘disseminante’ por excelência” (DERRIDA, 2001). Um novo conceito de escrita que, segundo o autor, não se produz a não ser na transformação de outro, dando margem ao deslocamento e à reinscrição de conceitos no interior da semiologia.

Uma demanda que contesta o imperialismo do logocentrismo, do fonologismo, da metafísica que remete a transformações de identidades conceituais do espaçamento textual do seu pensamento gramatológico na qual importa destacar a evocação da temática proposta na dissertação cuja abordagem condiz com o reconhecimento de repertórios linguísticos conciliáveis da interação global na qual predomina uma língua (o inglês) dita como franca, que se modifica, se transforma, se admite coexistir, se desterritorializa no contexto de hiperconectividade contemporânea.

Soma-se a isso o cunho de controle e de poder fundados estrategicamente, elucidados pelo autor ao discernir inocência e neutralidade da língua quando afirma que a *língua usual* é a língua da metafísica ocidental que transporta pressupostos enredados em um sistema. Essa tangente é entrecortada pela conscientização do lugar epistemológico onde o sujeito opera enquanto leitor, em consonância com o retrato da metodologia da crítica cultural.

DES-UNIVERSALIDADE RIZOMÁTICA DA LINGUAGEM

Na insígnia de insubordinação hierárquica, segue o modelo rizomático de Deleuze (1995). Um método imprescindível à mudança de olhar do pesquisador. Um desmonte da noção do *eu* cognoscente como primeiro ponto do pensamento arborescente que surge transversalmente à memória da nossa trajetória educacional. Um rastreamento da opressão sofrida em alguma fase de formação. O *eu* como imagem de mundo construída, imposta e afetada por uma representação institucionalizada. Uma forma de cenarizar, problematizar, repensar, lidar com a subjetividade imposta pelo ocidente, se desprender da análise do discurso que abrange essa representação. Uma tentativa de localizar e estabelecer o pensamento arborescente para combatê-lo.

Essa estrutura de ramificação que aguça o olhar para o objeto de pesquisa ao evocar movimentos de desterritorialização cujos princípios se conectam com a heterogeneidade, com a multiplicidade, com a ruptura, no sentido de desestratificar a subordinação hierárquica de uma língua (o inglês) e abortar a universalidade que lhe é conferida usualmente, vem à tona no trecho que segue:

Não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea. A língua é, segundo uma fórmula de Weinreich, "uma realidade essencialmente heterogênea". Não existe uma língua-mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política. A língua se estabiliza em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo (DELEUZE, 1995, p. 5).

Esse recorte traduz o método rizomático de análise da linguagem através do descentramento, ao tempo que denuncia a hegemonia dos discursos políticos dominantes, como ratificado a

seguir: “Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência” (DELEUZE, 1995). Nesse âmbito, vale ressaltar a relevância do autor para o objeto de pesquisa no sentido de agregar ao ensino de língua inglesa na escola pública metodologias aplicadas no intuito de formar leitores críticos diante da conjuntura que se compila como língua predominante no cotidiano popularizado pelas tecnologias e nos discursos em rede.

Além dos pontos agenciados pela relativização proponente do objeto de estudo citados anteriormente, Deleuze (1995) nos permite apurar a feição interdisciplinar da crítica cultural ao ressituar impasses, ao traçar linhas de fuga possíveis, ao massificar a língua, ao acolher a diversidade linguística, ao subtrair o *Uno*, ao operar novas conexões, ao romper as raízes, ao questionar a hegemonia do significante, ao estremecer equilíbrios de poder, ao desenraizar o mercado linguístico, ao desramificar o pensamento, ao a-centrar o sistema, ao dissipar a cultura arborescente, ao incitar a produção rizomática.

OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS

A teoria do método rizomático abordada por Deleuze (1995) dialoga com Bachelard (1996) através da modificação do olhar do pesquisador para além da rememoração, o impulsionando a descobrir lacunas, pontos fracos, nós cegos, a problematizar o *eu* do pesquisador, a representação que atravessou sua vida. A forma como o pensamento circula sobre a imagem do mundo institucionalizada através do livro, do material didático, dos dogmas educacionais. O autor define o ato de pensar sob o ponto de vista da psicanálise ao delinear dificuldades das abstrações consideradas corretas, por ele denominadas de obstáculos epistemológicos, como suscita no trecho a seguir:

E não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996, p. 17).

Longe de ser considerada metodologia, a obra elenca direcionamentos para a formação do espírito científico junto à evolução psicológica através de perspectivas de abstração, de organização racional, de deformidade de conceitos enraizados no obscurantismo de zonas mentais, que promovam (des)ruminar o conhecimento, reconstruir o próprio saber através de eixos racionais. Não ensina a fazer análise: ensina a ler conjunturas e a esvaziá-las, a destruir e a superar conhecimentos mal estabelecidos, a anular a ingenuidade dos conhecimentos habituais.

O autor apresenta a opinião como o primeiro obstáculo a ser superado à medida que se forma o espírito científico. Segundo ele, “O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas” (BACHELARD, 1996, p. 18). Questionamentos formulados a partir de inquietações que insurgem como parte dos elementos constitutivos inerentes à metodologia científica. Um crescimento do pensamento que o autor trata como reorganização total do sistema de saber adquirido como *produto de escola*. Um progresso científico ávido pela necessidade de mudar, de abandonar fatores de unidade, como ratifica o autor: “sair da contemplação do mesmo para buscar o outro, para dialetizar a experiência” (BACHELARD, 1996, p. 21), como forma de saber para questionar.

Junto à noção de obstáculo epistemológico, o autor confere valor à história do pensamento científico. Para tanto, estabelece diferenças entre o ofício do epistemólogo e o do historiador da ciência: um toma os fatos como ideias, enquanto que o outro toma ideias como fatos. Nessa vertente se insere o sistema de pensamento em que, segundo ele, "um fato mal interpretado por uma época permanece, para o historiador, um fato. Para o epistemólogo, é um obstáculo, um contra-pensamento" (BACHELARD, 1996, p. 22).

Nesse contexto de aprofundamento da noção de obstáculo epistemológico, o autor registra a preocupação do historiador com a objetividade de conceitos, enquanto o epistemólogo mede a possibilidade de variações condizentes, correspondentes, coexistentes desses conceitos. A partir desse ponto, o autor retrata a noção de *obstáculo pedagógico* ao criticar a cultura falha da repetição, do menosprezo ao conhecimento prévio do estudante, daquele que se intitula mestre e detentor do poder e do saber na sala de aula. Obstáculos pedagógicos provenientes da relação psicológica professor-aluno que, segundo ele, merecem uma psicanálise especial como forma de permitir o progresso do espírito científico.

Interessa veicular a noção de obstáculo pedagógico supracitada ao objeto de estudo que pretende trazer à tona uma reflexão acerca da necessidade de emancipação do pensamento do professor a partir do investimento em sua capacitação e formação acadêmica, cultural e ideológica cuja postura adotada é comumente associada a metodologias institucionalizadas para a reprodução, para a repetição, inertes ao imperialismo dominante.

Um esforço educativo que parte da investigação dos entraves que se interpõem ao ato de conhecer, da delimitação dos problemas, da análise de conceitos e de contextos, da superação de obstáculos através do investimento no

conhecimento empírico, aliados à perspectiva histórica, política e sociocultural da práxis pedagógica e da institucionalidade de uma língua estrangeira no cenário educacional brasileiro com vistas à desconstrução de sua aludida neutralidade.

Obstáculos epistemológicos como contrapontos para a formação do pensamento científico. Caminhos trilhados entre o concreto e o abstrato para a transgressão da racionalidade habitual pulverizada, considerando o conhecimento mutável, questionável, imprevisível. Conhecer de forma científica ao abstrair, ao tomar distância, ao atravessar o saber empírico, prospectar, confrontar a subjetividade colonizada, problematizar o que se recebe como condição para o conhecimento emergir.

O DEVER CIENTÍFICO: A ABSTRAÇÃO

Mesmo antes de delinear trajetos que elucidem a noção de obstáculo epistemológico, já em seu *discurso preliminar* Bachelard (1996) incita no leitor o espírito questionador ao tentá-lo a formular respostas para as questões que ele utiliza para tal. Questões embasadas em argumentos que impõem explicações plausíveis de modo regidamente inquisitivo, como as que seguem: “[...] já que o concreto é corretamente analisado pelo abstrato, por que não considerar a abstração como procedimento normal e fecundo do espírito científico?” (BACHELARD, 1996, p. 8). E essa última: “Criar — e sobretudo manter — um interesse vital pela pesquisa desinteressada não é o primeiro dever do educador, em qualquer estágio de formação?” (BACHELARD, 1996, p. 12).

A primeira delas se funda na construção do caráter formador científico questionador para além da concretude — um desmonte de conjunturas institucionalizadas. Essa última tem caráter irreverente, vem compelir, vem sacudir o consciente, vem revitalizar o pensamento de outrora, vem debutar o espaço de abstração

audaciosa que se impõe como dever do educador. Sair do achar e partir para o pensar, estabelecer solidez, argumentar, destruir opiniões, descobrir o conceito y — a palavra-chave, afiançar, abandonar a *alma professoral* dogmática a que se refere o autor, ratificada no trecho que segue:

[...] a *alma com dificuldade de abstrair e de chegar a quintessência*, consciência científica dolorosa, entregue aos interesses indutivos sempre imperfeitos, no arriscado jogo do pensamento sem suporte experimental estável; perturbada a todo momento pelas objeções da razão, pondo sempre em dúvida o direito particular à abstração, mas absolutamente segura de que a abstração é um dever, o dever científico, a posse enfim purificada do pensamento do mundo! (BACHELARD, 1996, p. 13).

Esse talvez seja um dos trechos de maior relevância da obra diante da acuidade que salienta. É o ponto de partida para a inquietação, para a desconstrução, para a derrubada de utilitarismos, para a contraposição instigante entre a representação e a abstração. Significa desvendar com autenticidade, adotar o método crítico desfiliando-se das *verdades escolares*, tomar distância entre o livro impresso, o livro lido, o livro compreendido, e o que é abstraído. Falar do obstáculo de maneira empírica, formar um olhar teórico-metodológico, problematizar, como Bachelard (1996) aponta a seguir:

É justamente nesse *sentido do problema* que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p. 18).

Essa é a essência do conhecimento científico: buscar respostas. Através dela se exercita a abstração. Essa experiência me despertou a construir o escopo consistente do que outrora se encontrava em fase embrionária. Um sequenciamento de questões interpostas metodologicamente, incitantes, criteriosamente

interpelantes, capazes de fazer emergir e estruturar todo e qualquer trabalho dentro dos moldes científicos: *O que é? Como é? Por que é? Para que é? Onde ocorre? Quando ocorre? Quem é que é?*

O destaque em itálico (grifo meu) serve para dar ênfase ao efeito propulsor da busca pelas respostas em cadeia. Justificação dos questionamentos supracitados, dispostos respectivamente: conceitualização, caracterização e adjetivação, descrição da origem e motivação, definição de finalidades e objetivos, localização no espaço, localização temporal, problematização no contexto histórico. Antes de tudo, o conceito *y*: a palavra-chave do projeto.

No contexto da palavra-chave do projeto que implica pesquisar *postura*, importa salientar o cuidado com o querer dizer. A ética como preceito anteposto à crítica. Aplicar o conhecimento científico para questionar, contradizer hipóteses, retificar erros através de uma metodologia criteriosa e estabelecida a partir de princípios que consideram pensar uma experiência coerente com o pluralismo, com o zelo de não incriminar situações isoladas, como ratifica meticulosamente o autor.

CONCLUSÃO

As referências colecionadas a partir e para o longo dessa jornada atrelaram o objeto de pesquisa ao objeto da crítica cultural permeado pela língua, pela literatura e por suas relações intersemióticas a partir de interpelações, a saber: Agamben (2008) no sentido de afastar os fantasmas da infância e fazer transcender o *si* através da linguagem no intuito de construir a infância da história no agora; Deleuze (1995) para a desfiliação arborescente, para o desmonte do *eu* cognoscente e para a formação do pensamento rizomático de multiplicidade, de descentramento, de heterogeneidade, de ruptura, de desterritorialização, de desestratificação; Derrida (2001) para esvaziar, inverter

estrategicamente e expandir a dialética do signo; Bachelard (1996) para refletir acerca dos elementos constitutivos do ato de conhecer e adensar o espírito científico através da abstração.

Contextos distintos com possibilidade de cruzamento com o viés educacional do objeto de pesquisa considerando a importância da educação, tanto para impulsionar a subjetividade do sujeito crítico quanto para canalizar o olhar para a formação e a administração da organização política da sociedade no âmbito da interculturalidade referenciada na descolonização do poder econômico capitalista, bem como nas categorias de pensamento ocidentais no que tange ao mercado linguístico.

Em virtude do que foi descrito, houve um aguçamento em torno da consciência metodológica para a percepção do lugar epistemológico desguarnecido de teleologismo. Portanto, importa ressaltar a indubitável contribuição dos estudos enveredados no componente curricular para o desenho do objeto epistemológico, para a definição do conceito chave do projeto, para a delimitação de sua historicização, para a problematização de seus elementos estruturantes, através dos quais eclodiu o aprimoramento e a ressignificação do preâmbulo enveredado para a seleção do curso.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Infância e História. *Destruição da Experiência e Origem da História*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2008, p. 1-48.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, cap. 1-2.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, Rio de Janeiro, Editora 34, 1995, v. 1.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 1-44.