Marlene Torrezan

WITTGENSTEIN:
A EDUCAÇÃO COMO UM JOGO DE LINGUAGEM

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por MARLENE TORREZAN e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 19/06/95

Assinatura: _____

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
T/UNICAMP
T636w
V. Ex.
TOMBO BC/ 35399
PROC. 395/98
C [ ] D [X]
PREÇO R$ 11,00
DATA 09/10/98
Nº CPD

CM-00116053-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

T636w

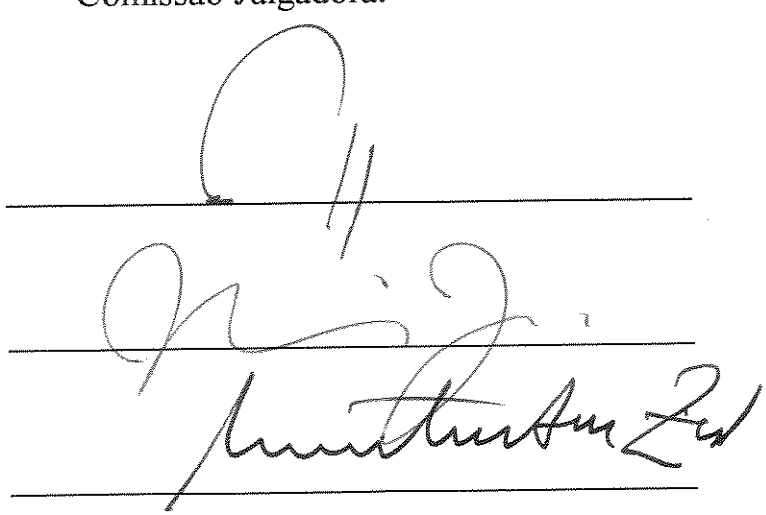
Torrezan, Marlene.
Wittgenstein : a educação como um jogo de linguagem / Marlene Torrezan. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Hermas Gonçalves Arana.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Wittgenstein, Ludwig, 1889-1951. 2. Linguagem e educação. 3. Educação - Filosofia. 4. Educação como formação*. 5. Cultura. I. Arana, Hermas Gonçalves. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. HERMAS GONÇALVES ARANA.

Comissão Julgadora:



Ao Silvio,
pelo encontro de nossas vidas
e pela amorosa caminhada.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana, orientador desse trabalho, que cuidadosamente me proporcionou condições necessárias para a execução do mesmo.

À Capes pelo financiamento dessa pesquisa.

Aos Profs. Drs. Newton Aguiles von Zuben e José Lima Junior por terem participado como Banca do Exame de Qualificação e pela imensa contribuição que me foi dada naquela oportunidade.

Aos meus pais Floriano e Verginia por terem me ensinado os princípios fundamentais da minha existência, os quais me deram condições para realizar este trabalho.

Ao Thiago pela possibilidade da nossa convivência e aprendizagem mútua.

Aos meus amigos Osmar, Nalda e Adriana Maria por compartilharem comigo o mesmo sentido da palavra amizade.

Aos meus irmãos, especialmente à Cida e à Marta, que mesmo distantes geograficamente se tornaram mais próximas afetivamente e entenderam o que este trabalho representa para mim.

Aos mestres que encontrei ao longo da caminhada acadêmica, especialmente àqueles que continuaram amigos, minha imensa gratidão.

[É tão difícil encontrar um começo. Ou melhor, é difícil começar no começo. E não tentar recuar mais.]

Wittgenstein

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 2

WITTGENSTEIN: ALGUMAS ANOTAÇÕES SOBRE SUAS FORMAS DE VIDA 7

SEGUINDO AS TRILHAS DA FILOSOFIA 11

WITTGENSTEIN: SUAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS 21

EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO: *PAIDÉIA-BILDUNG-CULTURA* 38

A ORIGEM DO CONCEITO DE FORMAÇÃO 38

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E SUAS ORIGENS 44

OS SOFISTAS: DEMOCRATIZANDO A EDUCAÇÃO 49

UMA PROPOSTA: RESGATAR O CONCEITO DE EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO 56

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: OS POSSÍVEIS JOGOS 68

A LINGUAGEM E A SISTEMATIZAÇÃO DA CULTURA 68

ENTRANDO NO JOGO VIRTUAL DA LINGUAGEM 73

A LINGUAGEM COMO UMA POSSIBILIDADE DE JOGO 84

JOGOS DE LINGUAGEM: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O CONCEITO DE EDUCAÇÃO 91

CONSIDERAÇÕES FINAIS 104

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 111

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar, através da filosofia da linguagem, a relação entre linguagem e educação como formação. Para tal análise será utilizado como instrumento o conceito de jogos de linguagem, proposto por Ludwig Wittgenstein, e a partir dele tentar-se-á estabelecer novas possibilidades de entendimento do conceito de educação e a multiplicidade de usos que dele se faz. É possível perceber que, na maioria das vezes, o que gera muitos dos problemas inerentes ao conceito de educação é seu uso equivocado. Portanto, é preciso ter clareza sobre o conceito em uso para que se possa estabelecer as regras condizentes com os objetivos específicos a serem alcançados. O conceito de educação como formação assume um papel especial na discussão, pois ele é apontado como uma variável, ou melhor, como um jogo de linguagem que, entre tantas possibilidades, tenta rever o conceito de educação em seu princípio gerador na cultura ocidental.

SUMMARY

This work has the objective of analyzing, through the Philosophy of Language, the relationship between language and education as formation. For such analysis it will be used as instrument the concept of *language games*, proposed by Ludwig Wittgenstein, and starting from him will try to settle down new possibilities of understanding the education concept and the multiplicity of uses we make of him. It is possible to notice that, most of the time, what generates many of the inherent problems to the education concept is its mistaken use. Therefore, it is necessary to have clarity on the concept in use, so that is possible establishing the correspondent rules with the specific objectives to be reached. The education concept as formation assumes a special role in the discussion, because it is aimed as a variable, or better, as a language game that, among so much possibilities, it tries to review the education concept in its generating beginning in the western culture.

Introdução

1. Desde que entrou para o cenário das discussões filosóficas, Wittgenstein tem despertado o interesse dos estudiosos de várias áreas do saber, especialmente daqueles que se dispõem a estudar as questões referentes à filosofia da linguagem. E para o campo das reflexões filosóficas sobre a educação, teria ele algo a contribuir? Procurarei neste trabalho mostrar que sua filosofia pode ser um bom referencial para esclarecer o conceito de educação.

2. Em seu breve prefácio às *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein nos convida a pensar por nós mesmos. "Não desejaria, com minha obra, poupar aos outros o trabalho de pensar, mas sim, se for possível, estimular alguém a pensar por si próprio."[1] Talvez esse convite seja um desafio proposto por ele, para que possamos ousar pensar sobre aquilo que acontece em nosso cotidiano, cujo sentido na maioria das vezes ignoramos, achando que tudo está muito claro ou esclarecido, a ponto de não nos darmos ao trabalho de pensar sobre isso.

3. E acredito que é na aparente simplicidade cotidiana que os problemas se manifestam com maior intensidade, devido à complexidade do cotidiano e das más interpretações. O cotidiano se reveste de uma aparência simples e assim camufla os problemas que nele residem, dando a entender que não há necessidade de pensar sobre ele.

4. Não podemos achar que todas as nossas inquietações sejam também as inquietações dos outros, que nossa forma particular de ver o mundo possa servir como um conceito geral para os demais indivíduos. A

---

[1] L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas.* São Paulo: Abril Cultural. 3ª ed. 1984, p. 8.

partir do lugar em que eu me situo, dentro de uma sociedade da qual faço parte, é que consigo vislumbrar alguns raios luminosos que a obra de Wittgenstein lança sobre as minhas inquietações. E é sob essa forma de olhar o mundo que este trabalho foi gestado.

5. A concepção de uma idéia proporciona o nascimento de uma nova forma de interpretar o mundo, é a possibilidade de perceber aquilo que está à mostra, mas não é percebido, pois precisa de uma luz que indique o melhor ângulo para que possa ser observado. Nesse sentido, as obras de Wittgenstein, principalmente as *Investigações Filosóficas*, nos guiam com a sua luminosidade, embora muitas vezes ainda elas pareçam bastante escuras, dadas as minhas limitações quanto ao entendimento desse autor. Mas como ele próprio nos propõe que pensemos por nós mesmos, fica aqui a tentativa de fazer algumas anotações que foram frutos das minhas investigações.

6. Investigações estas que não têm a pretensão de eliminar as dúvidas plantadas, já que estas nos fazem rever a cada instante as nossas certezas. Se não fosse a dúvida, essa mola propulsora que nos arremessa contra o muro da certeza, qualquer investigação estaria fadada a ter uma resposta única e dogmática. Na medida em que obtivéssemos respostas dogmáticas para as nossas inquietações, estaríamos condenados a viver num eterno repouso, estagnados diante do maravilhoso movimento da vida. Que só pelo fato de estar em movimento já nos faz pensar no devir, que é aquilo que ainda não sabemos, e que na maioria das vezes não temos condições de saber como se dará, apenas imaginá-lo.

7. A rapidez com que se anunciam os resultados das pesquisas na atualidade, seja qual for a área do saber, nos mostra a fragilidade de nossas certezas. Ou melhor, como nos aponta Wittgenstein: "em cada questão

filosófica séria a incerteza mergulha até às raízes do problema."[2] Aquilo que hoje nos é anunciado como uma resposta para uma antiga questão, amanhã será relevado, pois será considerado ultrapassado, e assim por diante. E prossegue Wittgenstein: "Temos de estar preparados para aprender algo de *totalmente* novo"[3] Parece haver urgência na obtenção de respostas para aquelas questões que acompanham o homem desde o instante em que ele se descobriu como um ser pensante, ou melhor, desde que ele adquiriu uma linguagem.

8. Nesse sentido existe uma necessidade emergente no tocante à formação do indivíduo, que, uma vez atrelado ao uso da linguagem como seu mais poderoso meio de interação com o mundo, deve ficar atento às mais diferentes formas em que a linguagem se manifesta, para não se tornar um objeto obsoleto diante dos fatos.

9. E essa formação, no meu entender, começa no instante do nosso nascimento e não cessa até o fim da nossa existência. Mas deve ser reforçada no período em que passamos pela escola.

10. Para entender um pouco mais essa questão da formação do indivíduo, seguindo as pegadas wittgensteinianas, é necessário nos remeter – mesmo que de forma rápida e sem muita profundidade – a alguns daqueles que primeiro pensaram a educação como um processo de formação: os filósofos clássicos gregos e seus contemporâneos, os sofistas. A intenção com isso é ressaltar a importância que esse fato teve para a construção de um conceito de educação atrelado ao de formação, imprescindível para o desenvolvimento desse trabalho.

---

[2] L. Wittgenstein. *Anotações Sobre as Cores*. Lisboa: Edições 70, 1987, p.17 (15).
[3] Ibidem, p. 17 (15).

11. A inserção de outros autores na discussão que tem Wittgenstein como referência é para possibilitar a construção de um número maior de *jogos de linguagem*, ou melhor, é uma tentativa de colocar em prática o próprio objetivo deste trabalho, que não visa apenas teorizar sobre um tema, mas pretende também exercer uma atividade, o que é parte constituinte da nossa linguagem.

12. Num primeiro capítulo, alguns aspectos da vida de Wittgenstein são colocados, pois acredito que a sua obra reflete de forma bastante acentuada sua postura frente aos fatos que ocorreram durante sua vida. Suas obras, se analisadas sob a forma cronológica, deixam bem claro que muitas das questões que ele lança para o campo das discussões filosóficas são reflexos de suas atitudes práticas na sua vida cotidiana.

13. As engrenagens que moveram as guerras, as revoluções no início do século XX, também conseguiram mover os pensamentos de Wittgenstein, para que ele pudesse nos deixar tão valiosa contribuição no campo do estudo da linguagem. E, com seus *jogos de linguagem*, antever a necessidade de se pensar a linguagem como processo que se multiplica a cada instante; e como não existe uma regra específica que rege tais jogos, estes permitem vislumbrar mais mobilidade nos usos que fazemos da linguagem.

14. O segundo capítulo é uma busca rudimentar nas origens da cultura ocidental, para que possamos tentar entender melhor os conceitos que deram origem ao nosso conceito de educação, tal qual o entendemos hoje. Embora pareça estar um pouco fora do contexto, este capítulo é o elo fundamental entre as formas de vida de Wittgenstein e a pretensão de discutir o conceito de educação como um possível jogo, a ser baseado em regras vinculadas ao conceito de formação.

15. A partir desse entendimento, o terceiro capítulo busca colocar em discussão como o conceito de *jogos de linguagem*, criado por Wittgenstein sob a necessidade de criar novas formas de entendimento da linguagem, pode nos ajudar a criar novos conceitos que contribuam para dar mais clareza ao conceito de educação.

16. Nas considerações finais, não há a pretensão de considerar o trabalho acabado mas, ao contrário, é apenas uma pausa para tomar fôlego e partir em busca de novas pesquisas nessa área, especificamente voltadas para as questões fundantes do conceito de educação que visam a atender as novas necessidades de uma sociedade virtualizada.

Wittgenstein: algumas anotações sobre suas formas de vida

17. Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889–1951), nasceu numa família de grande influência dentro da sociedade vienense que, devido a sua excelente condição econômica, tinha acesso à mais refinada cultura produzida pela sociedade européia naquele momento. Momento esse que é marcado por uma efervescência cultural na Europa e que coloca Viena como o centro gerador desse movimento, denominado *Belle époque.* É um momento em que novas idéias são lançadas, sendo que muitas delas assumem importantes papéis no cenário do século XX. E ele, como membro dessa sociedade, teve uma trajetória marcante no que diz respeito às discussões filosóficas que ocorriam não só nos meios acadêmicos.

> 18. "Na Viena de Wittgenstein, todos os participantes do mundo educado discutiam filosofia e consideravam as questões centrais do pensamento pós-kantiano diretamente relacionadas com os seus próprios interesses, fossem eles artísticos ou científicos, legais ou políticos. Muito longe de ser preocupação especializada de uma disciplina autônoma e auto-suficiente, a filosofia era, para eles, multifacetada e estava interligada com todos os outros aspectos da cultura da época."[4]

19. E parece ser este o cenário no qual o jovem Wittgenstein começa a montar suas primeiras cenas filosóficas, ou melhor, começam a surgir os seus primeiros problemas filosóficos, que podemos dizer que foram decorrentes da forma como a sua criação e sua educação literalmente vienense se deram.

---

[4] A. Janik & S. Toulmin. *A Viena de Wittgenstein.* Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1991, p.16.

20. É com esse pano de fundo da sociedade vienense que Wittgenstein vai construir toda sua obra filosófica; suas angústias em relação ao mundo que se apresentava como um emaranhado de problemas de todas as ordens – sociais, políticas, culturais, religiosas – estão refletidas em suas anotações. Anotações estas que tinham o propósito de esclarecer e dissipar esses problemas, que como uma nuvem negra pairavam sobre uma boa parte da Europa, principalmente na Viena do fim do século XIX e começo do século XX.

21. É com esse espírito que Wittgenstein elabora suas anotações que mais tarde se transformariam em uma das mais preciosas produções filosóficas do nosso século. E para tornar sua obra um pouco mais compreensível, é preciso relacioná-la com as suas formas de vida. Vida e obra é uma dupla ação que transformou um homem num filósofo e um filósofo num homem. A forma como ele concebia sua filosofia, ou melhor sua filosofia de vida, estava sempre conectada com os acontecimentos cotidianos, com a sua forma de viver.

22. Mesmo não sendo um leitor assíduo dos clássicos da filosofia antiga, teve sua formação cultural amparada na convivência com as principais figuras da época que circulavam na Áustria e Alemanha, dentre eles: Kraus, Mauthner, Freud, Lichtenberg, que foi seu inspirador na construção da escrita de sua obra através dos aforismos. E foi um dedicado leitor de Goethe e de sua doutrina das cores, na qual ele se inspirou para construir vários jogos de linguagem, discorrendo acerca da lógica dos conceitos sobre as cores e as percepções que delas temos. "Não queremos encontrar uma teoria das cores (nem fisiológica nem psicológica), mas antes

a lógica dos conceitos de cor. E esta leva a cabo o que, com freqüência, injustamente se espera de uma teoria."[5]

23. A realidade na qual Wittgenstein estava inserido lhe proporcionava condições de estabelecer contatos quase que cotidianos com artistas como: Brahms, Mahler, Klimt e Loos. Sendo que estes exerciam grande influência sobre sua percepção do conceito de estética. Esta convivência lhe possibilitou a construção de um conceito estritamente ligado à suas ações cotidianas, garantindo-lhe uma atitude estética diante dos fatos.

24. "Os Wittgenstein eram por excelência uma família de alto nível cultural, ao que parece bastante esnobe, mas cheia de charme, voltada para a arte de vanguarda e dedicada ao mecenato, graças à sua imensa fortuna".[6]

25. Ludwig Wittgenstein recebeu sua educação primária através de preceptores em sua própria casa, pois seu pai, Karl Wittgenstein "estava convencido de que a única base educacional genuína para a vida era um curso rigorosamente disciplinado de preceptores particulares."[7] Estudos estes que também eram supervisionados por suas irmãs mais velhas, que lhe dedicavam especial atenção quanto à sua formação geral; especialmente na literatura e na filosofia. As referências bibliográficas eram as melhores da época, nas quais constavam autores como, além de Goethe já citado, Grillparzer, Nestroy, Nietzsche, Kierkegaard entre outros que se destacavam na sociedade austríaca.

26. Fazer parte de uma classe social altamente privilegiada significava que, além do dinheiro, a cultura era outro importante ingrediente da convivência social, e a família Wittgenstein sabia disso, pois "raramente

---

[5] L. Wittgenstein. *Anotações Sobre as Cores*. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 19/21 (22).
[6] C. Chauviré. *Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, p. 21.
[7] A. Janik & S. Toulmin. *A Viena de Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1991, p.196.

saíam de sua própria residência para satisfazer suas necessidades culturais – uma prerrogativa dos milionários."[8] Era em casa que nascia e desenvolvia-se o mais requintado gosto pela cultura. E conseqüentemente influenciava as formas de vida das pessoas que dela faziam parte. Ludwig Wittgenstein não foi exceção nesse cenário.

27. Somente em 1903, aos quatorze anos, é que ele foi estudar na *Realschule* de Linz, considerado um reduto do nacionalismo pró-alemão. Não habituado com a vida acadêmica, teve dificuldades de se adaptar ao ambiente, mas mesmo assim permaneceu nessa escola até 1906, quando ingressou na *Technische Hochschule* de Berlim, em Charlottenburg, a mais importante escola de engenharia da Alemanha. Após terminar o curso técnico foi para Manchester, pois naquele momento desejava se tornar um engenheiro aeronáutico.

---

[8] Ibidem, p. 196.

Seguindo as trilhas da filosofia

28. Ao iniciar seus estudos em engenharia aeronáutica, o seu interesse pela matemática foi além do mero uso da disciplina como um instrumento, para ajudar na resolução de cálculos utilizados na engenharia. No caso do aluno Wittgenstein, o que despertou seu interesse foi o funcionamento da disciplina, ou seja, a constituição dos seus fundamentos lógicos.

29. E a partir desse interesse pela filosofia da matemática, Wittgenstein trilhou seu caminho em direção aos estudos mais específicos em filosofia a partir de uma diversidade de autores, como mostra em uma lista que elaborou nos anos 30, provavelmente na ordem cronológica, onde se percebe o tipo de influência recebida diretamente em sua obra; dentre os autores citados destacam-se: Boltzmann, Hertz, Schopenhauer, Frege, Russell, Kraus, Loos, Weininger, Spengler, Sraffa.[9]

30. As diversas áreas de conhecimento que influenciaram a formação acadêmica de Wittgenstein podem ser um fator de extrema importância na realização de sua própria obra, pois foi possível perceber que além de tratar de conceitos mais específicos, como a lógica, filosofia da linguagem, estética, religião, psicologia etc., ele conseguiu arquitetar essas áreas de tal forma, que, mesmo sendo muitas vezes distintas, estão interligadas por um fio condutor que é a postura ética assumida como a grande questão central. E aí, mais uma vez, é possível perceber que as questões particulares que afetavam sua vida estão implícitas em suas obras.

---

[9] L. Wittgenstein. *Cultura e Valor.* Lisboa: Edições 70, 1996, p. 36.

31. O caminho que Wittgenstein escolheu para iniciar essas investigações sobre a natureza dos fatos se assemelha muito ao dos filósofos antigos. Ou seja, foi através do estudo da matemática e dos seus fundamentos lógicos, que ele vislumbrou possíveis soluções para sanar os problemas percebidos como decorrentes de uma má interpretação lógica da linguagem, como ele aponta na introdução do *Tractatus*, sua primeira obra e a única publicada durante sua vida:

> 32. "O livro trata dos problemas filosóficos e mostra – creio eu – que a formulação desses problemas repousa sobre o mau entendimento da lógica de nossa linguagem. Poder-se-ia talvez apanhar todo o sentido do livro com estas palavras: o que se pode em geral dizer, pode-se dizer claramente; e sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar."[10]

33. O interesse pelo estudo da matemática e de seus fundamentos lógicos foi tal que, durante o verão de 1911, procurou o matemático Gottlob Frege para expor suas questões referentes à matemática. Mas este, diante das questões expostas por Wittgenstein, lhe indicou que fizesse os cursos de lógica que Bertrand Russell ministrava no *Trinity College*, em Cambridge.

34. Seguindo o conselho de Frege, em 1911, em vez de retornar para Manchester, foi para Cambridge fazer os cursos com Russell; como esperava descobrir sua verdadeira vocação, diante dessa expectativa abandonou o curso de engenharia para dedicar-se com mais afinco ao estudo dos princípios da matemática.

35. Ao ler os *Principia mathematica,* de Russell e Whitehead, viu-se diante de um desafio: a filosofia da matemática. Esse contato com a filosofia da matemática o fez trilhar novos caminhos, que o conduziram ao

---

[10] L. Wittgenstein. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Edusp, 1994, p.131.

estudo de outras questões filosóficas, como: filosofia da lógica, ética, filosofia de linguagem e outros temas inerentes à condição humana. Temas esses que abandonou durante um período de sua vida, por não se achar em condições de resolvê-los definitivamente. Mas que depois foram retomados, já com a consciência de que a maioria desses problemas não são passíveis de soluções definitivas.

36. Teve como mestre o filósofo e matemático Bertrand Russell, que por várias vezes deixou registrado seu encanto pelo proeminente aluno que lhe chamava a atenção pelo vigor com que discutia as idéias no âmbito da filosofia, da lógica, ou mesmo assuntos pertinentes à vida de um modo geral. O registro que Russell deixou de seu primeiro encontro com Wittgenstein parece que descreve bem o estilo de aluno que encantava seu mestre naquele momento:

> 37. "Ele era estranho, e suas noções me pareciam tão bizarras que, ao longo de todo um trimestre, não consegui chegar a saber se era um gênio ou simplesmente um excêntrico. No fim de seu primeiro trimestre em Cambridge procurou-me e disse: 'Por favor, diga-me, sou um idiota completo ou não?' Respondi: 'Não sei, meu caro. Por que me fez essa pergunta?' Ele disse: 'Porque se eu for um completo idiota, me tornarei aeronauta; senão, serei filósofo.' Sugeri que, nas férias, escrevesse alguma coisa para mim, sobre um tema filosófico; diria então se era ou não um completo idiota. No início do trimestre seguinte, ele me trouxe o resultado dessa sugestão. Depois de ler uma única frase, disse-lhe: 'Não, você não deve se tornar aeronauta.' E ele não se tornou."[11]

---

[11] *Portraits from Memory.* Londres, Allen and Unwin, 1959, apud C. Chauviré. *Wittgenstein.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, p. 27.

38. Em Cambridge, como aluno de Russell, foi um discípulo à altura de seu mestre; este por sua vez, não economizava elogios quanto ao desempenho do seu aluno. E dizia que Wittgenstein era o aluno ideal, pois ele demonstrava um intenso interesse pelos temas discutidos em aula.[12] Com essa capacidade de atrair admiradores à sua performance acadêmica, logo fez contatos com Whitehead, Moore, Keynes, Hardy, Johnson, David Pinsent, entre outros notáveis que se destacavam no meio acadêmico. Mas nem por isso deixa de ser considerado por muitos como uma pessoa de difícil relacionamento, dada a instabilidade emocional e o seu modo pouco ortodoxo de agir que lhe eram características peculiares.

39. Mesmo participando de um ambiente acadêmico, onde supostamente seria o lugar ideal para elaborar suas idéias, pois poderia contar com alguns amigos na discussão dessas idéias, ele preferiu a solidão de uma cabana, situada num vilarejo ao norte de Bergen, na Noruega, para sistematizar suas preocupações a respeito das questões lógicas e filosóficas.

40. Depois de uma primeira viagem de Wittgenstein à Noruega, quando de volta a Cambridge, ele disse a Moore e a Russell que tinha encontrado o lugar ideal para trabalhar a respeito das idéias que o atormentavam naquele momento; os dois amigos tentaram persuadi-lo a não se afastar de Cambridge, mas a tentativa foi em vão. Pois Wittgenstein estava decidido a viver no isolamento até resolver *todos* os problemas da lógica.

41. Questões essas que eram compartilhadas com Russell e tinham por objetivo encontrar características que fossem fundamentais na constituição da natureza e dos fundamentos da lógica, como também descobrir qual o sentido de uma proposição. Para Wittgenstein uma solução

---

[12] C. Chauviré. *Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, p. 31.

para esse problema poderia ser buscada a partir de uma clara definição do que viria a ser um conceito de forma lógica. Sem uma definição clara do conceito, para ele não seria possível encontrar uma solução que fosse plausível naquele momento.

42. Antes de partir para a Noruega, para um estada mais longa, Russell tentou convencê-lo a deixar por escrito as idéias que na época estavam discutindo, mas ele lhe recusou o pedido, já que não tinha o hábito de escrever suas idéias, as quais, na maioria das vezes, considerava inacabadas. Mas o receio de Russell era que, devido às alterações constantes no estado de ânimo de Wittgenstein, este não retornasse de sua viagem. E o mestre achava que as idéias em discussão eram melhores do que as suas próprias. Então, Wittgenstein propôs a Russell que anotasse aquilo que achasse mais interessante na discussão que travariam sobre o assunto. Com essas notas e mais um manuscrito que Wittgenstein ditou alguns dias depois, nasceu sua primeira obra filosófica, intitulada *Notas sobre a Lógica.* Com essas notas, Wittgenstein lançou a semente que germinaria na idéia central de sua principal obra: o *Tractatus Logico-Philosophicus* – a distinção entre **mostrar** e **dizer**.

> 43. " A distinção dizer-mostrar funda a tese da inefabilidade das relações semânticas, uma das mais explosivas do *Tractatus* por que contradiz não só a teoria dos tipos de Russell, mas também, por antecipação, o projeto de Carnap em sua *Sintaxe lógica da linguagem* ou do simbolismo envolvido, não podendo ser formulada em proposições; não poderia, portanto, haver teoria da sintaxe, justamente o desafio que Carnap enfrentaria ao buscar explicar a sintaxe lógica da linguagem, que nada teria de indizível."[13]

---

[13] Ibidem, p. 57 e 58.

44. Idéia essa que se constituiria numa crítica à "teoria dos tipos" de Russell, pois o que Wittgenstein tentava argumentar, ainda de forma bastante rudimentar, era que o que a teoria dos tipos **diz** não pode ser dito, e deve ser **mostrado** pelo simbolismo. Nasceu assim o embrião daquilo que mais tarde seria chamado de "teoria do simbolismo".

45. E assim, no final de 1913, Wittgenstein se refugiou na Noruega e começou a trabalhar animadamente sobre as suas idéias a respeito da lógica. E seu entusiasmo foi tamanho, que ele escreveu para Russell dizendo: "Não é extraordinário a que ponto a lógica é um campo imenso e infinitamente estranho? Há um ano e meio, não sabíamos disso, nem você, nem eu."[14]

46. Esta preocupação com a clareza e a aplicabilidade dos conceitos perpassou praticamente todas as anotações que Wittgenstein fez durante sua vida. Podemos dizer, de um modo geral, que é um estilo que é pertinente na maioria das suas obras. Mesmo aqueles autores que dividem as obras de Wittgenstein em duas fases, sendo a primeira encerrada com a obra *Tractatus Logico-Philosophicus* e a segunda a partir desta obra até seus escritos finais, não devem perder esse fio condutor que foi uma herança dos seus primeiros escritos sobre lógica.

47. Se na obra *Tractatus Logico-Philosophicus* a preocupação central perpassou sempre pela questão da filosofia da lógica, onde a pretensão é resolver **todos** os problemas inerentes à linguagem, já nas *Investigações Filosóficas* Wittgenstein admitiu que tal tarefa era inviável, pois percebeu que a linguagem se escondia sob um manto enfeitiçador, capaz de alojar-se num lugar metafísico, para disfarçar a sua verdadeira morada. E ao tentarmos nos aproximar desse manto ficamos enfeitiçados,

---

[14] Ibidem, p. 36.

sendo levados a indagar sobre a essência da linguagem que supostamente estaria em local ao qual não temos acesso.

48. Essa imagem de que a linguagem possui uma essência foi o grande problema que se colocou diante de nós, pois na ânsia de desvelarmos o que está oculto, não percebemos quais são seus mecanismos, ou melhor, como a linguagem funciona, quais seus usos cotidianos e sua aplicação. Não é relevante argüir sobre os significados das palavras, o que importa é verificar como a linguagem funciona dentro de um contexto prático.

> 49. "A interpretação do Tratado no sentido de uma concepção de linguagem ideal [Idealsprache] precisa ser corrigida em um ponto importante: a linguagem cotidiana não deve ser melhorada através do tratamento com o instrumentário da lógica, a qual é considerada como normativa para o pensar e falar corretos, e ser levada a um estado ideal. Pelo contrário, a lógica desenvolve-se a partir da linguagem; isto é, ela 'se mostra' na linguagem em funcionamento."[15]

50. Já no *Tractatus*, Wittgenstein apontou para as dificuldades de dizer sobre o funcionamento da linguagem, ou seja, a sua inefabilidade. Essa inefabilidade foi tratada nessa obra dentro de um contexto onde a argumentação é o eixo que sustenta o "sujeito solipsista", que tem o compromisso de descrever *seu* mundo, de forma absolutamente correta, retratando-o dentro de um realismo, pois só dessa forma seria possível a intercambialidade entre os sujeitos solipsistas. Esse intercâmbio garantiria uma precondição para o funcionamento da linguagem.

51. Mas, na sua filosofia posterior, a inefabilidade da linguagem deixou de assumir um caráter argumentativo, para ceder lugar à flexibilidade

---

[15] F. Wallner, *A Obra Filosófica de Wittgenstein como Unidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, p. 29.

nas regras que são encontradas nos *jogos de linguagem*. Ou melhor, a lógica – com suas regras fixas – não consegue explicar o funcionamento da linguagem; logo, Wittgenstein percebeu que era preciso libertar a linguagem dessas regras fixas para que ela pudesse criar seus próprios mecanismos de funcionamento, isto é, tornar as regras mais flexíveis.

52. A metodologia adotada por Wittgenstein para entender o funcionamento da linguagem apontou muito mais para a compreensão dos fatos do que para a descoberta de novos fatos. Desta forma, estar preparado para o "totalmente novo", ao qual me referi anteriormente, diz respeito aos fatos já existentes.

> 53. "Quer ver as coisas a fundo, e não deve preocupar-se com isto ou aquilo do acontecimento concreto. – Ela não se origina de um interesse pelos fatos que acontecem na natureza nem da necessidade de apreender conexões causais. Mas se origina de um esforço para compreender o fundamento ou essência de tudo que pertence à experiência. Mas não que devêssemos descobrir com isto novos fatos: é muito mais essencial para a nossa investigação não querer aprender com ela nada de *novo*. Queremos *compreender* algo que já esteja diante de nossos olhos. Pois parecemos, em algum sentido, não compreender *isto*."[16]

54. Essa constante preocupação com aquilo que era realmente possível compreender, leva Wittgenstein, na sua fase inicial, a formular idéias nas quais a estrutura da realidade determinaria a estrutura de linguagem; mas percebendo a impossibilidade de seguir tal idéia, assumiu numa fase mais amadurecida de sua obra que a nossa linguagem era

---

[16] L.Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultura, 1984, 3ª ed., p. 49 (89).

determinada pela forma na qual percebemos a realidade, pois a linguagem era a que nos possibilitava vislumbrar a existência das coisas.[17]

55. Ao ser declarada a primeira guerra mundial, Wittgenstein deixou seu recanto na Noruega para alistar-se como voluntário no exército austríaco. Sempre trazia consigo um caderno, no qual fazia anotações que mais tarde constituiriam a obra acabada do *Tractatus Logico-Philosophicus*. Obra que foi concluída em 1918, mas que somente foi publicada em 1921, nos Anais de Filosofia Natural, dirigido por Wilhelm Ostwald. Durante esse período, do seu término até sua publicação, foram feitas várias tentativas para que o trabalho fosse publicado, mas sem sucesso, pois os editores achavam que não era um trabalho que merecesse crédito, devido a sua inconsistência.

56. Com a publicação do *Tractatus*, Wittgenstein começou a ser tornar mais conhecido nos meios acadêmicos e conseqüentemente muitas discussões são feitas à luz da sua obra. É atribuída a ele a responsabilidade de ser um dos fundadores do Círculo de Viena. Este grupo era formado por lógicos e filósofos da ciência, entre eles Rudolf Carnap, Otto Neurath e Moritz Schlick. Os estudos feitos por esse grupo tinham como meta chegar a um saber único, que só poderia ser alcançado pelo saber científico, pois esse, através do princípio da verificabilidade, eliminaria os conceitos vazios de sentidos e dos supostos problemas metafísicos.

57. Wittgenstein inspirou a princípio a formação desse grupo, o que não quer dizer que ele tenha compactuado com eles em suas idéias; muito ao contrário, é um equívoco colocá-lo ao lado desse grupo e classificá-lo como um neopositivista. "Definitivamente, a apresentação não acadêmica e fragmentária (embora não sem ordem), a forma dialogada, viva, das

---

[17] Cf. D. Pears. *As Idéias de Wittgenstein*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1988, p.15.

Investigações aproximam Wittgenstein muito mais de Nietzsche e da prosa poético-filosófica alemã em geral que dos membros do Círculo de Viena."[18] Um dos membros do Círculo de Viena que mais sofreu a influência wittgensteiniana foi Moritz Schlick, mas mesmo assim suas posturas são diferentes.

58. A forma como Wittgenstein colocou a questão da ação da linguagem no *Tractatus* não ultrapassou a proposição; ela levemente tocou a realidade, mantendo-se ligada a ela através da sua forma lógica. A linguagem manteve sua autonomia diante do mundo. Schlick, ao contrário, colocou a linguagem como um instrumento de conhecimento diante do mundo. Dessa forma a linguagem era prisioneira da verificabilidade, num sentido de ter de provar cientificamente a sua própria existência.

59. Depois de ter vivido o horror da primeira guerra, onde chegou a ser tomado como prisioneiro por tropas italianas, Wittgenstein se desfez de toda sua fortuna em prol de suas irmãs, pois não queria que a sua riqueza fosse um chamariz de amigos, ou melhor, "diria que dera sua fortuna para não ser amado por seu dinheiro."[19] E ao mesmo tempo queria levar uma vida que fosse a mais simples possível.

---

[18] C. Chauviré. *Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, p.17.
[19] Ibidem, p.46.

Wittgenstein: suas experiências pedagógicas

60. Disposto a viver despojado de seus bens materiais, Wittgenstein retornou ao meio intelectual e decidiu dedicar-se ao magistério. Fez um curso de formação para professores dentro dos princípios da *Schulreform*, movimento liderado por Otto Glöckel, então Ministro da Educação, que tinha por objetivo reformular o sistema de ensino na Áustria do pós-guerra, dando ênfase nos ideais republicanos e socialistas e que tinha boa aceitação pela maioria dos intelectuais austríacos.

61. Mas Wittgenstein não se identificava totalmente com tal movimento, apenas sofreu algumas influências, pois a sua intenção ao se tornar professor não era "preparar alunos para a vida numa democracia"[20], pois naquele momento lhe aflorava uma moral profundamente religiosa – provocada pela influência que sofreu das leituras de Tolstói feitas durante o período que esteve na guerra – mas não dogmática, sendo que muitas vezes assumia os ideais socialistas e em outras era identificado como conservador.

> 62. "Ele partilhava com os socialistas uma antipatia pelo sistema católico e certos princípios igualitários, embora rejeitasse com firmeza o seu secularismo e sua confiança nas transformações sociais e políticas. Contudo, no mundo politicamente turbulento e cada vez mais polarizado dos anos 20, tal ambivalência e distanciamento eram sempre passíveis de ser mal interpretados: para os clericos conservadores, o desprezo de Wittgenstein pelas convenções era suficiente para taxá-lo de socialista; para os socialistas, por outro

---

[20] R. Monk. *Wittgenstein o dever do gênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.179.

lado, seu individualismo e sua perspectiva fundamentalmente religiosa identificavam-no como uma reacionário clerical."[21]

63. Após ter completado sua formação para professor, na *Lehrerbildungsanhalt,* mesmo sem ter muita clareza a respeito da nova atividade que escolhera, ele fez uma avaliação do seu desempenho durante o curso e percebeu que era na prática do ensino que ele tinha uma melhor performance, pois nessa etapa "ele podia ler contos de fadas para as crianças: 'Elas ficam contentes e eu tenho um alívio para minhas tensões'. Era a 'única coisa boa em minha vida.'"[22]

64. É na esperança de livrar-se das suas angústias imediatas que, após ter completado o treinamento como professor primário, Wittgenstein passa o verão trabalhando como jardineiro no mosteiro Klosterneuburg, nas imediações de Viena, onde podia exercer suas habilidades nos serviços manuais. Mas logo após o término do período de férias, Wittgenstein teria de assumir sua nova profissão de professor primário, da qual estava receoso, pois escreve a Engelmann "que tinha 'tristes pressentimentos' acerca de sua vida futura: 'Pois, a menos que todos os demônios no inferno puxem na outra direção, minha vida está fadada a tornar-se muito triste, se não impossível".[23]

65. Inspirado numa concepção tolstoiana[24] de vida foi que Wittgenstein escolheu uma escola primária em Trattenbach, no interior da Áustria. Um vilarejo entre as montanhas: este foi o local em que ele pretendia desenvolver seu trabalho como professor primário, lecionando

---

[21] Ibidem, p.179.

[22] Ibidem, p.179.

[23] Ibidem, p.182.

[24] L. N. Tolstói (1828-1910), além de literato, foi um interessado em pedagogia. Chegou a fundar uma escola no campo, a *Iasnaia Poliana*, que certamente influenciou Wittgenstein nas suas práticas pedagógicas. Para uma análise mais detalhada das obras pedagógicas de Tolstói ver suas *Obras Pedagógicas*, publicadas em português pela Editora Progresso, de Moscou, em 1988.

para os filhos dos aldeões, onde a miséria era o cenário daqueles alunos que não tinham acesso às formas de cultura das cidades.

66. Mas Wittgenstein não tinha a pretensão de libertar seus alunos daquela vida miserável, que para ele era externa ao homem, mas sim aperfeiçoá-los interiormente, que era o que, a seu ver, o homem tinha de melhor.

67. E para desenvolver esse espírito intelectual interior, que ele acreditava existir nos homens independentemente das condições sociais das quais faziam parte, utilizava-se de uma "metodologia" que não era muito usual na época. Mesmo tendo uma formação dentro dos princípios da *Schulreform* de Glöckel[25], dela adotou apenas alguns princípios básicos, e no restante seguia sua própria metodologia, baseada na sua concepção de mundo (*Weltanschauung*) que se pautava numa ética geral, pois para ele: "...a verdadeira lição a extrair de seu ensinamento era de ordem ética. A ética – o desejo de se conduzir e de ver os outros se conduzirem corretamente – impregnaria até suas considerações sobre a arte ou sobre os fundamentos das matemáticas.."[26]

68. No seu entender, a função de professor tinha de estar isenta de qualquer influência que impedisse os alunos de construírem seus próprios conhecimentos, ou melhor, ao professor cabia o papel de ser um "ajudante" na construção do edifício da autonomia intelectual dos alunos, conforme ele mesmo aponta:

69. "Um professor capaz de obter bons resultados numa aula não se torna por isso um bom professor, pois pode ocorrer que seus

---

[25] A reforma se baseava num eixo da psicologia infantil, que considerava a mente infantil como algo mais que um recipiente vazio, que necessitava ser cheio de informações apropriadas. Essas idéias se aproximavam muitos mais de Jean Piaget do que das idéias da psicologia da Gestalt

[26] C. Chauvirè. *Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, p. 152 e 153.

> alunos, enquanto submetidos à sua influência imediata, sejam transportados por ele a alturas que não lhes são naturais e às quais não são ensinados a se aclimatarem, de tal modo que despencam assim que o professor sai da sala. Talvez este seja o meu caso[...]. (As indicações que Mahler dava durante os ensaios eram excelentes quando ele mesmo regia, mas a orquestra parecia desmoronar quando o maestro era outro.)."[27]

70. Na concepção de Wittgenstein, a criança devia ser incentivada a refletir sobre si mesma, e não ser simplesmente adestrada a repetir aquilo que lhe inculcavam. Ou melhor, desde cedo as crianças deveriam ter oportunidades de descobrirem que podem pensar por si mesmas, e não serem conduzidas a repetir o já pensado. Sua intenção era despertar nas crianças o espírito investigativo sobre as questões que desde cedo permeiam nossa existência, ou melhor, transformar a curiosidade infantil num processo que resultasse numa experiência prática.

71. Sob esse aspecto Wittgenstein sofreu a influência do movimento reformista de Glöckel, que tinha como objetivo "formar homens de ação, corajosos, justos, moralmente sólidos, amantes do trabalho, homens que se virem sozinhos no mundo, que saibam compreender inteligentemente os valores culturais já criados e criem os novos valores culturais."[28]

72. Dentro desse espírito reformista, a originalidade de Wittgenstein parece que se centrava na metodologia que ele adotava para introduzir os conteúdos propostos pela reforma. Chegou ao ponto de elaborar um *Dicionário para a escola primária*, que era formado pelas palavras que as crianças utilizavam no seu cotidiano; por exemplo, para o ensino da língua oficial, ele *partia do dialeto* que as crianças falavam naquela região.

---

[27] C.V., p.50. apud C. Chauvirè. *Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, p.82.
[28] G. Reale - D. Antisseri. *História da Filosofia*. V. III, São Paulo: Paulus, 1991, p. 668.

73. O motivo apontado por Wittgenstein, no prefácio do seu dicionário, mostra que a elaboração do material só foi possível graças a sua prática escolar, ou melhor, a partir das dificuldades encontradas por ele no processo do ensino da ortografia para as crianças das escolas primárias. Para ele era preciso despertar a consciência ortográfica nos alunos, de forma que eles próprios tivessem um material de fácil acesso, a que pudessem recorrer quando tivessem dúvidas nas correções de seus trabalhos escolares. Aqui vale ressaltar que a correção dos trabalhos era feita pelos próprios alunos, ou seja, cada aluno corrigia seu próprio trabalho, pois dessa forma, ele perceberia o seu próprio erro e se assumiria o como único responsável pelo mesmo. Conforme suas próprias palavras, no Prefácio ao *Dicionário para as escolas primárias*:

> 74. "Só o dicionário torna possível que o aluno seja completamente responsável pela ortografia de seu trabalho, posto que lhe proporciona um meio seguro de averiguar e corrigir seus erros, contanto que queira fazê-lo. Porém é absolutamente necessário que o aluno corrija por si mesmo suas redações. Deve sentir que é o único autor de seu trabalho, e também que deve ser o único responsável pelo mesmo. É também a correção independente do professor que lhe permite fazer uma idéia correta das capacidades e da inteligência do aluno."[29]

75. Um outro aspecto interessante quanto a utilização dos dicionários pelos alunos toca na questão da aprendizagem como uma atividade estritamente individual, onde cada aluno tem sua forma particular de aprender e, por conseguinte, suas dificuldades também são diferentes; não é a classe que aprende, mas sim cada aluno na sua individualidade.

---

[29] L. Wittgenstein in *Ocasiones Filosóficas - 1912-1951*. Madrid: Catedra, 1997, p. 37/38.

Dentro desse contexto, Wittgenstein aponta o uso do dicionário como uma forma de propiciar autonomia aos alunos no seu processo de aprendizagem; aqui, no caso, na aprendizagem da ortografia.

76. O dicionário organizado por Wittgenstein partia do princípio de que deveriam ser incluídas as palavras de uso cotidiano, ou uso familiar, dos alunos das escolas primárias, já que estas é que estavam ligadas diretamente com a sua aplicação prática. Pois um dicionário com muitas palavras estranhas ao uso do aluno poderia desanimá-lo a procurar a palavra desejada para corrigir seu trabalho, além de encarecer o livro.

> 77. "Entre os campos de experiência aos quais se referem as palavras, encontramos: a casa, a cozinha, os animais domésticos, o estábulo, o trabalho no campo, a horta, árvores e flores (da zona alpina), o bosque, os pássaros e a caça, os ofícios e os instrumentos do 'áureo trabalho manual', os pesos e medidas e administração local. Atenção particular é reservada à religião e à vida da paróquia, às doenças, ao corpo humano e às características psicológicas das pessoas."[30]

78. E para proporcionar situações que levassem à reflexão, Wittgenstein utilizava-se de exercícios práticos, experiências que eram desenvolvidas em suas aulas, onde o aluno podia acompanhar o processo experimental e seus resultados. Sendo que os locais escolhidos para essas experiências eram os mais variados; podemos dizer que eram observações *in loco*. E uma das conseqüências desse *estilo* próprio de tentar ensinar seus alunos era que suas aulas exigiam muita dedicação por parte deles, que deveriam ter o mesmo interesse pela pesquisa apresentado pelo professor. Assim, acabava despertando a atenção apenas dos alunos mais aplicados,

---

[30] G. Reale - D. Antisseri. *História da Filosofia*, op. cit., p. 668.

enquanto que os que tinham mais dificuldades acabavam na maioria das vezes não conseguindo atingir o objetivo proposto.

79. Mesmo sendo muito rígido com seus alunos, aqueles que se adaptavam aos seu *estilo* o tinham como um mestre dedicado, que não media esforços para auxiliá-los nas suas dificuldades com os afazeres escolares; era de uma dedicação quase paternal. Já os demais o consideravam um tirano, devido ao seu rigor metodológico, ou melhor, às suas cobranças quanto ao aproveitamento em suas aulas.

> "Assim, antes de mais nada, Wittgenstein queria tornar seus alunos senhores da língua que usariam durante toda a sua vida. Mas a partir daí, ele se preocupou em ampliar o seu aspecto lingüístico: com efeito, quanto mais ampla e rica é a linguagem que se domina, mais extensa é a realidade que se compreende. E Wittgenstein fê-lo interessando os alunos por *problemas* para os quais se exigiam outros 'jogos de linguagem'".[31]

80. Para Wittgenstein, a melhor forma de ensinar o aluno era mostrar-lhe que o aprendizado é um processo no qual os resultados são melhores se forem compartilhados com observações empíricas; nesse sentido, sempre que possível suas aulas eram demonstradas através de experiências.

> 81. "Os exercícios práticos desempenhavam papel importante em suas aulas. As crianças aprendiam anatomia montando um esqueleto de gato, astronomia estudando o céu à noite, botânica identificando plantas em caminhadas pelos campos, arquitetura reconhecendo estilos de prédios durante uma excursão a Viena. E assim por diante. Em tudo que ensinava, Wittgenstein procurava

---

[31] Ibidem, p. 668 e 669.

despertar nas crianças a mesma curiosidade e o mesmo espírito inquiridor que ele próprio aplicava a tudo aquilo que o interessava."[32]

82. Os princípios éticos que pautavam as ações pedagógicas do professor Wittgenstein pareciam não fazer muito sentido dentro de uma comunidade de camponeses que naquele momento tinham como preocupação fundamental a própria sobrevivência. Mas a persistência no seu *estilo* particular, a sua visão romântica de viver na simplicidade do campo tinha como objetivo proporcionar aos seus alunos que, mesmo vivendo em condições materiais miseráveis, tivessem a possibilidade de adquirir uma vida que não fosse miserável intelectualmente, que eles conseguissem perceber que era possível aprender, através da reflexão filosófica, conceitos inerentes a vida cotidiana do homem.

83. "Pode-se aprender a conhecer os homens? Sim; muitos o podem. Mas não por meio de um curso, e sim por 'experiência'. – Alguém pode ser seu professor disso? Certamente. Ele lhe dá a *indicação* certa, de tempos em tempos. – Tal é o aspecto do 'ensinar" e do 'aprender'. – Não se aprende nenhuma técnica; aprende-se (*sic!*) juízos corretos. Há regras também, mas elas não formam nenhum sistema, e apenas quem passa pela experiência pode empregá-la corretamente. Sem semelhança com as regras do cálculo."[33]

84. Essa concepção particular de entender que a formação intelectual não está diretamente ligada à questão da ascensão social, também foi aplicada mais tarde aos seus alunos em Cambridge. Como professor universitário, não era um adepto da academia concebida da forma

---

[32] R. Monk. *Wittgenstein o dever do gênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.185.
[33] L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 3ª ed. 1984, ps. 219/220.

tradicional; o seu *estilo* lhe era muito peculiar e diferia imensamente do tradicional professor universitário ao qual os alunos estavam acostumados.

85. "Ele não recorria a anotações e muitas vezes parecia estar simplesmente em pé diante dos alunos pensando em voz alta. De vez em quando parava e dizia: 'Esperem um instante deixem-me pensar!', e se sentava por alguns minutos, olhando fixo para a palma da mão. Às vezes a aula recomeçava com ele respondendo a pergunta de algum membro particularmente corajoso da classe. Amaldiçoava com freqüência sua própria estupidez, afirmando: 'Que idiota que eu sou!' ou exclamando com veemência: 'Isso é difícil como o diabo'."[34]

86. Figura lendária entre alunos e outros professores, que às vezes assistiam às suas aulas, que eram sempre formadas por um pequeno grupo, foi inspirador de um poema escrito por I. A. Richards, intitulado "*The strayed poet*" ('O poeta desgarrado') que abaixo transcrevo para melhor ilustrar a intensidade com que Wittgenstein realizava seu trabalho:

"Tua voz e a dele eu ouvi naquelas Não-Aulas
– Cadeiras de lona espalhadas obliquamente por toda parte;
Moore na poltrona recurvado determinado a tudo escrever–
Cada alma sôfrega por qualquer palavra tua.

Poucos resistiam à tua desvairada beleza,
Lábios desdenhosos, olhos resplandecendo desprezo,
Fronte sulcada, sorriso cândido, filha da tristeza
A devoção que o mundo abandona pelo próprio dever.

Percebendo esse tormento, a platéia enfeitiçada
Espreitava e esperava que as palavras viessem,
Prendiam e mordiam a respiração, mas tu permanecias mudo,
Agoniado, impotente, pelos prisioneiros ocultos.

---

[34] R. Monk. *Wittgenstein o Dever do Gênio*. São Paulo: Cia das Letras, 1995, p.265.

Atiçar o fogo outra vez! Abrir a janela!
Fechá-la! – paciente caminhar mas com passos em vão,
Estéreis as revelações no teto –
Precipitar-se outra vez para remexer uma brasa.

'Mas é tão claro! Absolutamente claro!'
Nervos tensos então retesam por toda a escola;
Lápis atentos suspensos: 'Ah, mas que infame palerma eu sou!
Um maldito imbecil!' – Assim: de algum modo aparece.

Não que o mestre não seja pedagógico:
Supercílios livres de idéias se perolizam enquanto fitam
Corações sangrando com ele. Mas – se quiseres uma labareda,
Experimenta requisitá-lo! Quem será o próximo a dar uma rata?

Reabre-se a janela, o fogo volta a arder,
(Deixa, mas deixa o que está fora, há muito, em paz!)
Grande calma; enceta-se uma frase; e então o gemido
Susta as grafites dos lápis. E de volta ao refrão." [35]

87. Com seu método particular e sua concepção ética, muitas vezes aconselhava alguns de seus alunos, com menos habilidades acadêmicas, a dedicarem seus esforços em trabalhos manuais, pois esses não exigiam maiores esforços mentais.

88. "Sua convicção de que as atividades intelectuais e, em especial, as acadêmicas não representavam trabalho 'autêntico' ou humanamente útil abrangia, é claro, seu próprio filosofar. Àqueles estudantes que estavam suficientemente próximos dele para serem influenciados em suas decisões pessoais, Wittgenstein procurava desencorajar com veemência de enveredarem por uma carreira acadêmica em filosofia; por isso mostraria, por si mesmo, que eles

---

[35] Ibidem, p.265 e 266.

> tinham interpretado erroneamente o objetivo do seu ensino. Recomendava-lhes, em vez disso, que optassem pela medicina, como Drury, ou pelo menos – se pretendiam, de qualquer modo, fazer um curso universitário – que escolhessem uma área séria como a física, à semelhança de W. H. Watson. Ele próprio continuou fazendo filosofia, isso, dizia ele, era por 'não ser capaz de fazer qualquer outra coisa' – e, em todo o caso, 'não causava dano a ninguém, exceto a ele próprio.'"[36]

89. Essa valorização do trabalho manual – que para Wittgenstein era a realização do autêntico trabalho – em relação ao trabalho intelectual ou acadêmico era uma conseqüência do teor ético que permeava todas as suas investigações tanto no que diz a respeito à filosofia como em outras áreas as quais ele investigou.

90. Talvez a visão que Wittgenstein tivesse das coisas não fosse tão romântica, como pode parecer, mas sim realista. Pois, se nos voltarmos para a sociedade tal qual ela se constituiu, veremos que as oportunidades sempre estiveram ao alcance de uma minoria, privilegiada econômica e culturalmente. E sob esse aspecto, seria interessante que a escola deixasse de ser mera formadora de mão-de-obra, que atendesse a interesses exclusivos dessa minoria para, quem sabe, tornar-se uma reveladora de intelectos.

91. E é nesse sentido que é possível entender o *estilo* wittgensteiniano de ensino-aprendizagem. Sob um outro aspecto, podemos pensar que, com essas atitudes, ele estaria preocupado em não compactuar com uma sociedade que pensasse uniformemente, mas sim interessado em desenvolver a capacidade de cada indivíduo pensar por si. Assim, a proposta

---

[36] A. Janik & S. Toulmin. *A Viena de Wittgenstein* . Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1991.

seria a de uma sociedade mais criativa e menos vulnerável aos apelos exteriores que os indivíduos sofrem ao viver coletivamente.

> 92. "Ele queria desenvolver seus intelectos ensinando-lhes matemática, queria expandir sua consciência cultural apresentado-os aos grandes clássicos da língua alemã e curar suas almas lendo-lhes a Bíblia. Não era sua meta tirá-los da pobreza; nem concebia a educação como um meio de prepará-los para uma vida 'melhor' na cidade. Queria, isso sim, mostrar-lhes o valor da realização intelectual em si – assim como tentaria mais tarde mostrar aos alunos de Cambridge o valor intrínseco do trabalho manual."[37]

93. Se num primeiro momento essa idéia nos deixa perplexos, numa análise mais aprofundada da questão podemos perceber que o que nos choca é a idéia da inutilidade que teria o processo educacional sem um fim específico. Ou melhor, numa concepção tecnicista, tal qual a concebemos atualmente, seria um absurdo alguém buscar na escola, através do processo educacional, um saber que não fosse útil, ou melhor, que não tivesse uma aplicação prática imediata. Mas será que o saber tem sempre de ter uma aplicabilidade prática imediata? Terá a técnica prioridade sobre a formação intelectual dos indivíduos?

94. Talvez devêssemos recorrer a Wittgenstein e indagar sobre conceitos como: aprendizagem, ensino, técnica, formação intelectual, utilidade prática, e tantos outros que permeiam a vida dos indivíduos como se fossem condições necessárias para a sua existência e que não houvesse outras possibilidades a serem exploradas para além do já estabelecido. Mas para isso é preciso nos libertar dos preconceitos que nos são inculcados como únicos e verdadeiros.

---

[37] R. Monk. *Wittgenstein o dever do gênio.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.183.

95. A tomada de um conceito de forma equivocada pode gerar inúmeros problemas no que se refere ao seu uso. Para isso é preciso ter sempre clareza desse conceito no momento em que ele é usado, pois somente dessa forma as respostas dos problemas que nos inquietam também serão claras, ou melhor, serão passíveis de compreensão. Porque, como afirma Wittgenstein:

> 96. "Os problemas que nascem de uma má interpretação de nossas formas lingüísticas têm o caráter de **profundidade**. São inquietações profundas; estão enraizadas tão profundamente em nós quanto as formas de nossa linguagem, e sua importância é tão grande como a de nossa linguagem. – Perguntemo-nos: por que sentimos uma brincadeira gramatical como **profunda**? (E isto, com efeito, é a profundidade filosófica.)"[38]

97. O conceito de profundidade, aqui, nos parece que é colocado por Wittgenstein como uma imagem dos problemas que podem muitas vezes ocorrer a partir dos equívocos quanto à má interpretação das formas lingüísticas, ou melhor, são colocados grandes problemas que na realidade são más interpretações lingüísticas; problemas esses que são resolvidos na medida em que existe um esclarecimento gramatical.

98. Da mesma forma que problemas que são considerados simples podem conter questões profundas, assim como as árvores que nascem em solo árido: suas copas podem aparentar uma fragilidade de suas raízes mas, ao contrário, são elas tão profundas que conseguem atingir a umidade necessária para permanecerem vivas durante o período da estiagem.

99. Essa idéia de profundidade tem suas raízes fincadas no solo de uma linguagem que está associada à linguagem como uma descrição dos

---

[38] L.Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1984, 3ª ed., p. 54 (111).

fatos reais. E quando esta é apenas tomada de forma alegórica, quando utilizamos apenas a aparência da linguagem para ilustrar um fato verdadeiro, corremos o risco de cair nos seus ardilosos encantos aparentes, que não nos levam a nenhum resultado

> 100. "Os resultados da filosofia consistem na descoberta de um simples absurdo qualquer e nas contusões que o entendimento recebeu ao correr de encontro às fronteiras da linguagem. Elas, as contusões, nos permitem reconhecer o valor dessa descoberta."[39]

101. A linguagem tem uma condição que é inerente à sua existência: sua aplicabilidade cotidiana. Só que essa cotidianeidade não deve ser entendida como um abreviamento no que se refere ao uso da linguagem de um modo geral. Muito ao contrário, este uso cotidiano significa um melhor entendimento quanto aos seus usos e suas aplicações. Pois na maioria das vezes somos inculcados pela repetição a entender apenas uma linguagem aparente, abreviada.

102. E este parece ser um problema quase sempre presente no tocante à questão educacional, pois muitas vezes temos uma imagem do conceito de educação que é somente aparente, sem profundidade. Não procuramos apreender – como nos indica Wittgenstein – a *essência* da coisa, ou melhor, do conceito em questão.

103. Buscando entender a forma como a sociedade está atualmente constituída, dentro dos parâmetros de um sistema educacional quase na sua totalidade tecnicista, o eco que nos soa aos ouvidos e que inúmeras vezes é repetido: que a educação escolar visa a um fim prático, ou melhor, visa a uma profissão e com ela a tão almejada ascensão profissional e social. E é dentro desse contexto que acabamos aceitando o conceito de educação

---

[39] Ibidem, p. 55 (119).

escolar como sinônimo de educação no sentido de plena formação. E assim, com a generalização desse conceito, delegamos a ele todos os problemas inerentes ao processo educacional em todas as suas fases. Seja ele formal, acadêmico ou informal. Sendo este decorrente de um outro processo de aprendizagem, que deve ser analisado sob outra óptica.

104. A problematização que perpassa o conceito de educação e seus componentes tem por finalidade formar um conceito de educação na sua plenitude, ou seja, aquele que contenha fins formadores em todos os seus elementos. Ou melhor, o conceito de educação deveria ser entendido como um conjunto de elementos que têm por finalidade formar um sujeito pleno de suas condições, para que possa ser um sujeito atuante no meio no qual está inserido.

105. Mas, diante desse conceito que está de tal forma arraigado em nosso meio, onde ele é assumido como sinônimo de um processo que coloca o sujeito como mero reprodutivista dentro do sistema educacional e essa reprodução passou a ser considerada a finalidade última do conceito de educação, diante de tal concepção parece não haver mais espaço para a educação como **formação**, onde o indivíduo tenha condições de perceber qual é seu papel diante da sociedade da qual faz parte.

106. Se o espaço acadêmico deixou de ser um espaço de formação do indivíduo e tornou-se meramente tecnicista, onde se dará essa formação, ou melhor, será que ainda é possível pensar em um espaço onde possa ocorrer efetivamente essa formação?

> 107. "Neste ponto é difícil manter a cabeça erguida – ver que precisamos nos ater às coisas do pensamento cotidiano e não cair no mau caminho onde parece que devemos descrever as últimas sutilezas, o que não podemos fazer com os meios que possuímos.

> Parece-nos como se devêssemos reconstruir com nossas mãos um teia de aranha destruída."[40]

108. Na tentativa de reconstruir a teia de aranha destruída é que buscamos esclarecer conceitos que estão relacionados com o processo educativo e que possam conter equívocos inerentes ao seu entendimento é que Wittgenstein pode ser um vetor, mas que precisa de um número real para que possa ser medido em certa unidade. Nesse sentido, utilizaremos vários números reais, que neste caso serão outros autores não menos importantes; muito ao contrário, sem eles o vetor não teria sentido. Pois como o próprio Wittgenstein nos aponta em seus escritos:

> 109. "Não creio ter alguma vez *inventado* uma linha de pensamento, tirei-a sempre de outra pessoa qualquer. Simplesmente me aproveitei logo dela com entusiasmo para o meu trabalho de clarificação.(...) – O que invento são novas comparações."[41]

110. Imaginemos que para construir uma ponte sobre um rio seja preciso calcular bem o número de pilares que sustentarão essa ponte. E eu pergunto quantos pilares precisaremos para executar tal tarefa? Depende da largura do rio. Aqui serão utilizados apenas alguns pilares, pois pretendo com esse trabalho a priori atravessar apenas um riacho. Mas não devo perder o curso desse riacho que deságua num rio, e este por sua vez no mar.

111. A construção de um trabalho de cunho acadêmico, que tem como fio condutor um autor específico, não deve excluir necessariamente a possibilidade da inserção de outros autores que podem estar explícitos ou implícitos no trabalho. Nas palavras de Wittgenstein: "A luz que o trabalho

---

[40] Ibidem, p.53 (106).
[41] L. Wittgenstein. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 1996, p. 36.

irradia é uma bela luz que, contudo, só brilha com uma beleza real, se for iluminada por outra luz."[42]

[42] Ibidem, p. 46.

Educação como instrumento de formação: *Paidéia-Bildung-Cultura*

A origem do conceito de formação

112. No decorrer da história do homem ocidental, foram normatizados alguns conceitos que carregam consigo toda a expressão de sua humanidade, ou melhor, toda a sua formação enquanto um ser que se construiu mediante o convívio com outros semelhantes à sua espécie, constituindo dessa forma as comunidades. E é através deles que a tradição de cada comunidade é mantida ou alterada de acordo com suas necessidades.

113. No início, conceitos normativos como: *Paidéia-Bildung-Cultura* continham em seu bojo uma gama de definições, que possibilitavam a explicação de determinado comportamento social numa comunidade. Ou seja, esses conceitos representavam para o homem tudo aquilo que se referia à sua formação como um ser humano que, como parte integrante de uma comunidade, devia se comportar como tal.

114. Em outros termos, esses conceitos propunham uma educação do indivíduo para que ele melhor se adaptasse à sua comunidade. Essa educação não era meramente um passaporte de entrada para a civilização, mas era a garantia de uma estada adequada dentro das normas estabelecidas naquelas comunidades. E para que ocorresse essa permanência dentro das comunidades o indivíduo necessitava de uma *formação plena,* em todos os sentidos do termo. Caso contrário, o próprio sistema se encarregava de excluí-lo.

115. O resgate desses conceitos no sistema educacional é uma tentativa de entender melhor porque Wittgenstein prezava tanto a formação cultural como o único elemento capaz de contribuir efetivamente na constituição de cada indivíduo. Essa formação deveria anteceder às escolhas profissionais. Logo essa formação mais abrangente se daria no início da aprendizagem, antes mesmo de o indivíduo começar a fazer parte de um sistema de educação formal, ou melhor, num ambiente escolar.

116. Como já foi dito anteriormente, Wittgenstein nasceu e viveu parte de sua vida apreciando o que havia de melhor na cultura européia, mas também viveu a decadência dessa cultura, por isso ele próprio diz que "é estranho e desagradável"[43] estar analisando esse declínio cultural.

117. Nesse sentido, vemos que nas obras de Wittgenstein os conceitos de educação e de cultura estão intimamente relacionados, ou melhor, na sua concepção de educação, a cultura é o eixo central. A educação é aquilo que tem por finalidade a *formação* do indivíduo.

> 118. "Uma cultura é como uma grande organização que atribui a cada um dos seus membros um lugar em que ele pode trabalhar no espírito do conjunto; e é perfeitamente justo que o seu poder seja medido pela contribuição que consegue dar ao todo. Numa época sem cultura, por outro lado, as forças tornam-se fragmentárias e o poder do indivíduo consome-se na tentativa de vencer forças opostas e resistências ao atrito; tal poder não é visível na distância que percorre, mas talvez unicamente no calor por ele produzido ao vencer o atrito. Mas a energia continua a ser energia, e embora o espetáculo que a nossa época nos proporciona não seja o da formação de uma grande obra cultural, com os melhores homens a contribuir

[43] Ibidem, p. 20.

> para o mesmo fim grandioso, mas o espetáculo mais impressivo de uma multidão cujos melhores membros trabalham com vista à realização de objectivos puramente pessoais, mesmo assim não devemos esquecer de que o espetáculo não é o que nos interessa."[44]

119. Essa percepção da decadência da cultura européia não faz com que Wittgenstein desacredite no valor que ele atribui ao ser humano, muito ao contrário, o que para ele ocorre é "o desaparecimento de certos meios de expressar este valor"[45] na sociedade, que sucumbida pelo processo civilizatório, deixou-se cair nas armadilhas da palavra 'progresso'.

120. Progresso que, para Wittgenstein, não faz parte das características da civilização, mas é apenas a forma pela qual a sociedade atribui seu estado civilizatório; para ele a civilização é um processo constante, ou melhor, está constantemente construindo seu edifício. O principal objetivo é " ocupar-se em construir uma estrutura cada vez mais complicada."[46]

121. Sob esse aspecto, ele faz uma crítica severa quanto à clareza da forma tal como a sociedade construiu seu processo civilizatório, ou seja, o objetivo dessa civilização progressista não está muito claro em relação aos seus fins. Na maioria das vezes a clareza é apenas mais um meio, do que um fim em si mesma. E, para Wittgenstein, esse processo civilizatório deveria ter uma luz que conseguisse clarear para além da aparência. "Não estou interessado na construção de um edifício, mas sim em ter uma visão clara dos alicerces de edifícios possíveis."[47]

---

[44] Ibidem, p. 20.
[45] Ibidem, p. 20.
[46] Ibidem, p. 21.
[47] ibidem, p .21.

122. E, inspirando-nos nesse espírito wittgensteiniano, podemos dizer que a própria criação de um conceito, de uma palavra que nomeia uma norma, tem por objetivo proporcionar ao homem sua condição de humano, já nos mostra que ele é um ser cultural. E a cultura é aquilo que o próprio homem produz, ou melhor, é o seu *labor*; ela não é natural, ao contrário, é um mecanismo artificial que possibilita ao homem a preservação da sua espécie. E é o processo educacional que permite a transmissão sistemática da cultura produzida e acumulada, assim como a preparação do indivíduo para que possa ele próprio produzir cultura. Entretanto, na modernidade o conceito de cultura ganha outra conotação. Segundo Raymond Williams, na obra *Cultura e Sociedade (1780-1950)*:

> 123. "a idéia de cultura é a resposta global que demos à grande mudança geral que ocorreu nas condições de nossa vida comum. Basicamente constitui um esforço por compreender, interpretar e apreciar, em seu todo, a mudança em curso. Era toda a forma comum de viver que estava a ser modificada, provocando esse fato a mobilização de toda a atenção humana para analisar a mudança e suas conseqüências. Pequenas mudanças determinam mudanças específicas de uma disciplina de ação ou de hábito. Mas uma mudança geral, quando se evidencia, obriga-nos a voltar às próprias bases de conduta humana e reencaminhá-las como um todo. O desenvolvimento da idéia de cultura correspondeu a esse esforço lento e gradual para reformular e recobrar o controle".[48]

124. Poderíamos dizer que esse conceito de cultura, tal como é assimilado na modernidade, foi projetado e fabricado pela indústria, e foi usado como palavra de ordem nos sistemas democráticos. Pois foram fatores

---

[48] apud Carlos A. Faraco, *Linguagem, Escola e Modernidade*, in Paulo Ghiraldelli Jr. (org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez Editora e Editora da UFPR, 1996, p. 55.

como a indústria e democracia, entre outros, que delinearam o todo da modernidade.

125. A partir desses fatores, observa-se na sociedade moderna uma abrupta mudança nas suas relações produtivas, sociais, econômicas, políticas e, conseqüentemente, as relações culturais se transformam, assumindo um caráter mais voltado para suprir as necessidades emergentes dessa nova sociedade, que brota com o vigor de uma semente lançada em solo fértil.

126. Assim, o conceito de cultura na modernidade surge como uma marca necessária no homem para se diferenciar dos produtos produzidos pela indústria. A natureza humana traz na cultura o seu selo de originalidade. Mas com o avanço industrial e a luta pela liberdade política, outros selos foram colocados na natureza humana, encobrindo dessa forma aquele primeiro que lhe era original.

127. A reação wittgensteiniana à cultura moderna é centrada principalmente na descrença de que esse movimento possa ser considerado como movimento cultural, tal como ele concebe o conceito de cultura.

> 128. "Em épocas como esta, as naturezas genuínas e fortes põem de parte as artes e viram-se para outras coisas e, de uma maneira ou de outra, o valor do indivíduo encontra forma de se exprimir. Não evidentemente da mesma maneira que numa época de elevada cultura."[49]

129. Dessa forma, o conceito de cultura assume um caráter tão natural em nossa sociedade que o homem já não se questiona sobre sua natureza. Podemos dizer que a assimilação da cultura pela espécie humana já se tornou inata, pois, ao nascer, o indivíduo já está inserido num meio

---

[49] L. Wittgenstein. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 1996, p. 20.

social, independente de sua vontade e, portanto, cabe a ele cuidar para que sua espécie se perpetue, preservando assim toda carga cultural que recebe ao nascer.

130. Assim, a sua incumbência enquanto membro da espécie é: proporcionar condições necessárias para que permaneçam vigentes as normas estabelecidas para a manutenção da sociedade, independentemente de qual seja a constituição desta sociedade. Podemos observar este processo desde as sociedades consideradas primitivas até as mais avançadas, nas quais, partindo de uma visão ocidental, postulamos um lugar onde somos reconhecidos como integrantes daquele meio, ou melhor, buscamos uma identidade cultural.

131. As disposições naturais deram ao homem a possibilidade de se humanizar, ou melhor, o tornaram um ser culturalmente engajado com a sua espécie. Esse engajamento aumenta sua responsabilidade, que não é individual, mas coletiva, na manutenção desse sistema cultural. A garantia que esse sistema tem para sobreviver depende do grau de envolvimento dos indivíduos que dele fazem parte. A carga herdada culturalmente, carregada de seus dogmas e preconceitos que são os gerenciadores das atividades humanas.

132. Não se trata de buscar um conceito de cultura que esteja oculto, de indagar sobre o seu significado, mas sim tentar resgatar e redescobrir seu parentesco como o conceito de educação tal como é entendido nos dias atuais. Para que possamos vislumbrar, ou melhor redesenhar novos caminhos que atendam às nossas necessidades mais emergentes e suas inúmeras aplicabilidades possíveis.

O conceito de educação e suas origens

133. O conceito de educação que nos é pertinente nos dias de hoje percorreu longo caminho, e nesse caminho foi-se adaptando às mais variadas situações, sendo que em muitas delas ele se distanciou da sua origem de tal forma que perdeu quase que por completo seu sentido original. E para entendermos melhor essas transformações perguntamos: quais são as origens do conceito de educação tal como o concebemos hoje?

134. A semente que germinaria a árvore e que de um dos seus galhos brotaria o conceito de educação, tal como vemos florescer nos nossos dias, foi semeada no solo fértil do povo grego com a denominação de *Paidéia.*

135. Se num primeiro momento da história da civilização grega não se tinha uma conceituação clara sobre a vontade das pessoas de deixar plantada na história uma semente, para que esta renascesse com as futuras gerações, num outro momento, na medida em que a civilização foi tomando consciência da sua perenidade, a necessidade de deixar seu legado para as futuras gerações se torna cada vez mais urgente, criando assim uma preocupação nos indivíduos com a sua posteridade.

136. Embora os gregos não tivessem a compreensão da temporalidade tal como a entendemos, eles tinham a preocupação com a imortalidade. E é esse um dos fatores que contribuem para a criação do conceito de *Paidéia,* já que nele estava embutida a formação necessária ao Homem para que ele atingisse a elevação do espírito, tornando-se assim imortal, conforme aponta Hannah Arendt: a "imortalidade significa

continuidade no tempo, vida sem morte nesta terra e neste mundo, tal como foi dada, segundo o consenso grego, à natureza e aos deuses do Olimpo."[50]

137. É importante ressaltar que esta formação não era para qualquer tipo de Homem, mas destinava-se apenas àqueles que atendiam às exigências de um homem grego; só a estes era permitido vislumbrar o imortal – conceito atribuído somente aos melhores, os *aristoi* – pois dessa forma se tornavam realmente humanos.[51] Mesmo que "nos estádios primitivos do seu crescimento, não teve a idéia clara dessa vontade; mas, à medida que avançava no seu caminho, ia-se gravando na sua consciência, com clareza cada vez maior, a finalidade sempre presente em que sua vida assentava: a formação de um elevado tipo de Homem."[52]

138. E para formar um ser humano com um perfil que atendesse às exigências de um verdadeiro "Homem" grego, o processo educacional era o mais completo possível, ou seja, visava a atingir a plenitude. Portanto:

> 139. "A idéia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas. O conhecimento próprio, a inteligência clara do Grego encontravam-se no topo do seu desenvolvimento. Não há qualquer razão para pensarmos que os entenderíamos melhor por algum gênero de consideração psicológica, histórica ou social. Mesmo os imponentes monumentos da Grécia arcaica são perfeitamente inteligíveis a esta luz, pois foram criados no mesmo espírito. E foi sob a forma de ***Paidéia***, de 'cultura', que os Gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antigüidade de que foram herdeiros. Augusto concebeu a

---

[50] H. Arendt. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1989, p. 26.
[51] Cf. H. Arendt, op. cit. p. 28.
[52] W. Jaeger. *Paidéia - A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995; 3ª ed. p.7.

missão do Império Romano em função da idéia da cultura grega. Sem a concepção grega de cultura não teria existido a 'Antigüidade' como unidade histórica, nem o 'mundo da cultura' ocidental."[53]

140. Se para os gregos o conceito de educação nasce juntamente com o conceito de *Paidéia*, e um só pode ser compreendido à luz do outro, em que momento começa a separação, ou melhor, em que momento o conceito de educação consegue a maioridade e tenta trilhar seu próprio caminho, independente do conceito de *Paidéia* que lhe deu origem?

141. "A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim."[54]

142. Partindo do pressuposto de que a essência da educação está intrinsecamente ligada à forma que o indivíduo adquire dentro de uma comunidade, cada comunidade é moldada por normas particulares que atendem às suas necessidades específicas, podendo outras comunidades imitá-las. Portanto, os indivíduos que vivem num determinado tipo de comunidade são modelados de acordo com as normas nela existentes. Logo, podemos dizer que se é a comunidade que estabelece as normas, e é ela que num determinado momento desatrela a educação da *Paidéia*.

---

[53] Ibidem, p.7
[54] Ibidem, p. 3-4.

143. Na sociedade contemporânea é imensurável a distância entre o conceito de educação como formação e o seu princípio gerador, a *Paidéia*; talvez os conceitos que mais se aproximem sejam as palavras alemã *Bildung* e a latina *Cultura*.

144. Se o sentido do conceito de *Paidéia* tem a ver com o princípio da formação do homem grego, o conceito moderno de *Bildung*, que surge na Alemanha no começo do século XIX, apesar da sua complexidade, está diretamente ligado com os princípios formadores alemães, ou seja, com a pedagogia, a educação e principalmente sob o aspecto da cultura, que engloba o homem e suas discussões sobre a condição humana, o meio do qual faz parte e o sistema pelo qual é governado. Dessa forma, esse conceito é conduzido até os dias atuais como um dos mais importantes da língua alemã, sendo que o mesmo não encontra equivalente em outra língua, pois a construção desse conceito se deu juntamente com o processo histórico alemão.[55]

145. Diante da nossa herança latina temos o conceito de *Cultura*, que é o que mais se aproxima do conceito de *formação*, como base para a edificação do conceito de educação. Mas mesmo esses conceitos não se configuram como elementos fundamentais do atual conceito de educação. Pois esse conceito assumiu as formas de uma sociedade de consumo, sem nenhum uso social e portanto sua validade está estritamente ligada à sua utilidade no contexto de um mercado que é medido por sua relação custo/benefício. A qualidade em questão é avaliada de acordo com o resultado final, ou seja, terá mais qualidade aquele conceito que conseguir dar mais *benefícios* com os menores *custos*.

---

[55] Cf. Willi Bolle, *A idéia de formação na modernidade*. in Paulo Ghiraldelli Jr. (org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez e Editora da UFPR, 1996, ps. 14 e 15.

146. Se para os gregos a *Paidéia* era um conceito que abrangia a formação total do homem, e dentro desse conceito a educação representava um papel importante na comunidade, já na sociedade atual, embora haja um discurso positivo no sentido de que é importante o conceito de educação atrelado ao da formação como um todo, o entendimento desse conceito como uma necessidade humana perde espaço no que se refere à sua eficácia. Ou melhor, o conceito de educação, entendido de forma globalizante, parece hoje estar num nível mais utópico, do que como uma verdadeira possibilidade revitalizadora do processo educacional.

147. No momento em que o conceito de educação se distancia do conceito original grego *Paidéia*, ele começa a recriar-se dentro das comunidades para atender às necessidades que surgem dentro dessas comunidades. E devido às divisões que ocorrem nessas comunidades, outras novas comunidades surgem e o conceito de educação vai acompanhando essas transformações e adaptando-se a elas. Com isso, talvez seja possível entender as várias concepções do conceito de educação, embora originário apenas de uma raiz.

148. Essas multiplicidade de faces que o conceito de educação passa a representar no decorrer da história da humanidade também tem a sua origem com os gregos, só que não com os clássicos, mas sim com aqueles que foram colocados à margem da comunidade a qual pertenciam: *os sofistas*, pois alegavam os clássicos, entre tantas outras coisas, que estes eram vendedores de ilusões.

Os sofistas: democratizando a educação

149. Se percorremos os caminhos dos filósofos mais tradicionais da Grécia clássica, especificamente no diálogo *Sofista* de Platão, encontraremos uma carga de definições para o conceito de sofista. Platão atribui aos sofistas as seguintes definições: o "caçador interesseiro de jovens ricos"; o "comerciante em ciências"; o "pequeno comerciante de primeira ou de segunda-mão"; o "erístico mercenário" e o "sofista, refutador" [56]. Os sofistas eram acusados pelos filósofos de utilizarem a linguagem como instrumento de persuasão, e não como investigação, como queriam os filósofos naquela época. Nas palavras de Platão:

> 150. "– Propõem, ao seu interlocutor, questões às quais acreditando responder algo valioso ele não responde nada de valor; depois verificando facilmente a vaidade de opiniões tão errantes, eles as aproximam em sua crítica, confrontando uma com as outras, e por meio desse confronto demonstram que a propósito do mesmo objeto, sob os mesmos pontos de vista, e nas mesmas relações, elas são mutuamente contraditórias. Ao percebê-lo, os interlocutores experimentam um descontentamento para consigo mesmos, e disposições mais conciliatórias para com outrem."[57]

151. Para os sofistas, a palavra organizada por uma linguagem tinha uma utilidade prática e visava a um fim específico: possibilitar o acesso daqueles que não eram reconhecidos dentro da sociedade ateniense como participantes do cenário das discussões políticas. Ou seja, na condição de mestres, ensinavam retórica e oratória para os cidadãos que tinham

---

[56] Platão. *Sofista*. São Paulo: Abril Cultural, 2ª ed. 1983, p. 136 a 148 (222 b a 231 b).
[57] Ibidem, p. 147. (230 c).

interesse em dominar melhor as técnicas do discurso, pois com o domínio dessas técnicas teriam condições de participar das discussões públicas. Nota-se que o domínio da linguagem é condição necessária para a participação no cenário político.

152. Embora os sofistas fossem combatidos por filósofos como Platão, Aristóteles e Sócrates, por serem considerados relativistas e defenderem, por exemplo, a verdade como sendo resultado da persuasão e do consenso entre os homens, ou melhor, defenderem posições contraditórias como verdadeiras, podemos perceber que nos dias atuais são muito mais comum atitudes *sofísticas*, do que atitudes *metafísicas*, como desejavam os filósofos clássicos.

153. Não devemos nos esquecer que os sofistas foram grandes colaboradores nas questões que se referem ao estudo da gramática, da retórica, da oratória, como também influenciaram as teorias dos discursos. Logo, tiveram grande importância para o desenvolvimento da linguagem de uma forma geral.

154. Essa idéia de democratização da educação que percorre a cultura ocidental foi um legado sofista, pois, na medida em que se propaga que a virtude é algo que pode ser apreendido, que se funda num saber, e não numa herança genética, um leque maior de indivíduos passa a ter acesso a esse tipo de ensinamentos. Assim, "*o problema educacional e o compromisso pedagógico emergem para o primeiro plano e assumem um novo significado.*"[58]

155. Se assim podemos dizer, foram eles os primeiros professores que cobravam pelos seus serviços, ou melhor, por seus ensinamentos, se tornando dessa forma os primeiros profissionais do saber; o que causava

---

[58] G. Reale - D. Antiseri. *História da Filosofia.* Vol. I, São Paulo: Edições Paulinas, 1990, p. 75.

desconforto por parte daqueles que acreditavam que a busca pelo saber deveria ser algo desinteressado do mundo material.

156. "Com efeito, os sofistas operaram uma verdadeira revolução espiritual, *deslocando o eixo da reflexão filosófica da physis e do cosmos para o homem e aquilo que concerne a vida do homem como membro de uma sociedade.* É compreensível, portanto, que a sofística tenha feito de seus temas predominantes a ética, a política, a retórica, a arte, a língua, a religião e a educação, ou seja, aquilo que hoje chamamos a cultura do homem. Assim, é exato afirmar que, com os sofistas, inicia-se o *período humanista* da filosofia antiga."[59]

157. Quando nos referimos aos sofistas, não estamos assumindo que todas suas práticas são louváveis e descartando a filosofia clássica; muito ao contrário, graças a esse "atrevimento" que eles cometeram, foi possível dinamizar questões que estavam adormecidas junto aos filósofos clássicos.

158. Esse "barulho" que os sofistas provocaram na Antigüidade com suas discussões pode ser ouvido até um tempo não muito distante, ou melhor, ao final do século passado e início do nosso século, quando temas como aqueles inerentes à problemática da linguagem, do niilismo e outros são retomados.

159. Wittgenstein nos chama atenção para o fato de estarmos sempre às voltas com os mesmos problemas dos quais se ocupavam os gregos, alegando que "o motivo reside no facto de a nossa linguagem ser a mesma e de continuar a conduzir-nos à formulação dos mesmos problemas. Enquanto continuar a existir um verbo 'ser' que parece funcionar como 'comer' e 'beber', enquanto tivermos os adjectivos 'idêntico', 'verdadeiro', 'falso',

---

[59] Ibidem, p. 73-74.

'possível', enquanto continuarmos a falar de um fluir do tempo, de uma vastidão do espaço, etc., continuaremos a tropeçar nos mesmas perplexidades e a olhar espantados para algo que nenhuma explicação parece ser capaz de esclarecer."[60]

160. E para exemplificar essa afirmação de Wittgenstein, vale destacar o trabalho original do sofista Górgias, que criou uma teoria concernente à retórica e que prenunciou discussões que foram retomadas por filósofos do nosso século, inclusive o próprio Wittgenstein.

> 161. "Como é que(...) alguém poderia expressar com a *palavra* aquilo que vê? Ou como é que isso poderia tornar-se manifesto para quem o escuta sem tê-lo visto? Com efeito, assim como a vista não conhece sons, o ouvido não ouve as cores, mas os sons; e diz o certo quem diz, mas não diz uma cor nem uma experiência."[61]

162. Nesse sentido, parece que ele vislumbra uma teoria da descrição dos fatos reais, e com isso a palavra não é portadora de verdade ou falsidade, ou melhor, ela não tem um conceito de valor embutido, mas apenas tem a função de descrever os objetos. O que é interessante ressaltar é que ele anuncia a *palavra* como sendo *autônoma*, logo ela pode assumir as mais variadas faces, dependendo do local em que se encontra; pode se esconder sob uma forma e reaparecer revestida de outra. Pode alocar-se sob a luz ou refugiar-se na escuridão, mas em nenhum momento deixa de existir.

163. Numa alegoria, poderíamos dizer que a sociedade é comandada por um jogo de luzes coloridas, que em determinados momentos intensifica uma cor específica sobre um objeto, possibilitando com isso que esse objeto

---

[60] L. Wittgenstein. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 1996, p.31

[61] Ibidem, p.79.

seja mais realçado que outro. Com esse objeto em evidência, os outros não deixam de existir. Muito ao contrário, mesmo sem estar numa claridade adequada à visão humana, eles são de grande importância para o funcionamento dos mecanismos que fazem o jogo de luz atingir seu ápice sobre determinado objeto. E se continuarmos a pensar que esse jogo de luzes se mantém em movimento, e num outro momento lançará luz sobre outro objeto, então este se tornará evidente. E aquele que até então se manteve iluminado será condenado a submeter-se à obscuridade e assim por diante. Até que os raios luminosos novamente o atinjam para que ele possa tornar-se visível e ter seu lugar de destaque. Imaginemos agora que esses objetos iluminados são observados por espectadores que estão em movimento constante, e que a cada momento se encontram num lugar diferente na platéia. Num movimento de aproximação e afastamento do objeto iluminado, sendo que esse movimento permite aos espectadores escolher entre os muitos caminhos que levam à aproximação e ao distanciamento desse objeto iluminado. À medida que os espectadores se aproximam desse objeto é possível observar que a luminosidade se torna cada vez maior e a variação de cores também, sendo que muitas vezes a quantidade de luz emitida torna o objeto difuso, não sendo possível seu reconhecimento. Neste caso, o espectador deverá tomar distância para poder observá-lo.

164. Nesse sentido, entendemos que num sistema social, tal qual ele se constitui atualmente, nada está oculto. O que talvez ocorra é a carência de luz para que possamos enxergar o conceito que nos causa alguma inquietação, ou talvez algum conceito que precisa ser reciclado à luz de uma nova linguagem, no sentido de ser adequado às transformações que o movimento no jogo de luz provoca quanto ao seu ângulo de distribuição da luz. O posicionamento do indivíduo diante de um conceito depende

necessariamente do local e da quantidade de luz que é lançada sobre ele. Neste caso, uma outra advertência: é preciso tomar cuidado com os espelhos, que muitas vezes nos enganam com seus reflexos quase perfeitos; mas uma imagem refletida não deve ser confundida com o objeto original, pois estes são particulares tanto quanto são os pensamentos.

165. A palavra a princípio foi instituída como um instrumento, que possibilitou ao homem uma organização lógica do seu mundo, mas essa organização foi de tal modo instituída, que em determinado momento assumiu um lugar, no qual passou a comandar as atividades humanas, ou melhor, aquilo que o homem criou para facilitar seu acesso ao poder acabou assumindo seu lugar, de forma bastante autônoma capaz de persuadi-lo.

166. Por um lado, os sofistas foram os responsáveis por libertar a palavra, para que ela pudesse assumir as mais variadas formas de persuasão. De outro lado, foram eles também que deram à palavra a possibilidade de uma descrição daquilo que o homem produz a partir da sua mais profunda humanidade: a arte.

167. No seu sentido estético a palavra tem o poder de curar os seus próprios males, ou seja, nas palavras de Górgias: "quem engana está agindo melhor do quem não engana e quem é enganado é mais sábio do que quem não é enganado."[62] Nesse sentido, o engano pela arte só é percebido por aquele que o reconhece e se deixa enganar

168. E Wittgenstein novamente nos fornece uma senha para que possamos entender melhor o mundo das palavras. "E, além disso, isto satisfaz um desejo de transcendência, visto que na medida em que as pessoas pensam que lhes é possível ver os 'limites da compreensão

---

[62] apud G. Reale - D. Antiseri. *História da Filosofia.* Vol. I, São Paulo: Edições Paulinas, 1990, p. 80.

humana', acreditam, evidentemente, que lhes é possível ver para além dos limites."[63]

169. Na tentativa de satisfazer esse desejo de transcender os limites da compreensão humana na questão da revolução operada pelos sofistas, especialmente no tocante ao processo educacional, vale ressaltar que o próprio termo *sofista* significa "sábio", "especialista do saber", tem a ver com um momento da história que descreve a passagem do termo *Paidéia* concebido como um conceito pleno no sentido da formação para o conceito de educação com fins específicos, ou melhor, o conceito de educação se divide em várias especialidades para atender às demandas da nova sociedade que se formava naquele momento. Onde o saber, a busca da verdade se atrelavam ao conceito de lucro.

[63] L. Wittgenstein. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 1996, p. 31 e 32.

Uma proposta: Resgatar o conceito de educação como formação

170. Talvez nesse aspecto, o conceito educação necessite de um novo mergulho nas suas origens para quem sabe resgatar alguns elementos que alicerçavam sua edificação e que foram modificados com o passar do tempo, ou melhor, foram simplificados para facilitar o acesso de um maior número de indivíduos. Alguns pilares foram retirados para que fosse possível uma ampliação, mas com isso toda a estrutura do edifício ficou comprometida. Restaurar esse conceito é tarefa semelhante à restauração de uma obra de arte.

171. Como já afirmamos, o processo de transmissão de toda a carga cultural de uma geração para outra chamamos de educação; logo, temos de ter um conceito que explicite claramente quais são os elementos que o constituem, para que ele possa ser apreendido e praticado na sua completude. Pois como afirmava Kant, em seus escritos pedagógicos:

> 172. "a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino."[64]

---

[64] I. Kant. *Sobre a Pedagogia.* Piracicaba: Editora Unimep, 1996, p. 19 (446).

173. Podemos imaginar uma sociedade tal qual uma corrente, onde as gerações se entrelaçam como elos, sendo que cada elo depende de outro elo para se tornar uma corrente, caso contrário será apenas um elo, e este, por sua vez, não terá a função de corrente. Assim podemos dizer que, na sociedade, cada geração cria novos elos que serão entrelaçados com os antigos para propiciar novos modelos de correntes que são, a princípio, imitados dos antigos mas, depois, serão transformados e aperfeiçoados conforme as necessidades das gerações futuras. E estas por sua vez deixarão seus modelos para serem imitados e aperfeiçoados nas gerações subsequentes, e assim por diante.

174. Kant já apontava que "a educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles."[65]

175. O caminho percorrido pelo conceito de educação através das gerações parece não ter eliminado a dúvida e nem ter encontrado um objetivo que conseguisse dar clareza ao conceito e ao uso que dele se faz. Eis uma das dificuldades que Kant nos mostra: "entre as descobertas humanas há duas dificílimas, e são: a arte de governar os homens e arte de educá-los."[66]

176. Na sociedade contemporânea os conceitos de *Educar-Governar* se atrelaram de tal forma que se tornou quase impossível analisá-los separadamente. A ingerência do Estado no processo educacional é um fator determinante na consolidação e manutenção do sistema de governo, tal como ele é constituído. É muito comum atribuir as responsabilidades pelos fracassos que ocorrem com os sistemas educacionais aos governos, já

---

[65] Ibidem, p.20.
[66] Ibidem, p. 21.

que eles são os responsáveis diretos pela manutenção do sistema. Dessa forma o Estado se torna paternalista e gera comodismo por parte dos "cidadãos", que encontram neste tipo de sistema um retorno social por parte dos governantes.

177. Numa análise superficial do sistema educacional no Brasil, por exemplo, perceberemos que ele reproduz quase que fielmente o sistema de governo instituído, ou seja, segue o mesmo modelo hierárquico exercido pelo Estado. E com isso cabe ao sistema educacional cuidar da manutenção do sistema, para que desde cedo os cidadãos sejam adestrados a obedecer a seus governantes.

178. E parece ser através da rígida disciplina escolar que o Estado encontra subsídio para sustentar todo o aparato do seu sistema, sendo que esta supostamente deverá ser uma réplica da disciplina que o indivíduo terá de cumprir na sua convivência social; neste caso, o processo educacional é tomado quase na sua totalidade na forma moral. A não inculcação desse processo por parte dos indivíduos os coloca à margem do sistema idealizado de uma sociedade que busca na massificação dos indivíduos a mais completa perfeição.

179. Mas numa sociedade onde o sistema educacional não é considerado, de fato, essencial para seu desenvolvimento, onde é passível de mudanças de acordo com imposições externas à sua cultura, ele se torna muito vulnerável e sem predisposição para efetivas mudanças. Pois não são mudanças que surgem a partir das necessidades apontadas pelos envolvidos no interior do processo, mas sim de necessidades de ajustes externos, que na maioria das vezes sequer se aproximam dos pontos nevrálgicos do processo educativo.

180. Cidadãos educados nesse sistema vicioso não são capazes, na maioria das vezes, de compreender e vislumbrar outros horizontes para além daqueles que lhes são apresentados, que mais uma vez são inculcados por repetição, pelo uso da linguagem somente na sua aparência; são forçados a assimilá-los como os únicos possíveis. Como conseqüência, temos gerações e mais gerações de "cidadãos" que acham que aquilo que lhes é "dado" pelos governos já é muito, e agradecem satisfeitos. Estes "cidadãos", que fazem parte de um sistema de ensino adestrador, estão adormecidos culturalmente. Pois a linguagem utilizada como instrumento adestrador não consegue ir além de meros sussurros balbuciados num ambiente barulhento. Sendo assim, os indivíduos não conseguem decifrar qual a utilidade da mesma, e seus ouvidos não estão aptos para perceber que a linguagem é seu instrumento de comunicação com os outros indivíduos e, portanto, deve ser tão clara, objetiva, que consiga fazê-los despertar desse sono profundo onde a sociedade é extremamente limitada e castradora.

181. Fazendo uma analogia com as palavras de Wittgenstein: "Uma *imagem* nos mantinha presos. E não pudemos dela sair, pois residia em nossa linguagem, que parecia repeti-la para nós inexoravelmente." [67]

182. Da mesma forma que a linguagem é usada como instrumento que propicia uma ampliação da visão de mundo dos indivíduos, ela também age de forma contrária se não estiver sob o domínio daquele que a utiliza, ou melhor, nesse sentido a linguagem é um instrumento de dominação, por parte daquele que detém as regras de seus usos.

183. A praticidade da sociedade contemporânea nos aproxima muito da atitude dos sofistas diante dos fatos. A própria filosofia, em muitos aspectos, assume posturas práticas, visando a esclarecer conceitos para que

---

[67] L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural. 3ª ed. 1984, p. 54 (115).

possam ter aplicabilidade no cotidiano dos indivíduos. Não podemos ignorar a grande herança filosófica que recebemos dos filósofos clássicos, mas para os dias atuais é preciso entender a questão posta sob outra óptica. Digamos que necessitamos urgente escrever nossas próprias idéias, de acordo com a realidade na qual estamos submersos; é preciso ter a coragem de emergir das águas barrentas e buscar a nascente, onde a água é cristalina. Ou melhor, é preciso nos livrar dos preconceitos e resgatar a herança deixada pelos filósofos e assumir nossa ignorância diante dos fatos, pois só assim estaremos em condições de apreender novos conhecimentos. Se já estivermos convictos do nosso saber, não teremos dúvidas sobre eles, e logo não teremos necessidade de buscar novos saberes, de buscar novos conhecimentos a respeito dos problemas que envolvem a existência humana.

184. Talvez seja necessário cometer o que para muitos seria uma atrocidade, mas que talvez fosse interessante: nos apropriarmos tanto dos filósofos como dos sofistas para tentar esclarecer um pouco mais o conceito de educação. Tomaríamos os filósofos para nos guiar pelos caminhos dos sofistas, pois eles, os filósofos, não deixariam que nos perdêssemos do nosso objeto nesse nebuloso caminho. Em muitos locais de difícil acesso, seriam a senha de entrada e nos dariam pistas sobre a viabilidade dos caminhos, que estariam cheios de armadilhas para tentar fazer com que desistíssemos da nossa busca – esclarecer o conceito de educação.

185. Os sofistas, por sua vez, nos forneceriam as ferramentas necessárias para tentarmos chegar o mais próximo possível do problema em questão, e sua ajuda seria imprescindível, já que com eles teríamos um leque maior de caminhos a seguir. Munidos das ferramentas dos sofistas e guiados pelos filósofos, teríamos mais facilidade de atingir nosso objetivo.

186. Diante do impasse sobre quem poderia ter a *verdade* sobre a melhor forma de conceber o conceito de educação, surge a dúvida, essa companheira inseparável da humanidade em relação ao bom uso da razão.

187. Se o conceito de educação foi herdado juntamente com a dúvida, no que tange ao seu objetivo, podemos dizer que em cada geração havia um objetivo específico e uma dúvida sobre a sua natureza da educação. Se, num primeiro momento, usou-se o processo educacional para humanizar uma espécie, num outro, já humanizada, foi para determinar a sua conduta social. Esse homem, já alojado numa sociedade, passou a conceber a educação como uma meio de ascensão econômica, busca por *status* social, como treinamento para o mercado de trabalho, e assim por diante.

188. O conceito de educação, na maioria das vezes, é tomado de forma mecânica, e aplicado sem nenhuma preocupação com a carga cultural que nele está embutido, os indivíduos submersos nessa massa uniforme não conseguem mais ver que existem diferenças entre si, logo se tornam apenas parte de um bolo, do qual já não conseguem manter a identidade. Identidade esta que é a mais importante arma de defesa contra a ignorância dos direitos que cabem a cada indivíduo dentro da sociedade à qual pertence.

189. O conceito de educação, tomado de forma técnica, cria escolas, deposita os alunos num mundo já criado para eles, visando a um fim específico, atendendo a necessidades que também são criadas para eles. Assim o círculo se torna vicioso e impede na maioria das vezes que esses alunos ousem buscar, para além do já dado, aquilo que realmente lhes interessa. Esse mundo já dado de antemão limita a "ação criadora", tornando o homem mero reprodutor de ações, que são inculcadas como voluntárias, para que o homem tenha a sensação de estar criando algo. É importante ressaltar que essas ações se processam de forma muito rápida,

não permitindo que o indivíduo pare para refletir sobre suas ações. Na sociedade contemporânea, o que importa é a quantidade de informações que são absorvidas pelos indivíduos e não a qualidade da sua formação.

190. Em nenhum outro momento da história da humanidade a imediatez foi tão requisitada quanto ao uso daquilo que se produziu. Antes mesmo de algo ser criado, sua aplicação já é conhecida. O que não ocorre em relação ao processo educativo. Daí a decorrência de um descompasso no meio educativo em relação ao que acontece no restante da sociedade. Mas não é um descompasso no sentido negativo, já que, com toda essa rapidez, muitos resultados são atropelados e muitas informações se deformam, gerando confusões quanto ao seu entendimento e suas aplicações.

191. E a escola, sendo um dos lugares onde o indivíduo deveria buscar sua formação, tem o dever de tentar selecionar aquilo que possa dar mais contribuições para essa formação. Nesse sentido, o conteúdo ensinado na escola deve manter certa distância para que os fatos possam ser observados e transmitidos com mais segurança. Mas ela não pode perder-se diante dos fatos observados e tomá-los como os únicos verdadeiros, fechando-se num casulo como se os fatos parassem de acontecer diante da sua verdade.

192. Pensando nessa rapidez que a sociedade moderna exige dos indivíduos, é papel fundamental da instituição escolar propiciar condições necessárias aos mesmos para que possam perceber as mudanças que ocorrem em seu meio, para que possam tomar a devida distância dos fatos, podendo assim analisá-los antes de esses fatos serem introjetados aleatoriamente em suas vidas.

193. Com o advento da industrialização da sociedade neste século, a forma como o indivíduo adquire condições para participar desse processo,

se dá também de forma industrial, ou melhor, são proporcionados a ele muitas informações e de forma maciça. Para enfrentar esse turbilhão de informações o indivíduo tem de estar preparado para poder fazer uma seleção daquilo que lhe interessa. É competência da instituição escolar possibilitar ao seu público alvo uma melhor formação, para que estes possam estar preparados no momento de fazer suas escolhas.

194. Talvez para compreender a evolução de um processo seja preciso refazer o seu caminho, de forma inversa. Aqui usamos uma imagem do conceito de educação como se ele evoluísse com o decorrer do tempo histórico. Retomemos um pouco a idéia conceitual de educação, tal qual os gregos a concebiam – *Paidéia* –, onde a educação era comprometida com a formação total do homem e a idéia do conceito de educação que impera na sociedade contemporânea, onde ele é particularizado. E assim, partiremos do particular para tentar entender o todo.

> 195. "Precisamente num momento histórico em que, pela própria razão do seu caráter epigonal, a vida humana se encolheu na rigidez da sua carapaça, em que o complicado mecanismo da cultura se tornou hostil às virtudes heróicas do Homem, é preciso, por profunda necessidade histórica, voltar os olhos para as fontes de onde brota o impulso criador do nosso povo, penetrar nas camadas profundas do ser histórico em que o espírito grego, estreitamente vinculado ao nosso, deu forma à vida palpitante que ainda em nossos dias se mantém, e eternizou o instante criador da sua irrupção."[68]

196. Os princípios da educação individualista, tal como a concebemos na sociedade contemporânea, sem dúvida foram uma herança grega. São os gregos que delimitam o problema da individualidade, que dá

---

[68] W. Jaeger. *Paidéia - A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, 3ª ed, p. 9.

origem a toda cultura ocidental, e é sob esse espírito que os romanos e cristãos têm suas ações pautadas. Se temos alinhados de um lado os gregos e de outro os cristãos e os romanos, do corte na linha que divide os gregos dos demais resulta um fenômeno que é muito discutido nos tempos modernos, a descoberta do *eu* individualizado.

197. O olhar que devemos lançar sobre concepção grega do *eu* não deve assumir a mesma dimensão que esse conceito tem na modernidade, e isso é perceptível naquilo que os gregos buscaram de maneira inquestionável: a liberdade do indivíduo dentro da sociedade. É nesse momento que recai sobre os povos gregos a consciência de si, que é o eixo central onde se situam os princípios que movem o pensamento, desde os mais primitivos até os modernos. O caminho trilhado pelo espírito, a criação das leis e das normas, imbricam numa ação que é original. São esses elementos os responsáveis pela desenvoltura da sociedade grega diante do resto do mundo. A natureza do espírito grego é ímpar perante as demais sociedades.

198. O corpo da sociedade grega só pode ser entendido tendo em vista o todo, pois todas as atividades estão em conexão umas com as outras, tendo por objetivo um fim único: a sociedade funcionando como um organismo vivo. E assim ela é dinâmica até os dias de hoje.

199. A percepção plástica que o povo grego conseguiu abstrair da sua realidade possibilitou a "criação" de um estilo nas artes, na literatura, na linguagem, no pensamento, de tal forma que propiciou avanços para além do visível, a criação do conceitos abstratos como: a lógica, a gramática, a retórica etc. Elementos essenciais da nossa conjuntura social.

200. O pensamento passa a ter uma forma lógica, possibilitando o uso da oratória, e a criação do estilo facilitou a propagação de uma *cultura*

grega, que foi exemplarmente seguida por outras sociedades que lhe sucederam no decorrer da história ocidental. Mas o principal legado deixado pelos gregos, e através do qual podemos *admirar* o mundo, sem dúvida foi a filosofia.

201. Esse conceito é o reflexo de uma sociedade, que, antes de mais nada, possibilitou ao homem pensar na sua condição de ser humano, capaz de "criar", pois foram os primeiros a buscar uma regulamentação para que o homem pudesse viver em sociedade. Da genialidade nas artes à capacidade de descrever o instante mágico da criação poética, os gregos percorrem esse caminho em busca de um ideal: dar formas aos pensamentos, delineando-os numa estética corporal capaz de interpretar a beleza do ser humano.

202. Nesse lampejo enigmático, e ao mesmo tempo encantador, a linguagem surge para enfeitiçar o homem diante do mundo, que para ele ainda é desconhecido, proporcionando-lhe dessa forma a possibilidade de adquirir os objetos desse mundo mediante o uso da linguagem. Com a nomeação dos objetos o homem passa a possuir mecanismos de dominação no contexto social. É a partir desse instante que o poder é apropriado e exercido por aqueles que desde os primeiros tempos tiveram o domínio da linguagem.

203. Wittgenstein, um autor contemporâneo, diante das suas preocupações com a autonomia da linguagem, nos lembra que: "A gramática da palavra **saber**, está claro, é estreitamente aparentada com a de **poder**, **ser capaz de**. Mas também estreitamente aparentada com a da palavra **compreender**. (**Dominar** uma técnica.)"[69]

204. Afirma que, portanto, tudo o que os gregos puderam ser e fazer, o foram e o fizeram pela *Paidéia*; por uma visão ampla de formação

---

[69] L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural. 3ª ed. 1984, p. 65 (150).

humana, sem compromissos imediatistas. Por outro lado, atualmente, ao termos uma visão utilitarista imediata de educação como preparação para o trabalho, deixamos de lado a possibilidade de produzir uma obra cultural como a grega. Podemos resolver problemas imediatos, mas não produzimos a imortalidade. Wittgenstein insurge-se contra essa visão de cultura e educação, procurando resgatar por conta da noção de *Bildung* alemã algo mais próximo da *Paidéia* grega. Talvez isso seja necessário também para nós.

205. Já que estamos navegando numa sociedade, quase que na sua totalidade, composta por indivíduos com uma formação educacional puramente tecnicista, ou melhor, estamos navegando num barco cheio de especialistas das mais diversas áreas, sendo que nenhum deles possui uma compreensão geral do funcionamento desse barco e, estamos percebendo que essa embarcação começa apresentar alguns problemas que se interligam entre si, logo, não temos indivíduos capazes de perceber qual é a melhor forma de amenizar esses problemas sem ter de desmontar todo o barco a cada problema que ele apresenta.

206. E parece ser este um momento muito especial na nossa história, onde a palavra de ordem em qualquer sociedade é a globalização. Mas seria interessante não nos deixarmos seduzir pelo canto da sereia, no sentido de entender a globalização como um aniquilamento das culturas específicas de cada sociedade, mas, ao contrário, aproveitarmos esse momento que se anuncia para ampliarmos os nosso limites culturais com as facilidades que a tecnologia pode nos oferecer, e cabe a nós dominarmos essa técnica para que possamos melhor compreender seu funcionamento dentro do sistema como um todo.

207. E a proposta de resgatar o conceito de educação como formação passa diretamente pela questão de saber como a linguagem

funciona dentro desse novo modelo cultural que se apresenta e quais os usos que dela fazemos.

Linguagem e Educação: os possíveis jogos

A linguagem e a sistematização da cultura

208. A produção de cultura – transformação da natureza – só é possível porque, culturalmente, os homens inventaram várias formas de mediar suas relações com o mundo e consigo mesmos, dentre elas a linguagem. Essa invenção utilizou-se de um mecanismo chamado educação para torná-la independente e eficaz no seu uso. E a educação, seja ela formal ou informal, só acontece através do uso efetivo da linguagem.

209. Nesse sentido, a linguagem utiliza-se do processo educacional para ampliar seu campo de atuação. O fato de a linguagem utilizar-se de um processo para atingir seus objetivos não significa que ela fique prisioneira dele; muito ao contrário, o processo educacional é mais um meio no qual ela se instala para ganhar mais autonomia. Suas estratégias para atingir seus fins também variam conforme são instauradas novas necessidades. Mas aqui não nos interessa aprofundar os vários processos dos quais a linguagem se utiliza para tornar-se autônoma, apenas enfatizar sua autonomia através do processo educacional.

210. Essa linguagem tal como é estruturada no processo educacional, ou seja, organizada logicamente, na concepção de Wittgenstein, ganhou autonomia diante do mundo; exatamente por não ter suas regras impostas pela lógica, ou outro mecanismo externo, mas criadas em seu próprio interior. Dessa forma, a linguagem cria suas próprias regras de funcionamento e modifica-se sem necessidade de avaliação externa que a

justifique, pois estando suas regras implícitas nos seus usos e funcionamentos, ela se torna livre para alçar vôo nas mais diferentes direções. Diante dessa liberdade de ação, ela exerce um poder que é incontrolável por agentes externos, tornando-a independente para se adaptar aos mais diferentes ambientes.

211. Podemos caracterizar a linguagem como sendo um organismo mutante, que se adapta às mais variadas situações, dependendo do grau de complexidade que os acontecimentos lhe impõem. E Wittgenstein sabiamente percebe isso desde seus primeiros escritos, quando coloca o problema da inefabilidade da linguagem através da lógica, ou seja, a lógica, enquanto organismo externo à linguagem, não tem condições de descrever suas regras ou justificá-las. Assunto este que ele retoma na sua filosofia posterior, com o conceitos de "*jogos de linguagem*", os quais não necessitam de justificativas externas, já que suas regras estão alojadas no seu próprio interior.

212. Uma das possíveis interpretações referentes ao conceito "jogos de linguagem", feita por Allan Janik e Stephen Toulmin, parte do princípio no qual:

> 213. "o 'significado' de qualquer expressão verbal é determinado pelas atividades de uso de símbolos e obediência a regras ('jogos de linguagem') no âmbito das quais as expressões em questão são convencionalmente utilizadas; e, por sua vez, essas atividades de uso de símbolos extraem seu significado dos mais amplos padrões de atividades (ou 'formas de vida') em que estão inseridas e de que são um elemento constituinte. A solução final do problema 'transcendente' inicial de Wittgenstein consiste, portanto em chegar a reconhecer todos os múltiplos caminhos em que as 'formas de vida' criam contextos legítimos para os 'jogos de

linguagem', e como estes, por sua vez, delimitam o alcance e as fronteiras do dizível."[70]

214. Assim podemos nos orientar quanto ao uso dos conceitos de "jogos de linguagem" e "formas de vida", que têm papel fundamental na elaboração desse trabalho, já que os mesmos estão em uso não apenas como exemplos, mas são os próprios "jogos de linguagem" inseridos num determinado contexto que demarcam as fronteiras do nosso território de pesquisa.

215. Os conceitos de linguagem e educação, analisados sob o olhar atento do conceito de "jogos de linguagem", nos permitem concebê-los de forma mais clara e abrangente, mas sem perder a capacidade de saber que a cada situação o conceito assume um significado diferente.

216. O conceito de significação aqui exerce um papel fundamental, já que o funcionamento da linguagem está diretamente envolvido com o conceito geral da significação. "O conceito geral da significação das palavras envolve o funcionamento da linguagem com um bruma que torna impossível a visão clara."[71]

217. Entender um conceito nos seus múltiplos significados é a chave que permite abrir a porta para um melhor entendimento dos usos efetivos da linguagem em conexão com a realidade cotidiana.

218. E continua Wittgenstein: "– Dissipa-se a névoa quando estudamos os fenômenos da linguagem em espécies primitivas do seu emprego, nos quais pode-se abranger claramente a finalidade e o funcionamento das palavras."[72]

---

[70] Janik Allan & Toulmin Stephen. *A Viena de Wittgenstein*. Rio de janiro: Ed. Campus, 1991, p. 264.
[71] L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural. 3ª ed; 1984, p.11 (5).
[72] Ibidem, p. 11 (5).

219. É preciso ter clareza em relação ao significado do conceito, pois é esta clareza que possibilita a construção de uma linguagem autônoma que se cria e recria diante das necessidades cotidianas. Caso contrário, corremos o risco de cairmos numa cilada, sobre a qual Wittgenstein nos alerta:

> 220. "A linguagem arma a todos as mesmas ratoeiras; é uma imensa rede de caminhos transviados facilmente acessíveis. E assim vemos os homens, um após outro, a andar pelos mesmos caminhos e já sabemos onde é que tomarão um desvio, onde continuarão a andar em frente sem reparar na bifurcação, etc., etc. O que tenho de fazer é, portanto, erigir postes de sinalização em todas as bifurcações em que há caminhos errados, de modo a ajudar as pessoas perto dos locais perigosos."[73]

221. O encanto do homem diante das facilidades que a linguagem lhe apresenta para a sua comunicação com outros indivíduos faz com que ele se esqueça de observar os caminhos pelos quais anda. Neste caso, a linguagem é tomada como instrumento que facilita sua caminhada em busca de novas conquistas.

222. Na medida em que a linguagem se firma como elo de comunicação entre diferentes indivíduos, surge a necessidade de aprimorá-la, já que com a prática se torna visível o problema da falta de uma forma gramatical que possibilite mais agilidade na sua compreensão. Isto significa um avanço em relação às gerações anteriores, pois com isso é possível construir, ordenar o mundo através das palavras. Ou melhor, com uma linguagem estruturada simbolicamente não se faz mais necessária a presença do objeto para dizê-lo, pois a imagem do objeto que fica retida na memória

---

[73] L. Wittgenstein. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 1996, p. 35.

possibilita sua apreensão. Com a aquisição das formas gramaticais a linguagem se distancia do mundo laborioso, para adquirir *status* virtual.

Entrando no jogo virtual da linguagem

223. Com a aquisição de um *status* virtual a linguagem não se distancia do mundo real, muito ao contrário: a linguagem virtualizada passa a ser cada vez mais real, no sentido de sua existência, pois cada vez menos temos o objeto que outrora fora nomeado exatamente para que esse pudesse ser dito e compreendido sem estar presente. E a apreensão desse objeto através da sua virtualização é que o torna real.

224. Não que essa realidade virtual assumida pelo objeto tenha condições de torná-lo independente do seu objeto de origem, ou melhor, daquele objeto que fora substituído pela linguagem. É exatamente essa disposição para uma auto-independência que gera inúmeras confusões.

225. Confusões estas que começam quando o virtual passa a ser sinônimo do atual. Embora a realidade esteja cada vez mais virtualizada, não significa que esta virtualização seja uma atualização.

> 226. "A atualização aparece então como a solução de um problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado. A atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades. Acontece algo mais que a denotação de realidade a um possível ou que uma escolha entre um conjunto predeterminado: uma produção de qualidades novas, uma transformação das idéias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual."[74]

227. Retomando o conceito de educação e situando-o nesse contexto, poderíamos entendê-lo como um conceito virtual que necessita

---

[74] P. Lévy. *O que é Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 16/17.

urgentemente tornar-se atual. Onde sejam criadas novas possibilidades, inventadas formas eminentes que permitam traçar novas configurações dos sistemas educacionais e que estes vislumbrem novas finalidades virtuais.[75] "Quero dizer: uma educação totalmente diferente da nossa poderia também ser a base para conceitos inteiramente diversos."[76] Entender o conceito de educação num contexto virtualizado, nos indica possíveis caminhos para a construção de novas bases educacionais que estejam mais condizentes com as necessidades atuais. Pois "a virtualização é um dos principais vetores da criação de realidade."[77]

228. A palavra usada em substituição ao objeto caracteriza a expressão da mesma como ação, ou melhor, nesse contexto onde a palavra substitui o objeto, a palavra também substitui a ação. Nesse sentido, o conceito de ação também é tomado como sendo virtual. O simples dizer de uma palavra já contém uma ação, que neste caso denominarei **ação simples**. Que é o simples ato de dizer uma palavra, sem considerar o efeito ou o resultado que essa palavra provoca.

229. Podemos imaginar alguém dizendo que consegue voar como um pássaro ou saltar de uma altura de 2500 metros, sem o auxílio de um pára-quedas e não sofrer nenhuma escoriação. É apenas o ato de proferir a palavra que implica numa ação.

230. E denominarei também uma outra de **ação composta**, que é quando além do ato de dizer a palavra , a ação se realiza enquanto ato resultante.

---

[75] O conceito de virtual aqui é tomado em sua origem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, que significa força, potência, como demonstra Lévy na obra citada.

[76] L. Wittgenstein. *Fichas (Zettel)*. Lisboa: Edições 70, 1989, p. 93 (387).

[77] P. Lévy. *O que é Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 18.

231. No caso de uma ação simples poderíamos conceber como sendo um ato intencional, pois existe apenas a intenção de uma ação mediante o uso da palavra. Nesse caso a ação resultante se torna inexistente.

232. Mas quando uma ação composta não atinge um resultado prático, mas aqueles que a proferem acreditam tê-lo atingido, então esta ação composta se torna virtual.

233. Neste caso, um exemplo que parece esclarecer um pouco mais a questão, seria o discurso dos políticos em campanhas eleitorais. Que poderíamos conceituar como uma ação composta, tendo como ato resultante a virtualização.

234. Com a virtualização das ações é possível que haja uma má interpretação quanto ao uso que fazemos das palavras. O objeto a ser conhecido é apenas uma imagem do objeto real, mas o que ocorre é que esta imagem ganha dimensões que acabam assumindo o lugar do objeto real. Dessa forma, o objeto real não mais nos pertence, enquanto aquele que contém as verdadeiras características de um objeto real. Só nos resta a multiplicidade de interpretações que as imagens produzem, dependendo do contexto no qual o indivíduo se insira.

235. Wittgenstein, sob influência de Santo Agostinho, consegue perceber que a linguagem humana possui um manto que a recobre, e esta se coloca da seguinte forma: "as palavras da linguagem denominam objetos – frases são ligações de tais denominações. – Nesta imagem da linguagem encontramos as raízes da idéia: cada palavra tem uma significação. Esta significação é agregada à palavra. É o objeto que a palavra substitui."[78]

---

[78] L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas.* São Paulo: Abril Cultural, 3ª ed. 1984, p. 9 (1).

236. A substituição da presença física do objeto pela simbolização através de um nome, possibilitou ao homem o desenvolvimento de técnicas apuradas - uso das palavras, para que cada vez mais a linguagem pudesse descrever um objeto na sua ausência. Na medida em que as palavras nomeiam os objetos, conseqüentemente estes se tornam virtuais.

237. A forma como o mundo humano se organizou – em torno do uso intensivo da linguagem como principal instrumento de socialização – assume um caráter de naturalidade que conduz a uma total virtualização desse mundo.

238. E parece ser esta uma via da qual não mais é possível um desvio; logo, é necessário que se repensem de imediato novas posturas do homem diante desse "novo mundo virtual"[79] que se anuncia, para que ele também não torne sua condição humana numa condição virtualizada.

239. Dessa forma é preciso que o homem, enquanto um ser de linguagem – criador da linguagem – se perceba para além de um mero ser da linguagem – criatura da linguagem –; pois se a sua condição for relevada apenas como um ser da linguagem, seu campo de atuação fica limitado e sua própria condição de humano fica comprometida, no sentido de que a linguagem foi criada por ele, para facilitar e ampliar sua vivência em comunidade e não torná-lo uma presa de sua própria criação.

240. A criação de símbolos mediante o uso da linguagem codificou o mundo para que o homem pudesse entendê-lo no sentido do uso comum dos códigos. E com esse uso os códigos ficaram tão "naturais", que o homem já não percebe mais o processo pelo qual ele apreende o mundo. Ao se tornar uma "ferramenta" tão comum, a linguagem passou a ser uma

---

[79] O conceito de "novo mundo virtual" é utilizado aqui para ressaltar que existe uma diferença entre o mundo virtual já existente e aquele que se anuncia a partir do esclarecimento do conceito de virtual, através da utilização das novas linguagens que emergem face as atuais necessidades.

extensão do próprio homem, que ele já nem percebe. Esta não percepção faz com que o homem cometa enganos quanto aos usos gramaticais, não conseguindo perceber que se não souber utilizar corretamente a linguagem, corre o risco de ser manipulado por ela. É como num jogo: se as regras não forem preestabelecidas, não há como definir qual o tipo de jogo que está sendo jogado. E Wittgenstein nos exemplifica:

> 241. "Não se pode dizer que: 'sem linguagem não poderíamos entender-nos uns com os outros', mas sim: 'sem linguagem não podemos influenciar outros homens desta ou daquela maneira, não podemos construir estradas e máquinas', etc. E também que: 'sem o uso da fala e da escrita os homens não se podem entender uns com os outros".[80]

242. Nesse sentido Wittgenstein nos chama a atenção em especial para a própria gramática da palavra "*linguagem*", que nas suas palavras:

> 243. "Inventar uma linguagem poderia significar: inventar, com base em leis naturais (ou em concordância com elas), uma aparelhagem para uma determinada finalidade; tem, porém, um outro sentido também, análogo àquele em que falamos da invenção de um jogo.
>
> 244. Digo aqui algo sobre a gramática da palavra 'linguagem', na medida em que vinculo com a gramática da palavra 'inventar'".[81]

245. Entendendo que essas indicações deixadas por Wittgenstein, quanto a vinculação da palavra *linguagem* com a palavra *inventar,* devem nos orientar na *invenção* de novas trilhas, para que possamos construir

---

[80] L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 3ª ed. 1984, p. 140 (491).
[81] Ibidem, p.140 (492).

novos caminhos a partir do desejo de se viabilizarem novos entendimentos no campo educacional.

246. Através do processo educacional, a linguagem conceitual é transmitida mas, na maioria das vezes, parece que não com a devida preocupação se ela está sendo apreendida; indivíduos que passam pelo processo de alfabetização, quando conseguem ler, na maioria das vezes não entendem o que lêem, não percebem a semântica. Como exemplo, numa linguagem escrita, a maioria dos alunos consegue expressar foneticamente as palavras, mas sua significação fica a desejar, pois não conseguem usar a linguagem para interpretar aquilo que ela tenta comunicar através da leitura e, logo, não compreendem de fato o sentido do texto.

> 247. "Entendo aqui por 'leitura' a actividade de traduzir a escrita em sons, bem como a de escrever conformemente a um conteúdo ditado, ou a copiar por escrito uma página impressa, e outras coisas do mesmo género; neste sentido a leitura não envolve a compreensão do que é lido."[82]

248. Com uma deficiência na compreensão dos conceitos, o interesse por estes também se torna deficiente, gerando um processo de aprendizagem inócuo. Já que partimos do princípio que o aluno deve ter seu interesse despertado para o conhecimento. E Wittgenstein coloca que "a linguagem é um instrumento. Seus conceitos são instrumentos."[83] Instrumento que tem por função despertar no aluno o interesse para as novas descobertas e nesse sentido, "os conceitos nos levam a investigações. São a expressão de nosso interesse e o dirigem."[84]

---

[82] L.Wittgenstein. *O Livro Castanho*. Lisboa: Edições 70, 1992, p.58.
[83] Ibidem, p.152 (569).
[84] Ibidem, p.152 (570).

249. É possível que esteja aí um dos problemas que a linguagem suscita com relação à educação. A falta de clareza nos conceitos que são ensinados, ou seja, os conceitos estão distantes da realidade do aluno, e estes não conseguem abstrair conceitos de um mundo do qual muitas vezes eles mesmos estão excluídos.

250. Num sentido wittgensteiniano, a linguagem apreendida na escola parece estar impregnada de regras externas aos seus usos, ocorrendo na maioria das vezes entraves quanto a sua compreensão. Nesse sentido, as regras externas apenas descrevem fatos que, muitas vezes, são alheios à realidade daqueles alunos, ao passo que se estas regras fizessem parte da constituição interna da linguagem utilizada naquele caso, elas teriam uma função mais específica, ou melhor, descreveriam os fatos reais. A linguagem seria aqui utilizada para descrever os fatos cotidianos, facilitando assim um melhor entendimento por parte dos alunos.

251. Nesse caso, parece válida a inserção dos conceitos de Wittgenstein com relação à aprendizagem, já que este coloca que, a princípio, a criança aprende a falar por treinamento ou imitação. Nessa primeira fase, a criança imita aqueles que a cercam, como, por exemplo, os pais, irmãos etc. E estes mostram à criança aquilo que está à sua volta, ou melhor, mostram objetos reais e os descrevem para a criança, nomeando-os. Poderíamos dizer que a criança tem seus primeiros contatos com a linguagem como uma descrição da realidade que a cerca, ou seja, com a linguagem cotidiana informal. E assim ela vai adquirindo cada vez mais nomes, dependendo do contexto no qual está inserida.

252. Dentro dessa formalidade a educação escolar adota muitas vezes uma "fórmula" específica, para obter sempre o mesmo resultado, ou melhor, a educação passa ser sinônimo de um "treinamento". Onde o aluno para ser considerado apto ou aprovado no contexto desse sistema, é

avaliado pela sua capacidade de aprender essa "fórmula". O conceito de educação concebido aqui é semelhante ao adotado por Wittgenstein quando ele diz:

> 253. "– Podemos falar talvez que as pessoas são levadas pela educação (treinamento) a empregar a fórmula $y = x^2$, de tal modo que todas obtêm o mesmo valor para y quando substituem x pelo mesmo valor. Ou podemos dizer: 'essas pessoas foram treinadas de tal modo que, à ordem '+ 3', fazem todas a mesma passagem, no mesmo nível."[85]

254. Se a criança, num primeiro momento, aprende por uma linguagem cotidiana informal, quando ela entra na escola a formalização dos conteúdos, dependendo da maneira como ocorre, passa a ser um problema para ela. Pois muitas vezes a formalização dos conteúdos se torna tão artificial ou distante, que a criança não consegue fazer a ligação com o que o conteúdo ensina e a sua realidade.

255. Nesse sentido Wittgenstein nos faz um alerta: "Na escola, as nossas crianças aprendem já que a água *consiste* nos gases hidrogénio e oxigénio, ou o açúcar no carbono, hidrogénio e oxigénio. Quem tal não compreenda é estúpido. As questões mais importantes são ocultadas."[86]

256. Sob a pretensa complexidade do saber instituído ou formal, o saber informal ou aquele que se encontra mais próximo à realidade é relevado a segundo plano. Pois é considerado como "senso comum", e não consegue cumprir suas funções num nível mais elevado de explicação. Mas neste caso, se pensarmos que a maioria das pessoas vive e convive sob a prática de um "senso comum", podemos concluir que estas pessoas vivem

---

[85] L.Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 3ª ed. 1984, p. 82 (189).
[86] L.Wittgenstein. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 1996, p. 106.

num sistema que é regido por um saber formal, mas que através da criação de suas próprias regras, garantem uma comunidade que tem o poder de se manter alheia a essa formalidade, subvertendo assim o sistema instituído.

257. Um exemplo nesse sentido pode ser colocado: quando os alunos a partir de suas experiências cotidianas as relatam para seus professores, estes têm por "obrigação" transformar o exemplo citado num conteúdo formalizado. Ou melhor, o professor faz uma adequação da linguagem, para que o sentido de sua aula não seja banalizado, ou relevado ao "senso comum". Lugar a que os intelectuais têm ojeriza.

258. A própria expressão "formalização dos conteúdos", nos remete para um modelo preestabelecido, onde o conteúdo informal tem que se encaixar, para ser considerado como algo próprio daquilo que é permitido dentro daquele modelo formal. Os parâmetros formais muitas vezes têm suas regras fixas e não permitem transgressão das mesmas, sob pena de não atender aos objetivos preestabelecidos dentro do sistema educacional vigente.

259. Em muitos casos, as experiências cotidianas dos alunos, principalmente os das séries iniciais, são instrumentos importantes nas mãos de educadores que conseguem transformar tais experiências em ricos momentos de aprendizagem. Neste caso, depende da habilidade de que o professor dispõe para trabalhar questões desse tipo.

260. A própria formação do professor pressupõe que ele foi inserido num modelo educacional pautado por regras adequadas para o "bom" exercício de sua função. E sua habilidade está diretamente voltada para cumprir as regras estabelecidas. Nesse caso o próprio sistema educacional se encarrega de não deixar extravasar muito a criatividade do professor. Pois com isso, estaria colocando em risco sua própria estrutura.

261. A vida escolar de uma criança deveria ser um período onde esta pudesse experimentar as mais diversas linguagens, que estão dispostas na sua realidade; e que ela pudesse jogar com estas linguagens, no sentido de criar novas linguagens a partir da sua realidade. E como nos aponta Wittgenstein:

> 262. "Quem chega a um país estrangeiro aprenderá muitas vezes a língua dos nacionais por meio de elucidações ostensivas que estes lhe dão; e precisará freqüentemente *adivinhar* a interpretação dessas elucidações, muitas vezes correta, muitas vezes falsamente.
>
> 263. 'E agora podemos dizer, creio: Santo Agostinho descreve o aprendizado da linguagem humana como se a criança chegasse a um país estrangeiro e não compreendesse a língua desse país; isto é, como se ela já tivesse uma linguagem, só que não essa. Ou também: como se a criança já pudesse *pensar*, e apenas não pudesse falar. E 'pensar' significaria aqui qualquer coisa como: falar consigo mesmo".[87]

264. Quando a criança entra para a escola, ela já traz consigo toda uma linguagem que lhe é peculiar, ou melhor, sua bagagem não está vazia. E seu visto de permanência vai depender de como essa bagagem que ela traz consigo vai ser cuidada. Se for bem cuidada, a criança terá plena disposição para apreender novas linguagens e desenvolver-se no sentido poder falar para além de si mesma, criará múltiplos jogos, com os quais será possível ampliar seu roteiro de viagem.

265. Caso contrário, se sua bagagem for desprezada e no lugar for colocada outra que não seja aquela com a qual se identifique, será apenas um peso a ser carregado sem qualquer finalidade criativa, e sua fala

---

[87] L.Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 3ª ed. 1984, p. 23 (32).

continuará a ser consigo mesma, não estabelecerá qualquer possibilidade para novos jogos.

A linguagem como uma possibilidade de jogo

266. Wittgenstein inicia seus escritos das *Investigações Filosóficas* com uma citação de Santo Agostinho, na qual ele elabora um sistema de comunicação mediante o uso da linguagem:

> 267. "[Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que ele pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos meus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica as sensações da alma, quando esta deseja algo, ou se detém, ou recusa ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que ou ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos]"[88]

268. Mas esse sistema agostiniano de comunicação aos olhos de Wittgenstein "não é tudo aquilo que chamamos de linguagem. E isso deve ser dito em muitos casos em que se levanta a questão: 'Essa apresentação é útil ou não?'. A resposta é, então: 'Sim, é útil; mas apenas para esse domínio estritamente delimitado, não para o todo que você pretendia apresentar'".[89]

269. Diante das limitações que Wittgenstein encontra no significado do conceito de *linguagem* apresentado por Santo Agostinho, seu maior

---

[88] Ibidem, p. 9 (1).
[89] Ibidem. p.10 (3).

desafio é torná-lo ilimitado, para que pudesse ser usado de forma mais abrangente, em cada situação criada em função do seu uso.

270. A construção da relação do homem com o mundo é sempre mediatizada pela linguagem nas suas mais variadas formas. Wittgenstein afirma que "*os limites da minha linguagem* significam os limites de meu mundo."[90] A linguagem é delimitada pela totalidade de objetos que são por ela nomeados. O limite significa que eu só posso entender aquilo que é nomeado, ou melhor, o nome é que possibilita a apreensão do objeto.

271. Nesse sentido, esses objetos nomeados são aqueles que fazem parte da minha experiência de vida, ou seja, da minha forma de me relacionar com o meu mundo. E a totalidade desses objetos inseridos no meu mundo é que são meus limites. Portanto, se o meu mundo é limitado por aquilo de que eu sei o nome, não devemos considerar a possibilidade de algo estar oculto ou velado.

272. Com a preocupação de tornar a linguagem mediadora da realidade, Wittgenstein procura em seus últimos escritos descrever possibilidades de usos efetivos da linguagem, ou melhor, sendo que as atividades de uso dos símbolos têm seu significado ancorado nas "formas de vida". Já que estas criam as legítimas possibilidades para os "jogos de linguagem", e este, por sua vez delimitam aquilo que pode ser dito, dentro de um contexto ilimitado.

> 273. "Os jogos são livres criações do espírito e da vontade, autônomos e governados por regras. *Saber* jogar um jogo é uma *capacidade* que supõe domínio de uma técnica, consecutiva a uma aprendizagem. O fosso que separa a regra de sua aplicação é

---

[90] L.Wittgenstein. *Tractatus Logico-Philosoficus.* São Paulo: Edusp, 2ª ed. 1994, p. 245 (5.6)

preenchido pelo treinamento ou o adestramento (*Abrichtung*), a familiaridade, a prática do jogo."[91]

274. O conceito de *jogo*, descrito como autônomo e governado por regras, já nos lança luz sobre o uso do conceito **jogo de linguagem**. A linguagem, neste caso, assume a autonomia e as regras trazidas do conceito *jogo* e se lança nas possibilidades dos usos efetivos da linguagem como um jogo, que são alicerçados nas "formas de vida", que são atividades que os seres humanos praticam no seu cotidiano.

275. A metáfora "formas de vida" é utilizada por Wittgenstein como um marco de transição no estudo da significação da linguagem, pois através dela ele delimita a atuação do *a priori*, ou melhor, da linguagem transcendental (*Tractatus)* para a significação da linguagem *empírica (Investigações Filosóficas).* Onde a linguagem passa a ser considerada como parte integrante das formas de vida das pessoas, como comer, correr, andar.

276. As "formas de vida" (*Lebensform)*, as quais Wittgenstein fez referência em sua obra parece estar diretamente ligadas ao modo cultural de viver das pessoas, a sua visão de mundo e a linguagem assumidas por elas. Não num sentido individualista como foi descrito na obra *Lebensform* de Spranger, mas num sentido de um conjunto de atividades que as pessoas exercem e que estão diretamente ligadas ao seus modos de viver. 'Por conseguinte, *uma* forma de vida é uma formação cultural ou social. A totalidade das atividades comunitárias em que estão imersos os nosso jogos de linguagem'."[92]

---

[91] C.Chauviré. *Wittgenstein.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, p. 91.
[92] G.Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 174.

277. Diante das inúmeras possibilidades de atividades que as pessoas podem executar, Wittgenstein nos pergunta também pelas possibilidades de uso da linguagem como parte desse rol de atividades possíveis para as pessoas nas suas mais variadas forma de viver.

278. "Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez? – Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos de 'signo', 'palavras', 'frases'. E essa pluralidade não é nada fixo, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderiam dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. (Uma imagem aproximada disto pode (sic!) nos dar as modificações da matemática.)"[93]

279. E para não tornar a significação da linguagem empírica tão dogmática quanto a transcendental assumida no *Tractatus*, Wittgenstein trabalha com o conceito de possibilidade, pois ele "não analisa experiências possíveis, mas sim formas possíveis de expressões lingüísticas, isto é, usos possíveis das palavras."[94]

280. O conceito de *jogo* em específico está associado ao processo descritivo: "Notadamente no fato de que descrevo exemplos de diferentes tipos de jogos, mostro como se pode construir, por analogia, todas as espécies possíveis de jogos; digo que quase não chamaria mais de jogo a isto ou àquilo; e assim por diante."[95]

281. O conceito de *"jogos de linguagem"* como diz Wittgenstein, "deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade

---

[93] L.Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 3ª ed. 1984, p. 18 (23).
[94] Arley R. Moreno. *Wittgenstein Através das Imagens*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993, p. 115.
[95] L.Wittgenstein. *Investigações Filosófocas*. São Paulo: Abril Cultural, 3ª ed. 1984, p. 42/43 (75).

ou de uma forma de vida"[96], tendo em vista a organização do nosso conhecimento em relação ao uso da linguagem. O fato de a linguagem conter uma ação implícita em seu conceito denota que tudo o que se refere ao conceito também está em permanente atividade, e relacionada diretamente com a forma de vida, que podemos dizer que é o local onde a linguagem encontra subsídio para sua ação.

282. Num dos exemplos que Wittgenstein utiliza para explicar o conceito filosófico da significação está a suposição de que a descrição da linguagem baseada em Santo Agostinho esteja correta. E se refere a uma linguagem que é usada por um construtor e seu ajudante.

> 283. "Na *práxis* do uso da linguagem (2), um parceiro enuncia as palavras, o outro age de acordo com elas; na lição de linguagem, porém, encontrar-se-á *este* processo: o que aprende *denomina* os objetos. Isto é, fala a palavra, quando o professor aponta para a pedra. – Sim, encontrar-se-á aqui o exercício ainda mais simples: o aluno repete a palavra que o professor pronuncia – ambos processos de linguagem semelhantes."[97]

284. Nessa prática a linguagem é representada pela sua forma mais primitiva, ou melhor, podemos dizer que, nessa fase do jogo, a linguagem é apreendida por adestramento e por repetição. Continua Wittgenstein:

> 285. "Podemos também imaginar que todo o processo do uso de palavras em (2) é um daqueles jogos por meio dos quais as crianças aprendem a sua língua materna. Chamarei esses jogos de '*jogos de linguagem*', e falarei muitas vezes de uma linguagem primitiva como de um jogo de linguagem.

---

[96] Ibidem, p. 18 (23).
[97] Ibidem, p.12 (7).

286. "E poder-se-iam chamar também de 'jogos de linguagem' os processos de denominação das pedras e da repetição da palavra pronunciada. Pense os vários usos das palavras ao se brincar de roda". [98]

287. Nessa fase de elaboração da linguagem, existe a necessidade de se ter um jogador, que já saiba quais os usos das regras que estão implícitas em cada jogada, ou melhor, de antemão o jogador já deve saber, por exemplo, o que é um objeto, a diferença entre as cores e entender a linguagem gestual, pois só assim será possível o uso da linguagem, na medida em que o jogador aprendeu seu significado e consegue elaborar jogos com essas palavras. Dessa forma ele estabelece um uso para a linguagem. E Wittgenstein conclui: "Chamarei também de "jogos de linguagem" o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada". [99]

288. Linguagem e ação (uso) se entrelaçam, uma só sobrevive à luz da outra, e assim estabelecem suas regras para proporcionar novas formas de jogos, que serão recriados na medida em que são solicitados para atender às novas realidades que a todo momento brotam no solo fértil das necessidades humanas.

289. A designação das palavras na construção da linguagem para Wittgenstein está no fato de mostrar o seu uso, para que não haja confusão com palavras semelhantes, o que ele nos mostra pelo seguinte exemplo:

290. "Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, cola, pregos e parafusos. – Assim como são diferentes

---

[98] Ibidem, p.12 (7).
[99] Ibidem, p.12 (7).

as funções desses objetos, assim são diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali.)" [100]

291. Sendo assim, as palavras que estão sob uma pretensa uniformidade podem nos confundir quanto aos seus mais variados usos e empregos dentro da construção de uma linguagem.

[100] Ibidem, p. 13 (11).

Jogos de linguagem: novas perspectivas para o conceito de educação

292. Wittgenstein não é considerado um filósofo que especificamente tratou das questões educacionais, mas sempre teve em seu horizonte preocupações que podemos transpor ao campo educacional – principalmente após suas experiências pedagógicas, podemos notar uma ênfase maior nos seus *jogos de linguagem* sobre a temática educacional – pois são questões que, na medida em que buscamos seu esclarecimento, estaremos também dando mais clareza a problemas postos para a educação, como por exemplo: o que é saber, ensinar, conhecer, aprender etc. Podemos até pensar no conceito de educação acadêmica como um dentre os jogos de linguagem possíveis com o conceito educação.

293. Qual o "jogo de linguagem" possível do conceito educação dentro da escola? O que significa educar? Será que muitos dos problemas que são colocados no âmbito da educação não são equívocos quanto a sua interpretação conceitual? Ou melhor, será que a falta de clareza do conceito não seria a fonte geradora das confusões que ocorrem na maioria das vezes quando se fala de "problemas da educação"? Sob esse aspecto Wittgenstein nos chama a atenção:

> 294. "'A significação da palavra é o que explica a explicação da significação.' Isto é, se você quer compreender o uso da palavra 'significação', então verifique o que se chama de 'explicação da significação'."[101]

---

[101] Ibidem, p.151 (560).

295. Se analisarmos o problema do conceito de educação como um jogo de linguagem, poderemos perceber que não existe apenas uma interpretação, mas sim tantas quantas forem as possibilidades de entendimento, já que a pluralidade de situações, da qual o conceito de educação faz parte, é um indicativo de que deve haver mais do que um caminho a seguir.

296. Um problema que parece estar latente no processo educacional e que é encontrado dentro da instituição escolar está ligado diretamente à tomada do conceito de educação como único, ou seja, não se percebe que dentro do espaço escolar os problemas que ali se alojam, embora tenham um parentesco com o conceito de educação, no contexto geral, não se reduzem a um único problema.

297. As múltiplas realidades que se apresentam diante de nós exigem múltiplos esforços no sentido de tentar compreender o que cada conceito significa em cada situação dada. Neste caso temos de tomar o máximo de cuidado para não cairmos num contexto dogmático, pois este ofuscaria o brilho que cada caminho proporciona na tentativa de encontrar um esclarecimento maior para o conceito em questão.

298. Vejamos mais objetivamente essa questão do conceito de educação dentro da escola. Em cada fase da aprendizagem do aluno, o conceito de educação assume formas que são diferenciadas de acordo com as exigências de cada uma delas. Mas essas questões, que são tratadas diferentemente em suas várias etapas, no final assumem todas como se fossem um conceito apenas: Educação.

299. Imaginemos um exemplo: temos vários caminhos, sendo que cada um deles possui uma cor diferente, mas que num determinado local convergem para um ponto comum. A convergência desses caminhos

provoca a mistura das cores dos caminhos originais causando uma confusão para quem tenta observá-los exteriormente e não tem conhecimento da origem, da multiplicidade das cores. Mas para quem conhece as cores originais de cada caminho, fica mais fácil a identificação das novas cores resultantes do entrecruzamento das mesmas. Assim, podemos dizer que um jogo de linguagem possibilita a organização do nosso conhecimento em relação ao uso que fazemos da linguagem.

300. Um jogo de linguagem só é possível quando os jogadores conhecem o significado da palavra em questão. Significado no sentido de um pré-conhecimento, ou seja, no uso da palavra, na sua vinculação com a realidade. "As crianças não aprendem que existem livros, que existem poltronas, aprendem a ir buscar livros, a sentarem-se em poltronas, etc."[102]

301. Nesse momento da aprendizagem, o elo entre o objeto e o seu uso é a linguagem, é ela que diz da existência do objeto, ou seja, a linguagem possibilita a nomeação do objeto. "Denominar algo é semelhante a colocar uma etiqueta numa coisa".[103] Nesse momento, ainda não surgem questões a respeito da existência do objeto. As questões colocadas são do nível da linguagem primária ou primitiva.

302. No nível de uma linguagem primitiva podemos perceber que ela é muito clara com relação ao seu significado, os fins e o funcionamento são explícitos de forma que não deixam dúvidas quanto ao seu entendimento. Podemos dizer que nessa etapa da aprendizagem se consegue ter uma visão panorâmica do funcionamento da linguagem.

---

[102] L. Wittgenstein. *Da Certeza*. Lisboa: Edições 70, 1990, p.135 (476).
[103] L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultutal. 3ª ed. 1984, p.14 (15).

303. "Tais formas primitivas da linguagem emprega a criança, quando aprende a falar. O ensino da linguagem não é aqui nenhuma explicação, mas sim um treinamento."[104]

304. Numa linguagem primária, ou melhor, em jogos de linguagem primários, onde parece não existir a necessidade de uma construção gramatical lógica das proposições, a linguagem já se apresenta por inteira, não é um momento preparatório. "O fato de que, nas minhas elucidações referentes à linguagem, já sou obrigado a empregar a linguagem inteira (e não uma preparatória, provisória), já mostra que posso apenas produzir algo exterior sobre a linguagem."[105]

305. O emprego de uma linguagem inteira, neste caso, pressupõe uma linguagem que já contenha em seu interior suas regras, seus usos e significados. Portanto, quando utilizamos o conceito de linguagem este deve ser entendido na sua totalidade. Sem a percepção de que as regras estão implícitas no conceito de linguagem, não há jogo, não há comunicação.

306. A obediência da regra está ligada ao treinamento, que se dá mediante a repetição de tarefas, sejam elas mentais ou práticas. E, na medida em que as regras são assimiladas, elas se tornam um hábito, que, incorporado ao conceito, passa a fazer parte do mesmo. Pois, como nos aponta Wittgenstein:

307. "Não pode ser que apenas uma pessoa tenha, uma única vez, seguido uma regra. Não é possível que apenas uma única vez tenha sido feita uma comunicação, dada ou compreendida uma ordem,

---

[104] Ibidem, p. 11 (5).
[105] Ibidem, p.55 (120).

etc. – Seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez são *hábitos* (costumes, instituições).[106]

308. Sendo a linguagem o principal instrumento do processo educacional, cabe à escola instituir juntamente com a sua proposta educacional as regras desse jogo, ou melhor, entender o conceito de educação na sua totalidade, sabendo identificar suas regras, seus usos e seu significado. Com isso estaria facilitando sua aplicação, para que o indivíduo – aluno – as compreenda na sua complexidade. Assim, ele pode tornar-se mais um jogador no tabuleiro da linguagem formal.

309. A aprendizagem é uma parte importante do processo de educação como um todo. E sua finalidade não deve ser entendida como um conceito pronto e acabado, mas sim como um eterno aprender a apreender, que é o que possibilita construir um conceito de educação que é dado diante do espectador que anseia por novos conhecimentos, para que ele possa entender melhor o mundo que o cerca.

310. O papel da educação é o de transmitir conhecimento para que o indivíduo tenha condições de garantir uma compreensão do mundo no qual ele está inserido, pois só assim será possível sua ação. Para isso, é importante a clareza com que estes conhecimentos são transmitidos; em outras palavras, é preciso que o indivíduo perceba a utilidade daquele conhecimento, para que possa assimilá-lo.

311. Nos vários ciclos em que se divide o processo de aprendizagem formal, ou seja, aquele que é apreendido num sistema escolar, não fica muito claro se os objetivos traçados para esses ciclos são atingidos, por exemplo: as séries iniciais, que trabalham com alfabetização, nem sempre conseguem alfabetizar esses alunos para que possam continuar o ciclo posterior sem

---

[106] Ibidem, p.87 (199).

seqüelas. E me parece que se houver problemas na fase da alfabetização, o aluno terá muito mais dificuldade para superá-los em outros estágios da aprendizagem.

312. Imaginemos os ciclos de aprendizagem semelhantes à construção de um edifício: é preciso ter a base sólida, sem bolhas de ar na sua estrutura, para que não corra o risco de ruir antes do término da obra. Assim devemos considerar o processo de aprendizagem. A fase inicial desse processo é a base que dará sustentação para os demais ciclos.

313. Quando o aluno não é devidamente "treinado" na fase inicial para usar e entender corretamente os significados dos conceitos que permeiam sua realidade, corre o risco de tomar conceitos de forma equivocada, gerando confusões e problemas, que só serão dissipados na medida em que ocorrer seus devidos esclarecimentos.

314. Minha experiência em sala de aula, trabalhando com Filosofia e Filosofia da Educação com alunos do segundo grau da escola pública, fez-me perceber que o interesse pelo conhecimento só se dá quando este faz parte da realidade imediata, cotidiana; o aluno na maioria das vezes não consegue abstrair uma compreensão do mundo que não esteja diretamente vinculada à sua realidade imediata.

315. Poderíamos dizer que a escola, no estágio de ensino básico, não está possibilitando ao aluno sair do nível dos jogos de linguagem primários, pois nessa fase a linguagem não é uma explicação do uso das palavras, mas sim um treinamento, onde o aluno aprende por repetição. Nesse sentido tudo o que se aprende é um treinamento. Wittgenstein nos ajuda a entender esse processo:

316. "Uma parte importante desse treinamento consistirá no fato de quem ensina mostra os objetos, chama a atenção da criança

para eles, pronunciando então uma palavra, por exemplo, a palavra 'lajota', exibindo essa forma."[107]

317. Partindo do princípio que a educação tem de trabalhar com os alunos inseridos em diversas realidades – ou poderíamos dizer: em vários *jogos de linguagem* – cabe a ela resgatar dentro deste contexto os seus objetivos, ou seja, possibilitar ao aluno condições necessárias para que ele possa participar de jogos de linguagem mais complexos.

318. O problema crucial da educação, no que diz respeito ao ensino público, parece ser exatamente a falta de percepção do processo de aprendizagem e suas variáveis condicionantes. Nesse caso específico, o processo de aprendizagem muitas vezes não consegue sair da fase do treinamento. Ou seja, o processo se torna estático, retroativo e expansivo, não avançando em qualidade, mas somente na quantidade de alunos atendidos. O que importa ao sistema é a quantidade de alunos aprovados e não a qualidade do ensino que eles recebem.

319. Dessa maneira podemos dizer que o conceito de educação está sendo assumido de forma completamente equivocada, pois não está sendo utilizado na sua globalidade, apenas numa primeira fase: a do treinamento. Logo podemos dizer que suas regras estão escamoteadas, impossibilitando, assim, ter clareza quanto ao seu uso. O não estabelecimento de conceitos cujas regras não estejam contidas no seu interior dificulta o entendimento, isto é, a capacidade de compreender as palavras, pois é através das regras que é possível o entendimento do conceito e por extensão a compreensão do mundo.

320. Quando Wittgenstein diz que "uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas

---

[107] Ibidem, p. 11 (6).

palavras. – Falta caráter panorâmico à nossa gramática. – A representação panorâmica permite a compreensão, que consiste justamente em 'ver as conexões'"[108], a questão mostra-se com mais clareza.

321. Podemos dizer que se não há compreensão "panorâmica" das palavras, do conceitos, por não entender que as regras estão implícitas nos conceitos e da conseqüente impossibilidade de percepção de suas interconexões, não é possível ter uma visão do mundo como ele é representado.

322. Se a educação não consegue proporcionar uma compreensão "panorâmica" do mundo, ela não está cumprindo a função de integrar o indivíduo no seu meio social, ou seja, não está ensinando conceitos claros e que as regras dos jogos de linguagem são tão flexíveis quanto a realidade cotidiana.

323. Este aprisionamento em regras fixas é o que podemos chamar de contradição do processo de aprendizagem, onde os alunos só conseguem mover-se dentro de um campo limitado, pois têm regras fixas, perfeitas, e não são capazes de criar novas regras, para novos jogos que possibilitem a mediação entre linguagem e o mundo.

> 324. "Só podemos evitar a injustiça ou o vazio de nossas afirmações, na medida em que apresentamos o modelo como aquilo que ele é, ou seja, como objeto de comparação – por assim dizer, como critério –; e não como pré-juízo, ao qual a realidade *deva* corresponder. (O dogmatismo, no qual tão facilmente caímos ao filosofar.)"[109]

---

[108] Ibidem, p. 56 (122).
[109] Ibidem, p.57 (131).

325. Quando falamos em regras dos jogos de linguagem, não podemos nos equivocar e determinar apenas uma regra para todos os tipos de jogos, pois estes permitem inúmeras regras para cada tipo de jogo. Para cada situação é necessária a criação de regras específicas que viabilizem os jogos. Quando há a generalização das regras, corremos o risco de nos aprisionarmos em falsos conceitos, que seriam desvinculados da realidade.

326. A partir do estabelecimento das regras específicas para cada jogo é que será possível a realização dos jogos, que propiciarão a visão do mundo. É a visão do mundo que dará condições para que o indivíduo se liberte do próprio enfeitiçamento de sua razão, para poder fazer uso da sua linguagem.

327. Não é minha intenção questionar a estrutura da linguagem enquanto um jogo, mas investigar a forma como estes jogos de linguagem são utilizados, e quais os efeitos causados quando as regras para tais jogos não estão explicitadas. Quando se entra num jogo, no qual as regras não são preestabelecidas, não temos condições de saber como jogar e nem prever qual será o seu resultado.

> 328. "Queremos estabelecer uma ordem no nosso conhecimento do uso da linguagem: uma ordem para uma finalidade determinada; uma ordem dentre as muitas possíveis; não *a* ordem. Com esta finalidade, *salientaremos* constantemente diferenças que nossas formas habituais de linguagem facilmente não deixam perceber. Isto poderia dar a aparência de que considerássemos como nossa tarefa reformas a linguagem.'
>
> 329. 'Uma tal reforma para determinadas finalidades práticas, o aperfeiçoamento da nossa terminologia para evitar mal-entendidos no uso prático, é bem possível. Mas esses não são os casos com que

temos algo a ver. As confusões com as quais nos ocupamos nascem quando a linguagem, por assim dizer, caminha no vazio, não quando trabalha."[110]

330. Numa análise muito primária, podemos dizer que, com relação à educação, as regras existem, mas estão veladas; cabe a quem se interessar pelo assunto tentar descobri-las e desvelá-las, para assim poder, de fato, entrar no jogo como sujeito, fazendo suas apostas, e não se limitando a ser apenas mais uma "peça", um objeto do jogo.

331. Quando se trata dos problemas referentes à linguagem, é necessário que se tenha clareza, quanto à sua formulação. "Pois, a clareza (*Klarheit*) à qual aspiramos é na verdade uma clareza completa."[111] já que não existe uma linguagem preparatória, mas sim uma linguagem inteira; isto é, ao dizer uma palavra, o seu significado já está implícito. Com relação à questão educacional, é necessário que se ensine a palavra e o seu significado, com todas as letras; não é possível ensinar somente a metade de uma palavra. Logo, se o conhecimento se dá pelo desvelamento dos significados das palavras, este conhecimento também precisa ser por inteiro.

332. "Nossos claros e simples jogos de linguagem não são estudos preparatórios para uma futura regulamentação da linguagem, – como que primeiras aproximações, sem considerar o atrito e a resistência do ar. Os jogos de linguagem figuram muito mais como objetos de comparação, que, através de semelhanças e dissemelhanças, devem lançar luz sobre as relações de nossa linguagem"[112]

---

[110] Ibidem, p. 58 (132).
[111] Ibidem, p. 58 133).
[112] Ibidem, p. 57(130).

333. Conhecer as palavras, seus significados e seus usos é dizer e saber em que etapa do jogo entra a linguagem, dominando suas estratégias, como num jogo de xadrez. E é a educação que deve exercer esse papel, para que o indivíduo tenha condições de reconhecer as regras que estão implícitas em cada jogo e aprenda a jogar.

334. A linguagem é como um enfeitiçamento do mundo, quando tomada de forma alheia a suas próprias regras. Dizer o desconhecido é lançar sobre o outro um feitiço, hipnotizá-lo e prendê-lo através do laço de sua ignorância.

335. A filosofia surge para desenfeitiçar o homem diante do mundo, para arrancá-lo da ignorância e do laço da magia, pois, segundo Wittgenstein, "a filosofia não deve, de modo algum, tocar no uso efetivo da linguagem; em último caso, pode apenas descrevê-lo"[113]. Tal descrição só é possível a partir do conhecimento efetivo da linguagem e de seus usos; ou seja, é preciso conhecer as palavras e sua utilidade, para propiciar o desenfeitiçamento do pensamento lógico que é mediado pela linguagem.

336. Parece-me que a educação pode ser entendida como um jogo de linguagem, pois podemos entender o conceito "educação" sob vários aspectos, em seus vários ciclos, mas é preciso ter muito claro quais são as regras estabelecidas para cada tipo de jogo. Desenfeitiçar a educação é ter claro, ao utilizar o conceito, em que jogo ele entra: quais as demais peças com as quais se joga, quais as regras estabelecidas para aquele jogo e qual seu objetivo final. Não devemos nos esquecer que: "Quando os jogos de linguagem mudam, há uma modificação nos conceitos e, com as mudanças nos conceitos, os significados das palavras mudam também"[114].

---

[113] Ibidem, p. 56 (124).

[114] L.Wittgenstein. *Da Certeza*. Lisboa: Edições 70. 1990, p. 31 (65).

337. E é a isso que devemos ficar atentos em relação ao conceito de educação; não nos deixarmos levar por um saudosismo descabido, numa época onde as mudanças estão aceleradas e exigem novas posturas frente às demandas que são colocadas diante do homem.

338. Na minha concepção, é preciso entender essas mudanças na educação dentro das mais variadas esferas. E dentro desse contexto surgem questões que têm como fio condutor o **como fazer,** não como expressão de um tecnicismo adestrador, mas no sentido de buscar uma expressão criativa, que é o grande desafio imposto, principalmente quando se tem ainda como discussão principal **o que fazer**.

339. Num nível de educação informativa, onde a quantidade é que faz a diferença, **o que fazer** assume um lugar de destaque, relegando dessa forma o **como fazer** para um plano inferior. O que ao meu ver deveria ser exatamente o contrário, o processo educativo deveria se pautar pelo **como fazer,** pois dessa forma seria priorizada a qualidade da formação do seu público alvo.

340. O que me parece importar no processo educativo é aquilo que o aluno realmente consegue absorver, ou melhor, apreender, de tal forma que aquele conteúdo contribua na sua formação. E não como ocorre na maioria dos casos, onde a quantidade de conteúdos a serem apresentados ao aluno é tão grande, que ele se perde num emaranhado de informações, o que muitas vezes só contribui para sua deformação.

341. Deformação essa que podemos dizer que ocorre pelo excesso de peso causado por conteúdos inexpressivos diante da realidade do aluno; é como carregar um grande quebra-cabeças feito de pedras, com formatos irregulares que não se encaixam e o que é pior: não entender o seu significado.

342. A necessidade emergente parece ser fazer com que o conceito de educação aplicado na escola consiga proporcionar aos alunos o maior número possível de *jogos de linguagem*, pois estes parecem ser um caminho a ser seguido, já que, utilizando-se de uma linguagem autônoma, o conceito *educação* consegue mobilidade o suficiente para atender às novas necessidades que surgem a cada instante diante do homem.

343. Nesse sentido, somente um aluno com sólida formação consegue elaborar novos *jogos de linguagem*, diante das necessidades que surgirão no decorrer do caminho que trilha em sua existência.

344. "Você deve ter em atenção que o jogo de linguagem é, por assim dizer, imprevisível. Quero dizer: não se baseia em fundamentos. Não é razoável (ou irrazoável).

345. "Está aí – tal como a nossa vida."[115]

---

[115] Ibidem, p. 157 (559).

Considerações finais

346. Dentro da imprevisibilidade dos jogos de linguagem, não faria sentido falar-se em conclusões, já que o próprio conceito de conclusão indica um ato de concluir, que por sua vez significa terminar; acabar; pôr fim a alguma coisa; neste caso, a esta dissertação.

347. Eu, supostamente na qualidade de conclusionista desse trabalho, defendo que o mesmo não é passível de uma conclusão no sentido estrito do conceito. Apenas me cabe fazer algumas considerações que, para justificar o lugar que elas assumem no corpo do trabalho, as chamarei de finais.

348. Imagino fazer estas minhas considerações tal como um diretor de cinema, que vê seus pensamentos sendo trabalhados pelo prisma de uma câmera. O roteiro traçado para execução desse trabalho sofreu várias alterações quanto a montagem dos cenários, mas manteve-se a originalidade da primeira idéia do projeto apresentado para o meu ingresso no Programa de Pós-graduação.

349. Idéias que foram surgindo diante das dificuldades encontradas nas minhas formas de vida, ou seja, na minha vivência cotidiana, e que na medida em que fui percebendo a importância de se ter uma educação voltada para uma formação mais abrangente, percebi também que era possível criar cada vez mais possibilidades para novos jogos de linguagem, que me permitiam uma maior compreensão da realidade.

350. Realidade essa situada num contexto social que tem colocado à margem questões essenciais – como a ética e a política – inerentes à formação do homem no tocante a sua inserção e participação cultural ativa. A ênfase dada às questões acima colocadas como essenciais foram focadas

no decorrer do desenvolvimento cultural do homem sob vários ângulos, para atender às demandas que emergiam das novas exigências e necessidades que os novos modelos de sociedade apresentavam.

351. O que parece acontecer nesse momento da cultura é que se perdeu o foco dos objetos considerados essenciais para preservação de uma sociedade pretensamente humana. A tentativa de resgatar alguns conceitos desse tipo especial de sociedade não é um resgate saudosista que tem a pretensão de reviver fatos passados, mas sim no sentido de possibilitar um maior entendimento dessas transformações que alteraram significativamente a estrutura dessa sociedade. Entender para poder criar novos jogos para além daqueles nos quais fomos treinados inicialmente, no intuito de ficarmos presos ao sistema reprodutivo, e que atende a interesses muito específicos e adestradores.

352. No caso específico do sistema educacional, a responsabilidade pelo delineamento do território que propicia o assentamento dessas idéias é inegável, já que a ele é atribuída a função de preparar o solo para que as sementes ali plantadas artificialmente, ou seja, de forma mecânica e alinhada, nasçam e produzam seus frutos. A preparação do terreno para o desenvolvimento dessas sementes já é na maioria das vezes delimitado de antemão, para evitar que alguma planta ouse crescer mais do que o desejável, pois se isso ocorrer ela estará sujeita a ser podada para manter a uniformidade do estereótipo social vigente.

353. A exigências que estão sendo anunciadas para os indivíduos a caminho desse novo modelo de sociedade, tal como está se impondo, requer no mínimo alguns cuidados especiais no que se refere à formação geral que esse indivíduo precisa ter para poder enfrentar tais desafios.

354. A aquisição de conhecimento via processo educativo se faz cada vez mais urgente. Não basta somente decorar conteúdos previamente estabelecidos por meio de currículos desvinculados da realidade na qual estes indivíduos (alunos) estão inseridos; é preciso, como aponta Wittgenstein, que o aluno seja "encorajado a fazer uso da nova palavra e da nova imagem sem recurso ao treino especial que lhe démos quando o ensinámos a usar a primeira tabela. Estes actos de encorajamento serão de tipos diversos, e muitos deles apenas serão possíveis se o aluno responder, e o fizer de um modo particular."[116]

355. Parece ser nessa ação realizada pelo indivíduo de modo particular que se centram muitas das exigências que se apontam como necessárias para a construção desse novo modelo de sociedade. E é justamente sob esse aspecto que o conceito de jogos de linguagem parece ser um elemento a mais que vem contribuir na elaboração desse projeto de sociedade, pois com a flexibilidade das suas regras – mas ao mesmo tempo não perdendo de vista que em que cada novo jogo criado, sua regra também é o seu elemento constituinte – nos aponta um caminho que não perde seu objetivo, pois, para que se possa jogar, sempre será necessária certa ordem, ou melhor, na particularidade de cada jogo sempre encontraremos todos os elementos constituintes desse jogo.

356. Os jogos certamente seriam muitos, mas a princípio teriam alguma afinidade, pois estariam sendo elaborados e jogados por indivíduos que estivessem sob a mesma condição, ou sob as mesmas formas de vida.

357. E o elo que poderia ligar esses jogadores, que cada vez mais necessitariam de novos jogos, seria a construção de um processo educativo voltado para uma formação mais efetiva, tal como se deu no início de nosso

---

[116] L. Wittgenstein. *O Livro Castanho*. Lisboa: Edições 70, 1992, p. 24 (18).

processo cultural, com o advento da *Paidéia*. O conceito de educação como formação é a base para a criação de novos jogos de linguagem, que façam sentido dentro da nossa sociedade; caso contrário, o jogo não será possível, pois será inútil. Wittgenstein nos chama a atenção para isso:

> 358. "Imaginem os gestos, os sons, etc., de encorajamento que utilizam, quando ensinam um cão a ir buscar uma peça de caça abatida. Imaginem, por outro lado, que tentavam ensinar um gato a fazer o mesmo. Visto que o gato não corresponderá ao vosso encorajamento, a maior parte dos actos de encorajamento que utilizaram quando treinaram o cão tornar-se-ão, neste caso, inúteis."[117]

359. Alegoricamente, esse exemplo wittgensteiniano poderia ser ilustrativo sobre o aspecto dos jogos de linguagem como mecanismos para serem usados por indivíduos da mesma espécie e com os mesmos objetivos. A disparidade de objetivos dificulta o entendimento das regras que possibilitarão a realização dos jogos.

360. A possibilidade de perceber que são nas experiências cotidianas que podemos encontrar preciosos subsídios na elaboração de novos jogos de linguagem é alentador, mas por outro lado, nos delega uma enorme responsabilidade de estar sempre atentos aos acontecimentos cotidianos, que têm na sua aparência uma forma do sempre igual, mas que se observados atentamente nos fornecem a senha que possibilita a ampliação do nosso limite, ou melhor, da nossa forma de perceber o mundo.

361. E Wittgenstein parece ter sido um filósofo que não perdeu essa oportunidade de realizar seu trabalho sempre mediado pelas suas experiências cotidianas. Como já dissemos anteriormente, sua vida e obra se

---

[117] Ibidem, p. 24 (18).

entrelaçam a todo instante, mas é interessante ressaltar que a partir do momento em que ele passa pela experiência de professor, sua preocupação com conceitos inerentes ao processo educacional começam a fazer parte das suas obras – depois do *Tractatus* –; sua forma de escrever, embora às vezes de difícil entendimento, sempre faz referência a esses conceitos.

362. Se muitos acreditam que Wittgenstein não foi um filósofo que teve preocupações específicas com a educação é porque não conseguem perceber para além de seus escritos, ou melhor, que o seu legado para o campo da educação está para além do já estabelecido, está aí para ser pensado como um desafio.

363. Desafio que ao meu ver não se limita a mais um modismo educacional, voltado para as soluções imediatistas, mas sim para ser pensado no conjunto das práticas educacionais fundantes e necessárias, tais como a ética e a política, que são os pilares que sustentam o todo da sociedade.

364. Diante de todas transformações que a sociedade sofreu neste século XX e de tantas outras que se anunciam para o século XXI, não podemos mais considerar que o processo educativo ainda permaneça numa relação de dependência, como vem sendo praticado entre professores e alunos nas instituições oficiais de ensino. E David Pears, numa análise sobre o aprendizado através das sensações, nos chama a atenção que:

> 365. "Sob esse prisma, há diversas variedades do que poderia ser denominado 'liames de ensino' e adequado exame de tais variedades deveria incluir uma descrição dos modos como o aluno preenche as lacunas e opera para além das instruções literais recebidas. Seria absurdo supor que o instrutor necessitasse relacionar toda concebível proposição acerca de uma sensação e uma proposição

> acerca de um fenômeno natural para completar a fase de instrução, como seria absurdo supor que o aluno jamais fizesse qualquer coisa por si mesmo. De fato, se a aluno fosse apenas um recipiente passivo de informações, haveria partes da linguagem aplicável às sensações que ele jamais aprenderia. As descrições analógicas proporcionam um exemplo da espécie de coisa que somente o aluno pode fazer por conta própria. Em outros casos, como o da transferência do conceito de intensidade de um para outro campo das sensações, sua contribuição pode não ser indispensável, mas certamente apressa o processo de aprendizagem."[118]

366. E acrescentaria um outro exemplo nessa mesma linha: o aprendizado da ética, que sem dúvida é um campo no qual somente o aluno por si mesmo pode perceber a importância que tal prática tem ou terá na sua vida cotidiana. Ainda mais diante de todas as supostas facilidades que a sociedade moderna apresenta, é inegável que seu aprendizado requer vencer o desafio das tentações do fazer sempre o mais fácil.

367. Não quero fazer uma apologia de que todo aprendizado deva ser encarado como algo difícil e sofrível, mas sim que requer cuidados especiais para que não caia em falsas armadilhas armadas pelas facilidades apresentadas pela aparente simplicidade que a linguagem muitas vezes deixa transparecer, no intuito de nos seduzir. Mas é preciso estarmos atentos às palavras de Wittgenstein:

> 368. "É um erro afirmar que em filosofia consideramos uma linguagem ideal em contraste com a nossa linguagem comum. Isso poderia levar-nos a crer que podíamos fazer coisa melhor que a linguagem comum. Mas a linguagem comum é perfeita. Sempre que

---

[118] D. Pears. *As idéias de Wittgenstein*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1988, p. 152.

produzimos 'linguagens ideais' não o fazemos para substituir a nossa linguagem comum por elas, mas apenas para eliminar alguns problemas que decorrem do facto de alguém pensar que entrou na posse do uso exacto de uma palavra vulgar. É também por esse motivo que o nosso método não consiste apenas em enumeração de usos efectivos de palavras, mas antes na invenção deliberada de novos usos, alguns dos quais por causa da sua aparência absurda."[119]

369. Talvez seja este um caminho possível: inventar novos usos para as nossas palavras cotidianas ou comuns. Palavras que não têm a pretensão de estabelecer usos fixos e conclusivos, mas apenas lançar o fio de Ariadne para nos ajudar a esclarecer como alguns conceitos se deformaram no decorrer de seus usos e se tornaram absurdos em suas práticas. E mais uma vez Wittgenstein parece estar de posse desse fio ao dizer que:

370. "A filosofia simplesmente coloca as coisas, não elucida nada e não conclui nada. – Como tudo fica em aberto, não há nada a elucidar. Pois o que está oculto não nos interessa.

Pode-se chamar também de 'filosofia' o que é possível *antes* de todas as novas descobertas e invenções."[120]

---

[119] L. Wittgenstein. *O Livro Azul*. Lisboa: Edições 70, 1992, p. 62.
[120] L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 57 (126).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1989.

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FAUSTINO, Sílvia. *Wittgenstein: o eu e sua gramática*. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUVIRÉ, Christiane. *Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

COSTA, Claudio Ferreira. *A Linguagem Factual*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

GIANNOTTI, José Arthur. *Apresentação do mundo - Considerações sobre o pensamento de Ludwig Wittgenstein*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. (org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Doutrina das Cores*. São Paulo: Nova Alexandria, 1996, 2ª edição.

HALLER, Rudolf. *Wittgenstein e a Filosofia Austríaca: questões*. São Paulo: Edusp, 1990.

HINTIKKA, Merrill e HINTIKKA, Jaakko. *Uma investigação sobre Wittgenstein*. Campinas: Papirus, 1994.

JAEGER, Werner. *Paidéia – A Formação do Homem Grego*. São Paulo, Martins Fontes, 1995, 3ª edição.

JANIK Allan & TOULMIN Stephen. *A Viena de Wittgenstein*. Rio de Janeiro, Campus, 1991.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

MONK, Ray. *Wittgenstein o dever do gênio.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995

MORENO, Arley R. *Wittgenstein Através das imagens*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

NUNES, Benedito. *A Filosofia Contemporânea - Trajetos Iniciais*. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

NEF, Frédéric. *A Linguagem: uma abordagem filosófica.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é Lingüística.* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1992, 5ª ed.

PLATÃO. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).

PEARS, David. *As Idéias de Wittgenstein*. São Paulo: Cultrix, 1988.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*, Vol. 1 e 3. São Paulo: Ed. Paulus, 1991, 2ª edição.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica.* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990, 9ª ed.

SMEYERS, Paul and MARSHALL, James D. (eds). *Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's Challenge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995.

SPANIOL, Werner. *Filosofia e Método no Segundo Wittgenstein.* São Paulo: Loyola, 1989.

WALLNER, Friedrich. *A Obra Filosófica de Wittgenstein como Unidade.* Rio de Janeiro, 1997.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1984, 3ª ed., Col. Pensadores.

_____. *Aulas e Conversas.* Lisboa: Cotovia, 1993, 2ª ed.

_____. *Tratado Lógico-Filosófico/Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

_____. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 1996.

_____. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Edusp, 1994, 2ª ed.

_____. *Anotações sobre as cores*. Lisboa: Ed. 70, 1987.

_____. *Fichas (Zettel)*. Lisboa: Ed. 70, 1989.

_____. *Da Certeza*. Lisboa: Ed. 70, 1990.

_____. *O Livro Azul*. Lisboa: Ed. 70, 1992.

_____. *O Livro Castanho*. Lisboa: Ed. 70, 1992.

_____. *Ocasiones Filosóficas - 1912 - 1951*. Madrid: Catedra, 1997.

_____. *Filosofia* in **Manuscrito** - revista internacional de filosofia, vol. XVIII, nº 2, outubro de 1995, p. 1-37.

ZILHÃO, António. *Linguagem da Filosofia e Filosofia da Linguagem: estudos sobre Wittgenstein*. Lisboa: Colibri, 1993.

ZILLES, Urbano. *O Racional e o místico em Wittgenstein.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, 2ª ed., Col. Filosofia.