



A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional

POR CRISTIANE MARIA CORNELIA GOTTSCHALK

crisgott@usp.br

Em que sentido a filosofia produzida na América Latina pode contribuir para o esclarecimento de questões e conceitos educacionais? Sem dúvida, de diferentes modos e com diversas finalidades. Tenho trabalhado nos últimos quinze anos a partir de uma específica linha de pesquisa de inspiração wittgensteiniana¹, que tem se revelado uma fonte profícua de reflexão para o esclarecimento de conceitos educacionais fundamentais, tais como, os de ensino, aprendizagem, compreensão, conhecimento, pensamento crítico, avaliação, entre outros, os quais ao longo das últimas décadas têm recebido diferentes e controversas interpretações, gerando confusões e equívocos nas práticas pedagógicas. Tenho procurado mostrar, ao longo de minha pesquisa, que isto se deve ao fato destes conceitos serem usados dogmaticamente no interior de teorias do conhecimento ancoradas, por sua vez, em uma *concepção referencial da linguagem*².

Nesta investigação, parto do pressuposto de que toda prática pedagógica pressupõe alguma teoria do conhecimento, seja esta de natureza realista, idealista, empirista, mentalista, construtivista, pragmatista, enfim, toda prática que envolve ensino e

¹ Esta linha de pesquisa tem como referência teórica central uma vertente epistemológica pragmática denominada de “Epistemologia do Uso, elaborada por Arley Ramos Moreno (Unicamp/Brasil), que se inspira nas ideias de Wittgenstein e de Gilles-Gaston Granger, entre outros, tendo em vista a sistematização dos processos de constituição do sentido linguístico e suas relações com o pensamento e o mundo. Intitulada inicialmente de “Pragmática Filosófica”, uma introdução a esta teoria do significado pode ser encontrada nas seguintes obras: Moreno, A. R. *Introdução a uma pragmática filosófica*. Campinas: Unicamp, 2005; e sua versão para o francês, *Introduction à une épistémologie de l'usage*. Paris: L’Harmattan, 2011. Não seria esta epistemologia também uma teoria do conhecimento dogmática como as demais? Segundo Moreno, suas afirmações, tais como as de Wittgenstein, não são *teses*, como vemos nas tradicionais teorias do conhecimento na história da filosofia, mas *observações* que passaram pelo crivo da terapia filosófica wittgensteiniana. Esta resposta pode parecer enigmática, e não cabe a mim nesta apresentação me aprofundar nas razões dadas por ele (Moreno, 2005), mas tenho como objetivo apresentar alguns exemplos de como a terapia wittgensteiniana possibilita a dissolução de aparentes contradições e paradoxos no campo da educação, derivados de um uso dogmático de seus conceitos mais fundamentais.

² Como será exposto ao longo deste texto, esta é uma concepção que considera a linguagem como tendo uma função essencialmente descritiva, tal que para toda palavra deva corresponder um objeto que a palavra substitui.



aprendizagem depende de uma concepção do conhecimento que, por sua vez, estabelece *como* temos acesso a ele, e conseqüentemente, *como* atribuímos sentido aos fatos do mundo. De modo geral, minha hipótese é de que seja qual for a teoria epistemológica subjacente à prática pedagógica, estamos presos à crença de que estes sentidos a serem alcançados, descobertos ou construídos, estariam fora da linguagem. Em outras palavras, supomos que os significados de toda palavra ou expressão linguística referem-se a objetos externos à linguagem. Por exemplo, se pronuncio a palavra “mesa”, o significado de mesa seria este objeto sobre o qual estou escrevendo, ou seja, o significado de uma palavra seria sua referência. Da perspectiva de Wittgenstein, esta é uma concepção reducionista da linguagem, na medida em que suas proposições teriam apenas a função de descrever ou comunicar os fatos do mundo (Wittgenstein, IF §1 e ss.). Segundo o filósofo, a linguagem desempenha inúmeras outras funções, e se levarmos a sério esta multiplicidade da linguagem, as grandes questões epistemológicas são de certo modo “dissolvidas”. Ainda segundo ele, o significado de uma palavra é o *uso* que fazemos dela em um determinado contexto, e portanto, os sentidos de nossas palavras e afirmações seriam constituídos no interior da própria linguagem, e não provenientes de algum âmbito exterior a ela. O que nos leva à seguinte questão: em que medida nossas práticas pedagógicas seriam alteradas, uma vez fundamentadas em teorias do conhecimento libertas do jugo de uma concepção referencial da linguagem?

Não tenho a pretensão de responder a esta questão, mas gostaria de pelo menos apontar para um outro olhar, que leva em consideração esta virada linguística promovida por Wittgenstein, e que, a meu ver, possibilita o esclarecimento de equívocos nas práticas pedagógicas orientadas por determinados usos de nossos conceitos educacionais. Não que já não houvesse a preocupação com uma análise da linguagem na educação. Em particular em meados do século passado, alguns filósofos da educação perceberam a importância de uma análise que esclarecesse seus conceitos e passaram a ver a atividade filosófica como

un proceso de análisis conceptual que permita llegar a ideas claras y distintas, y concibe el propósito de la indagación filosófica como el descubrimiento de la



lógica implícita en el asunto en cuestión. Por tanto, en lo que se refiere a la educación se parte del supuesto de que los conceptos de enseñanza, aprendizaje, autoridad, conocimiento, entendimiento, creatividad, imaginación, y otros, que la caracterizan, requieren ser considerados. Mediante el análisis de éstos y conceptos similares, quedaría revelada la lógica de la educación, estableciéndose una base sólida para la política y la práctica. Hasta cierto punto, el papel de la filosofía de la educación implicaría atender a los conceptos que son operativos en *otros* modos de estudiar la educación, como, por ejemplo, el concepto de inteligencia en psicología, cuya clarificación permitiría asentar el trabajo empírico de esta disciplina en fundamentos conceptuales sólidos. (Standish, 2007, pp. 21-2)

Obviamente, esta descrição da filosofia analítica não contempla todo o seu espectro, como o próprio Standish reconhece, ao citar o trabalho de filósofos na década de sessenta, como os de Richard Peters e de Michael Oakeshott (na Inglaterra) e os de Israel Scheffler (nos Estados Unidos), que transcendem estes objetivos de clarificação conceitual ao apresentarem princípios e critérios que resgatam a concepção de educação já presente nos textos platônicos de valorização do conhecimento como acesso ao real, ao que existe de fato, e que é retomada por estes filósofos como um processo por meio do qual o indivíduo é *iniciado* em nossa herança cultural. Neste sentido, uma concepção de educação não como tendo um caráter instrumental, mas que olha para o conhecimento como tendo um valor intrínseco. Segundo Peters:

“Educação” supõe, essencialmente, processos intencionais que transmitem aquilo que é valioso, de um modo inteligível e voluntário, despertando no aluno o desejo de realizar tal coisa valiosa, que é vista como possuidora de um lugar entre as demais coisas da vida. (Peters, 1979, p.120)

Embora os filósofos mencionados acima tivessem a preocupação em preservar nossa herança cultural e, a partir dela, estabelecer uma base sólida para a política e a prática educacionais, há uma tendência crescente dos analíticos em transformar a filosofia da educação numa disciplina que vai se afastando das grandes tradições do pensamento. Para sobre eles a ilusão de que suas análises conceituais prescindem em última instância da história da filosofia, como se as questões educacionais existissem por si, esperando apenas o trabalho minucioso do analítico para que sejam exaustivamente solucionadas e bem fundamentadas.



Da perspectiva terapêutica que pretendo apresentar aqui, ao contrário da pretensão dos filósofos analíticos, não há um sentido privilegiado no uso de nossos conceitos, que poderia fundamentar a política educacional, como, também, defenderei a ideia de que as grandes questões filosóficas da educação já foram levantadas pela filosofia ocidental em suas origens, e ao longo de suas sucessivas tradições críticas foram retomadas sob diferentes aspectos, resultando hoje em um panorama complexo de concepções sobre a ação educacional, inter-relacionadas entre si em maior ou menor grau. Também desta perspectiva terapêutica, pretendo mostrar, ao longo de minha apresentação, que a “inovação”, tão exigida pelos atuais governos, pode vir não de (apresentando) uma nova teoria educacional, mas, simplesmente, a partir de uma abordagem *lingüística* deste emaranhado de conceitos educacionais, que já se encontre liberta de uma concepção referencial da linguagem. Para isto, pretendo recorrer ao conceito de estilo como definido pelo epistemólogo francês Gilles Granger³, tendo em vista diferenciar uma abordagem mais wittgensteiniana de “análise” de conceitos fundamentais da educação, do que aquela mencionada acima, levada a cabo pelos filósofos analíticos.

Desde os primórdios da filosofia grega surge a questão fundamental da possibilidade do conhecimento, e de *como* teríamos acesso a ele, levando seus mais eminentes filósofos a formularem teorias do conhecimento de natureza realista, idealista, empirista ou mesmo pragmática, decorrendo de suas respectivas epistemologias determinadas concepções de ensino e de aprendizagem. Platão elabora sua Teoria das Ideias, ancorada no mito da imortalidade da alma e na teoria pitagórica da transmigração das almas, para afirmar que “aprender é recordar” e “ignorar é ter esquecido”. Ensinar, portanto, seria através das leis da dialética, conduzir o seu interlocutor a verdades pertencentes a uma realidade *a priori*. Agostinho, bastante influenciado pela reflexão platônica, e tendo como finalidade justificar racionalmente

³ Granger define estilo como *uso* do simbolismo, produzindo significações, entendidas por ele como “*ce qui résulte de la mise en perspective d'un fait à l'intérieur d'une totalité, illusoire ou authentique, provisoire ou définitive, mais en tous cas vécue comme telle par une conscience.*” (1968, p.11) O epistemólogo francês tem como objetivo investigar as condições mais gerais da inserção das estruturas na prática individualizada, afirmando que o *modo* de produção daquelas significações já comporta um estilo, o que aproxima sua estilística de uma descrição das regras de uma gramática no sentido wittgensteiniano de uma descrição dos *usos* efetivos ou imaginados de nossos conceitos.



as verdades reveladas por Deus, formula Teoria da Iluminação, que permitirá postular como condição de aprendizagem um processo reflexivo que se daria interiormente, independentemente do que é *dito* pelo professor. As palavras apenas evocam significados que já teriam uma existência própria no interior do discípulo. Introduz, assim, uma subjetividade que não existia entre os gregos, e com isto abre um campo inusitado na investigação educacional ao incorporar uma reflexão sobre as finalidades da linguagem no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva agostiniana, o conceito de “ensinar” é relativizado, na medida em que o filósofo atenta para o fato de que o ensino pode ser reduzido facilmente a uma mera doutrinação se não houver um concomitante processo de contemplação interior, averiguando-se se as “verdades” ditas são de fato verdadeiras (Agostinho, 2002, cap. XIV). Ensinar, portanto, não garante o aprendizado, na medida em que o conhecimento é alcançado efetivamente no âmbito da consciência de cada indivíduo.

Assim, ao longo de oito séculos, passamos de uma concepção realista do conhecimento para uma idealista, incorporando novos sentidos para os conceitos de ensino e de aprendizagem: ensinar para Agostinho não se reduz a uma rememoração ao longo de um processo dialógico bem conduzido (como propunha Platão), mas inclui um processo reflexivo que ocorre no interior de cada indivíduo. A partir de seu tratado sobre linguagem e educação, *O Mestre*, são estabelecidos novos sentidos para o ensino e o aprendizado, em que o conceito de compreensão passa a ocupar um lugar privilegiado na gramática⁴ daqueles conceitos. Desta perspectiva platônica, dotados de uma razão inata, todos poderiam ter acesso a estes significados que estariam por trás das nossas palavras, para além do mundo sensível e, no caso de Agostinho, para além da linguagem.

Influenciados por estes grandes pensadores, Rousseau dará prosseguimento a esta reflexão, introduzindo a ideia de que a razão do indivíduo não é *a priori*, mas vai sendo formada pela criança. Assim, o próprio conceito de razão passa também a ter outros sentidos, com implicações profundas nos processos educativos. Surgem as diferentes

⁴ Estou utilizando o termo “gramática” no sentido wittgensteiniano, a saber, o conjunto de usos que fazemos de uma palavra no interior de um jogo de linguagem, ou mesmo em diferentes jogos de linguagem.



vertentes da escola nova, inspiradas em Rousseau, que propõem *pedagogias da atividade*, em que a razão seria formada a partir da ação da criança em seu meio natural, a partir de suas próprias experiências. Um de seus maiores representantes, John Dewey, influenciado pelo pragmatismo de William James, irá propor um novo sentido para o conceito de experiência, em que tudo é experiência, inclusive o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos séculos (a experiência da espécie humana). Desta perspectiva mais pragmática do conhecimento, aprender passa ter um novo sentido, é *fazer, agir*, e assim ir reconstruindo o conhecimento herdado pelas diferentes culturas. Surgem, então, diferentes teorias do desenvolvimento, em que a criança necessariamente passaria por estágios cognitivos, constituindo-se, assim, uma única racionalidade, comum a todas elas. Ensinar passa então a ser visto como propiciar as condições para que se dê este desenvolvimento natural em cada indivíduo, no seu tempo próprio. Sob uma terminologia mais moderna, não bastaria aprender fatos e memorizar informações. Para que haja uma aprendizagem significativa, o aluno deve aprender a pensar criticamente, agindo a partir de sua própria experiência e apresentando razões e evidências que justifiquem suas crenças.

Como se vê, os próprios conceitos de ensino e de aprendizagem vão passando por mudanças de sentido ao longo dos séculos, que não necessariamente excluem os significados aceitos em suas primeiras acepções. Se seguirmos a máxima de Wittgenstein, “Não pense, mas olhe!” (Wittgenstein, IF § 66), veremos que estes diferentes sentidos se entrelaçam, e isto não deveria nos surpreender. Estes usos se dão no interior de “jogos de linguagem”, caracterizados por Wittgenstein como “a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (IF § 7). No entanto, em particular no campo educacional, as confusões começam quando se espera ter uma definição exata e precisa de seus conceitos, caracterizados no interior de teorias pedagógicas – e portanto, prescritivas - que estabelecem não apenas os princípios que devem guiar a ação do professor em sala de aula como, também, de que modo o aluno *deve* aprender. Estas teorias não determinam a atividade docente, apenas espera-se que este proceda em conformidade com suas normas e conceitos, regras que são, na maior parte das vezes, *imprecisas*. Wittgenstein nos dá o exemplo da atividade



de jogar tênis, onde suas regras não determinam, por exemplo, “a que altura ou com que força se é permitido arremessar a bola” (IF. §68) e observa que os limites de aplicação de nossos conceitos não são dados *a priori*, pelo contrário, somos nós que vamos inventando regras a serem seguidas quando os colocamos em ação, conforme agimos no interior de nossos jogos de linguagem – diz Wittgenstein:

Non é elucidativa a analogia da linguagem com o jogo? Podemos muito bem imaginar pessoas que se divertem num campo, jogando com uma bola, de sorte que começassem diversos jogos conhecidos, não levassem alguns até o fim, entrementes atirassem a bola para o alto sem objetivo, corressem uns atrás dos outros com a bola por brincadeira e a atirassem uns nos outros etc. E agora alguém diz: As pessoas jogam o tempo todo um jogo de bola, e por isso guiam-se, a cada jogada, por regras determinadas.

E não há também o caso, onde jogamos e – 'make up the rules as we go along'? Sim, também o caso, em que nós as modificamos – as we go along. (Wittgenstein, IF §83)

Através de analogias (como a da linguagem com o jogo) Wittgenstein coloca em ação o que ele denomina de “terapia filosófica”. Ao descrever as regras que seguimos ao aplicar as palavras em contextos específicos, relativiza usos dogmáticos de nossos conceitos e, conseqüentemente, confusões de natureza conceitual são dissolvidas. Com este objetivo primeiro, de esclarecimento conceitual, a terapia filosófica recorre a exemplos (método da exemplificação), diálogos polifônicos com interlocutores representantes de posições filosóficas mentalistas ou behavioristas, dentre outras; emprego de analogias e metáforas, entre outros recursos terapêuticos, que *mostram* os preconceitos a que estamos submetidos devido a uma concepção referencial da linguagem, ou seja, quando estamos presos à imagem agostiniana de que haveria significados extralinguísticos por trás do uso de nossas palavras⁵. Como explicitado por Wittgenstein, logo na abertura de suas *Investigações Filosóficas*, nossa concepção de linguagem está reduzida à ideia de que usamos a linguagem apenas para nos referir a objetos externos ou internos, como se a cada palavra correspondesse algo no mundo empírico, ou em um mundo mental ou ideal, que fosse o seu significado, independentemente do *uso* que fazemos

⁵ Ver §1 das *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 1997), em que o filósofo denomina esta imagem do funcionamento de nossas palavras de concepção agostiniana da linguagem.



dela em contextos específicos. É fundamentalmente contra esta imagem referencial da linguagem que incide a terapia filosófica de Wittgenstein:

Insistindo sobre a metáfora do olhar, a terapia filosófica mostra claramente que a significação está internamente ligada à aplicação de expressões linguísticas, e não é causal ou está mecanicamente ligada a elementos extralinguísticos. Esse resultado da terapia não autoriza o terapeuta a fazer afirmações teóricas, behavioristas ou mentalistas, ainda que pareça fazê-lo em cada etapa provisória do processo dialógico. Deixa-nos, pelo contrário, sem novas teses, diante da dissolução de teses conflitantes e, mais profundamente, deixa-nos também sem os antigos preconceitos do pensamento – é o aspecto *positivo* da terapia: eliminar preconceitos através da dissolução de teses. (Moreno, 2005, p. 262)

Penso que é este aspecto positivo do estilo terapêutico de Wittgenstein⁶ que interessa ao filósofo da educação, quando nos debruçamos sobre os conceitos, não com o objetivo de revelar/descrever sua gramática interna, aos moldes da filosofia analítica, mas tendo em vista esclarecer confusões que decorrem de uma abordagem dogmática de nossos conceitos mais fundamentais. Retomemos, mais uma vez, o conceito de ensino. Como vimos, tanto para Platão como para Agostinho haveria significados últimos *a priori* a serem alcançados através de um método, seja a maiêutica socrática ou um processo de contemplação interior. Para ambos, ensinar seria um modo de evocar estes sentidos que teriam uma existência própria, no mundo das ideias ou como verdades reveladas por Deus. Temos aqui fortemente uma concepção referencial da linguagem repercutindo nas práticas pedagógicas que são guiadas por estas teorias: as palavras se referem a significados que devem ser *descobertos*. Em particular nas diferentes abordagens da escola nova, bastaria que o professor propiciasse as condições para estas descobertas.

Mesmo em abordagens que não supõem fundamentos últimos do conhecimento (como ocorre com o pragmatismo de Dewey ou entre alguns filósofos analíticos), permanecem critérios de verdade que também pressupõem uma concepção referencial da linguagem. Para o pragmatismo americano, um conhecimento é verdadeiro se for *útil*

⁶ Neste ponto Moreno diverge de Granger, na medida em que para este o estilo seria o aspecto negativo da estrutura, ou seja, decorre do uso de uma estrutura *a priori*, ou visa tal estrutura. Mais de acordo com a ideias do segundo Wittgenstein, Moreno ressalta que o aspecto formal já se encontra no caos do empírico e de nossas ações imersas em uma forma de vida, incorporado e expresso pela linguagem.



para resolver um problema ou demanda da sociedade em que se está inserido. No entanto, podemos nos perguntar, como o faz Wittgenstein, se um conhecimento é útil porque é verdadeiro, ou é verdadeiro porque é útil (Wittgenstein, PRP, § 266) Em outras palavras, o próprio critério de utilidade depende dos jogos de linguagem em que são constituídos nossos conceitos, permeados por valores e princípios que regem os seus usos dentro de diferentes sistemas linguísticos inter-relacionados. Somos nós que os empregamos normativamente, constituindo a gramática que é cristalizada dentro de nós. Portanto, o que é útil e o que não é útil no campo do empírico, é determinado por esta gramática. E as regras que a constituem estão presentes *na* linguagem, e não fora dela. Não levar isto em consideração, naturaliza o critério da utilidade, com todas as suas consequências já conhecidas, como a de se reduzir a educação a um instrumento da política e do mercado.

Também entre os filósofos analíticos adota-se um único critério, bastante semelhante ao utilitarismo do pragmatismo americano: o da *eficiência*. No quarto capítulo da consagrada obra de Israel Scheffler, *A Linguagem da Educação*, é apresentada uma descrição da noção de “ensinar”, caracterizada por ele como uma atividade orientada para uma meta, e que exige um esforço continuado que se realiza ao longo de um período de tempo, levando-se em consideração que esta meta pode ser atingida para além de qualquer um dos seus segmentos temporais. Ao mesmo tempo que Scheffler procura estabelecer uma caracterização o mais precisa possível para este conceito, reconhece que o ensino é uma atividade complexa, regulada por regras não exaustivas. Por exemplo, como um professor sabe se um aluno de fato aprendeu o que lhe foi ensinado? Haveria um modo mais eficaz para o ensino de determinado conteúdo? Um dos critérios para saber se um aluno resolveu um problema de geometria seria solicitar ao aluno a apresentação de uma *prova* de que este foi efetivamente solucionado, sob forma oral ou escrita. Mas teríamos dificuldades em apresentar regras exaustivas de como levar um aluno a resolver este problema, ou outro qualquer. Segundo Scheffler, não há como garantir o êxito do ensino, o que não impede que se investigue procedimentos que o tornem cada vez mais eficiente:



[o] fornecimento dessas regras é uma das tarefas de maior projeção da pesquisa educacional. Algumas destas regras excluirão certas formas ineficazes de tentar conseguir êxito no ensino, outras indicarão, dentre as formas eficazes, quais são aquelas que são relativamente mais eficientes de que outras. (Scheffler, 1974, p. 87).

Em outras palavras, Scheffler pretende fundamentar a atividade de ensinar segundo o critério pragmático da eficiência, revelando, assim, como o fazem os demais filósofos analíticos da educação, as regras que podem melhorar seu desempenho, mesmo que não assegurem o seu êxito. No entanto, a empreitada de Scheffler não leva em consideração sua natureza linguística. Não há um critério último que fundamente nossa ação, a utilidade/eficácia de um conhecimento não abrange a totalidade das aplicações que fazemos de nossas palavras. Estas são legitimadas em última instância em nossas “formas de vida”, sempre em transformação, ou seja, os usos que fazemos dos conceitos são de natureza *convencional*. É este aspecto que pretendo explorar a seguir, e que diferencia minha abordagem conceitual da dos filósofos analíticos da educação.

Uma abordagem *terapêutica* dos conceitos educacionais

Na maior parte das concepções pedagógicas, o ensino é visto como uma atividade que envolve a transmissão de significados extralinguísticos, seja a perspectiva platônica da existência de um reino ideal a ser acessado através de um processo de rememoração, seja uma perspectiva mais pragmática como a de Dewey, em que predomina o critério da utilidade como legitimação de nossas verdades⁷. Compelidos desta maneira, por uma concepção referencial da linguagem, as razões que as diversas teorias pedagógicas apresentam para justificar nossas crenças apoiam-se, na maior parte das vezes, em entidades metafísicas, significados últimos que transcenderiam o plano linguístico. No entanto, de uma perspectiva wittgensteiniana é nossa própria prática com a linguagem que constitui a significação. O significado de uma palavra é o conjunto de *usos* que fazemos dela em diversos contextos. Não há um limite *a priori* para suas possíveis aplicações, uma vez que, conforme aplicamos uma palavra novas regras de uso vão

⁷ Alguns destes modelos foram abordados por mim de modo mais detalhado em outro texto (Gottschalk, 2013), a partir da análise efetuada por Scheffler em seu artigo “Philosophical Models of Teaching”. In: *The concept of education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1967.



sendo incorporadas *a parte post*, à medida em que vamos sendo introduzidos aos sistemas simbólicos de uma determinada forma de vida. E isto se dá através de técnicas linguísticas, como o gesto ostensivo, objetos e sensações que passam a ser empregados como amostras ou paradigmas de uso das palavras, criação de novas analogias e comparações, entre outros recursos que a linguagem dispõe como condições para a constituição dos sentidos que atribuímos aos fatos do mundo (Moreno, 1995, cap. 1)

Estas técnicas se situam entre o empírico e o transcendental, uma vez que são retiradas do empírico (como o gesto ostensivo e objetos apresentados como amostras), mas passam a exercer a função transcendental, de serem condições de possibilidade: quando aponto para um objeto (esta mesa) e digo, “isto é uma mesa”, tanto o objeto apontado como o próprio gesto ostensivo são meios de apresentação do sentido para a palavra “mesa”, passam a dizer *o que é mesa*. São estas técnicas as condições de significação, e através delas estabelecemos nexos não causais, mas ligações internas de sentido (Moreno, 2005, cap. 5). E é assim que, gradualmente, se estabelece, dentro de nós, uma gramática arbitrária, uma vez que adquire total autonomia em relação ao que está fora da linguagem. O sentido da palavra “mesa” independe das mesas efetivamente existentes, o seu significado não é o objeto apontado (concepção referencial da linguagem). Este é apenas uma *amostra* do que entendemos por “mesa”. Ensinar, portanto, não diz respeito à transmissão de significados extralinguísticos, mas essencialmente pressupõe treinamento e apresentação de técnicas envolvidas com a linguagem, e aprender passa a ter um novo sentido: ser capaz de dominar estas técnicas e aplicá-las em novas situações. Neste sentido, compreender algo se aproxima do domínio de uma ou mais técnicas, independentemente da presença de um eventual estado mental, que seria característico de um determinado estágio de desenvolvimento.

Desta perspectiva wittgensteiniana, vários paradoxos e contradições da filosofia do ensino se dissolvem, simplesmente porque não há mais entidades metafísicas a serem acessadas, o sentido é constituído dentro da própria linguagem através de suas técnicas, tais como gestos, amostras, tabelas etc. E é isto que visa a terapia de Wittgenstein, mostrar que não há nada oculto a ser desvelado, tudo está na superfície



da linguagem. A grande dificuldade, portanto, não está no entendimento, mas na *vontade* de se aceitar novos pontos de vista sobre a significação. Daí o empenho do filósofo em descrever os usos efetivos e até inusitados de nossos conceitos, tendo em vista mostrar suas intrincadas relações, mesmo que aparentemente distantes entre si. Não é tão estranho, por exemplo, aceitar que “aprender é rememorar” como afirmava Platão em seus diálogos, se olharmos para esta afirmação como aparentada à afirmação wittgensteiniana de que ter aprendido algo é ter sido capaz de acionar técnicas aprendidas em outros contextos para aplicá-las em uma nova situação. Em ambos contextos linguísticos, entendemos os diferentes usos do mesma palavra “ensinar”, na medida em que podemos tecer ligações intermediárias entre eles, bastando que nossa vontade seja disponibilizada para tanto. É neste momento que entra a terapia wittgensteiniana, recorrendo-se a diálogos polifônicos com o intuito de persuadir seu interlocutor:

Sem dúvida, a descrição dialógica possui forte espírito retórico de convencimento, mas, sobretudo, de persuasão. Entretanto, diferentemente da tradição retórica, os resultados visados são curativos e não são dogmáticos, ou melhor, não pretendem mudar o pensamento do interlocutor pela substituição de teses, mas pela mera dissolução de confusões, sem qualquer contrapartida positiva por apresentação de novas soluções. O interlocutor é convidado a mudar seu ponto de vista habitual e reconhecer que é possível e, sobretudo legítimo assumir outros pontos de vista sobre a significação; essa é a persuasão que espera obter Wittgenstein com sua terapia: a disponibilidade da vontade do interlocutor para pensar e reconhecer a legitimidade de sentidos desconhecidos e mesmo julgados ilógicos ou absurdos relativamente a determinados pontos de vista. Em outros termos, o interlocutor será convidado a deixar-se persuadir de que são meramente convencionais as fronteiras categoriais com que trabalha seu pensamento, ao apreciar, dialogicamente, através de descrições de diferentes usos de palavras, as indefinidas possibilidades expressivas da linguagem – possibilidades imprevisíveis *a priori*, na medida em que são indissociáveis de formas de vida, tais como comer, beber, andar, mas também falar, contar histórias, perceber, pensar etc. (Moreno, 2005, p. 255)

Ao descrevermos, como fiz acima, os diferentes sentidos do conceito de ensino, mostrando diferenças e semelhanças entre as diferentes tradições filosóficas, as regras seguidas nestes diferentes contextos teóricos vão sendo relativizadas, no sentido que vamos nos dando conta que poderiam ser outras, embora mantenham seu grau de necessidade nas formas de vida em que fazem parte. O resultado deste estilo dialógico



da terapia, comparando os diferentes usos de conceitos, nos convida a outro modo de olhar as questões da filosofia da educação. Trata-se, no sentido de Granger, de outro estilo de investigação da praticada pelos filósofos analíticos, pois não há a pretensão de se chegar a novas teses, a um fundamento mais rigoroso que oriente nossa política e prática educacionais. São produzidas, apenas, novas significações, novos usos do simbolismo já existente, o que possibilita o esclarecimento de certos equívocos.

Por exemplo, o enigma milenar de *como* temos acesso ao conhecimento é dissolvido ao se olhar como de fato aplicamos nossas palavras em contextos específicos, descrevendo as técnicas linguísticas que são as condições para a atribuição de sentido aos fatos do mundo. Segundo Wittgenstein no parágrafo 78 das *Investigações Filosóficas*, conhecer algo se diz em vários sentidos:

Compare saber e dizer:

Quantos metros de altura tem o Mont Blanc –

Como é usada a palavra “jogo”-

Como soa um clarinete.

Através destes exemplos, comparando-se situações diversas em que aplicamos os conceitos epistemológicos em questão, dissolve-se o aparente abismo entre a palavra e seu significado. O que temos são simplesmente técnicas linguísticas que estabelecem relações de sentido, inventadas ao longo dos séculos, e não descobertas. Desta perspectiva terapêutica, os “preconceitos”, por exemplo, de que o aluno *descobre* relações matemáticas como o faz em suas experimentações empíricas, ou o de que haveria uma única racionalidade a ser desenvolvida no aluno (heranças de Rousseau), ou ainda, de que o conhecimento possa ser extraído de uma realidade extralinguística, entre outros, são abandonados, abrindo-se espaço para um novo *olhar* para as questões do ensino e do aprendizado, que passa a incorporar o papel da linguagem na constituição dos significados.



Este novo modo de ver, não privilegia mais um único sentido para os conceitos em geral, e tampouco para os conceitos mais fundamentais do campo educacional. O conceito de ensino, como vimos, teve seus sentidos ampliados ao longo dos séculos, sem que tivéssemos que necessariamente utilizar outra palavra para designar seus diferentes significados. Como um grande guarda-chuva, o conceito abriga diferentes empregos da palavra “ensino”, sem que haja limites *a priori* estabelecidos para a sua aplicação, estes vão sendo constituídos à medida que nossas formas de vida vão se alterando com o tempo, de modo imprevisível. Mesmo o critério da “eficiência” postulado pelos filósofos analíticos da educação, é *um* dos critérios que podemos acionar. Torná-lo o critério para este vasto espaço de possibilidades de ensino e aprendizagem é ter uma atitude dogmática e preconceituosa, reduzindo o ensino à resolução eficiente de problemas demandados por uma sociedade que não é nem ao menos problematizada. Como se não houvessem “valores” subjacentes a estas demandas, e que estão levando o mundo à ruína: a competitividade pelos lucros, a concentração do capital e conseqüente aumento da desigualdade e destruição do meio ambiente, a indiferença pelo sofrimento do outro, a falta de solidariedade dos mais ricos em relação ao aumento da pobreza, a banalização da violência, enfim, atitudes que perpassam demandas aparentemente neutras e que exigem dogmaticamente soluções “eficientes”.

Penso que a terapia filosófica wittgensteiniana pode prevenir atitudes dogmáticas como estas, relativizando os pressupostos subjacentes às políticas educacionais neoliberais que se guiam pelo mito da eficiência, imagem a ser dissolvida em todos os campos do conhecimento, em particular no contexto educacional. Podemos começar este trabalho terapêutico dentro da escola, esclarecendo as confusões advindas, em última instância, de uma concepção exclusivamente referencial da linguagem. Como vimos nos exemplos dados acima, relativos aos conceitos de ensino e de aprendizagem, atribuímos diferentes sentidos aos nossos conceitos em função do contexto em que estão sendo aplicados, o que não nos impede de ir inventando novas regras, *a parte post*. Neste sentido, não há uma estrutura *a priori* a ser revelada por detrás do uso destes conceitos, que tornariam mais eficazes a política e a prática educacionais. Mas apenas indicações que apontem para a formação de alunos com pensamento crítico,



questionadores das próprias regras que seguiam cegamente, e capazes de estabelecerem relações do conhecido com o inusitado, evitando-se, assim, posturas dogmáticas relativas ao uso de nossos conceitos. Eis a diferença de enfoque possibilitada pela terapia wittgensteiniana, que nos diferencia de uma abordagem analítica dos conceitos educacionais.



Bibliografía

Agostinho. *O Mestre*. São Paulo: Editora Landy, 2002.

Gottschalk, C. M. C. “O paradoxo do ensino da perspectiva de uma epistemologia do uso”. *Educação e Filosofia*, v. 27, n. 54, 2013, pp. 659-674.

Granger, G. *Essai d'une philosophie du style*. Paris: Librairie Armand Colin, 1968.

Moreno, A. R. *Wittgenstein – através das imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. *Introdução a uma pragmática filosófica*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

Peters, R. S. “Educação como Iniciação”. In: *Educação e Análise Filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979.

Phillips, D. C. “What is Philosophy of Education?”. *The Sage Handbook of Philosophy of Education* (Section 1 – Educational Philosophy and Theory, cap. 1). Publicado *on line* em 31 de março de 2011:

http://www.sagepub.com/upm-data/33124_5355_Bailey_Chap_01.pdf

Scheffler, I. *A Linguagem da Educação*. São Paulo: Editora da USP e Saraiva Editores, 1974.

Standish, P. “Concepciones rivales de la Filosofía de la Educación”. In: *Encounters on Education*, vol. 8, Fall 2007, pp. 17-27.

Wittgenstein, L. *Philosophical Investigations*. Edição bilíngue. Traduzido por G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell, 1997.

_____. *Remarks on the Philosophy of Psychology*. Edição bilíngue. Traduzido por G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell, 1998.