

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

DENISE MORAES LOURENÇO

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOB A
PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE WITTGENSTEIN

Marília
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DENISE MORAES LOURENÇO

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOB A
PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE WITTGENSTEIN

Dissertação de Mestrado apresentada no exame de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito básico para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, Linha Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador: Dr. Pedro Angelo Pagni

Marília

2008

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

L892e Lourenço, Denise Moraes.
Educação e linguagem : algumas considerações sob a
Perspectiva filosófica de Wittgenstein / Denise Moraes
Lourenço. – Marília, 2008.
92 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Bibliografia: f. 91-92

Orientador: Profº Drº Pedro Ângelo Pagni

1. Educação. 2. Educação - linguagem. 3. Educação -
filosofia. I. Autor. II. Título.

CDD 372.623

DENISE MORAES LOURENÇO

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOB A
PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE WITTGENSTEIN

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Pedro Angelo Pagni
Universidade Estadual Paulista-Marília

Dr. Lúcio Lourenço Prado
Universidade Estadual Paulista-Marília

Prof. Dr. Marcus Vinícius da Cunha
Universidade de São Paulo-Ribeirão Preto

Marília, 28 de fevereiro de 2008

Ao Valdir, meu bebê, meu amor, minha vida.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

À minha família que esteve comigo, mesmo nos momentos mais difíceis;

Ao meu marido, Valdir, pelo amor sem limites, pelo companheirismo, dedicação e paciência nesses 10 anos de convivência. Não sei o que seria de mim se eu não tivesse você comigo sempre;

Aos professores e grupo gestor da Escola Dona Maria Barbieri de Freitas por fazerem parte dessa etapa da minha vida;

Aos meus alunos por entenderem minha situação, perdoarem minhas faltas e torcerem sempre pelo melhor na minha vida;

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro da bolsa mestrado e a dispensa nas aulas para apresentação de trabalhos;

Aos responsáveis pelo programa de bolsa mestrado na Diretoria de Ensino de Tupã que realizaram um excelente trabalho no monitoramento dos bolsistas.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, por se mostrarem sempre prestativos e eficientes;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Alonso, Brandão, Pedro, Clélia e Sônia, que, nas aulas, me deram a oportunidade de avançar no processo formativo;

Aos professores da banca de exame de qualificação e defesa, Marcus Vinicius da Cunha, Lúcio Lourenço Prado e Pedro Angelo Pagni. As contribuições de vocês melhoram significativamente meu trabalho;

À professora Cristiane, por me inspirar, já que também realiza uma pesquisa que busca relacionar o pensamento filosófico de Wittgenstein com a educação. O seu trabalho, nossas conversas e suas sugestões foram muito importantes para essa pesquisa;

Ao Grupo de Estudos GEPEF, grande responsável por minha formação intelectual. Aos amigos Alonso, Divino, Pedro, Rodrigo, Beto, Marcos, Anilde, Cláudio, o outro Rodrigo, Thiago, Léo, Aline, muito obrigada mesmo! Vocês fazem parte desse trabalho!!!

Às amigas Maisa e Dilza por, em momentos diferentes, me ouvirem lamentar, chorar, sorrir, me angustiar nessa trajetória acadêmica. Obrigada, também, por terem lido meu texto com tanto carinho;

Ao amigo Rodrigo, companheiro de todas as horas. Obrigada por ler e corrigir meus textos, sugerir bons problemas, me ouvir sempre. Conhecer você foi um presente que a vida me deu. Poder ser sua amiga é algo que me dignifica;

Um agradecimento especial ao orientador e amigo professor Pedro Pagni. Do fundo do meu coração, muito obrigada por cada momento nesses três anos. Agradeço a oportunidade de, nesse mestrado, me deixar crescer intelectualmente. Obrigada pelas correções, revisões, sugestões e problematizações (essas foram as melhores) para melhorar a pesquisa e minha formação, o laço de amizade que se estabeleceu, as horas de terapia, os momentos de formação no grupo ou na mesa do bar e para além de tudo isso, agradeço a competência e o compromisso que sempre nortearam seu trabalho e fizeram de nós, pessoas à sua volta, homens e mulheres melhores.

RESUMO

Ao analisar o funcionamento da linguagem, Wittgenstein, nas *Investigações Filosóficas*, problematizou, por um lado, os sistemas filosóficos modernos, que se apoiaram em um ideal de racionalidade unidimensional, pois consideraram a razão, o único meio de se alcançar o conhecimento verdadeiro e, por outro lado, colocou em dúvida a linguagem como estrutura de representação firmemente estabelecida e seu uso instrumentalizado. Nessa análise, o filósofo descreveu a categoria jogos de linguagem e seus usos nas mais diversas formas de vida em contraposição ao ensino ostensivo assegurado na concepção agostiniana de linguagem. Wittgenstein considerou que a teoria referencial compreendia a linguagem como um sistema logicamente estruturado, reduzido ao exercício da designação, enquanto que os jogos de linguagem permitiam, à linguagem, uma infinidade de funções. Dessa forma, ao invés de nos atermos a uma única forma de expressão dos pensamentos, podemos utilizar inúmeras maneiras de pensar os problemas que nos afligem. Embora Wittgenstein não tenha elaborado uma Filosofia da Educação, suas críticas ao ensino ostensivo e a caracterização da categoria jogos de linguagem parecem evidenciar a complexidade da linguagem, quando nos remetemos à discussão de seus limites. Essas críticas e categoria, depreendidas de sua filosofia, ao nosso ver, fornecem elementos para que os educadores se contraponham à unidimensionalidade da razão e do uso na linguagem pelas teorias e práticas pedagógicas, no presente, levando-os a refletir sobre os seus limites e, quem sabe, a possibilidade de pensá-las em sua multiplicidade. Trata-se de reflexões que nos permitem, nessa dissertação, pensar as questões próprias da educação na medida em que relacionamos a linguagem referencial às condições de possibilidades de comunicação limitadas à transmissão de conhecimentos previamente formulados, e os jogos de linguagem, às condições de possibilidades plurais, que consideram os mais diversos usos da linguagem na atividade educativa. Nessas considerações, reconhecemos que o pensamento filosófico de Wittgenstein não se restringe às questões epistemológicas, pois para além disso, tem também um alcance ético na medida em que apresenta uma alternativa para o que se refere aos nossos valores e nossas atitudes. Ao caracterizarmos, no âmbito da ética, o pensamento de Wittgenstein quando escreveu o *Tractatus Lógico-Philosophicus*, a *Conferência sobre Ética* e as *Investigações Filosóficas*, percebemos que, longe de teorias morais totalizadoras, é preciso que em Filosofia e em Educação, tenhamos uma postura ética para o pensar. Entendemos que, em situações educativas, ao invés de utilizarmos, na reflexão das atitudes e ações, uma ética de caráter normativo, universalmente aceita e previamente estabelecida, devemos estimular a discussão da valoração dessas atitudes e ações a partir de suas descrições. Tais descrições permitem, ao nosso ver, perceber o quanto importa conhecermos o modo como agimos nas mais diversas situações, reconhecendo as relações de semelhanças e diferenças entre aquilo que entendemos ser como professores, como alunos, como homens em formação.

Palavras-chave: ensino ostensivo, linguagem referencial, racionalidade unidimensional, jogos de linguagem, formas de vida, questões de uso, atitude ética para o pensar.

ABSTRACT

Analyzing the language working, Wittgenstein, in *Philosophical Investigations*, put in doubt the modern philosophical systems, that based on a model of unidimensional reason because it considers the reason the only way to reach the true knowledge and, otherwise, he placed in doubt the language as structure of representation firmly fixed and how its is used. In this study of facts, the philosopher related the category language games and its uses in differents life forms in contraposition to the ostensive teaching insured on the agostiniana's conception of language. Wittgenstein considered that the referential theory had comprised the language as a structured system, reduced to exercise of designation, and the language games let, to the language, an infinity of functions. This way, opposite to cling to the only form of expression of the thoughts, we can use many ways of thinking about the problems we have fear. Although Wittgenstein hadn't elaborated a Philosophy of the Education, his discernments about the ostensive education and the characterization of the category language games look to evidence the language complexity, when we refer to the discussion of his limits. Those discernments and category, deduced of his philosophy, in our point of view, give elements for the teachers compare to the unidimensionality of the reason and of the use in the language by theories and pedagogic practices, at the present time, taking them to think about their limits and, maybe, the possibility of thinking about its multiplicity. We can, in this dissertation, to think about the own questions of the education when we relate the referential language to the possibilities of communication limited to the transmission of formulated knowledges and, the language games, to the condition of plural possibilities, that consider the differents uses of the language in the educative activity. In these considerations, we can see that the Wittgenstein's philosophic thought doesn't reduce to the epistemological questions, because it has an ethic reach when shows an alternative to the our values and our attitudes. When Wittgenstein wrote *Tractatus Logico-Philosophicus*, the *Conference about Ethic and the Philosophical Investigations*, we see that is necessary, in Philosophic and Education, to have an ethic posture to the thinking. We understand that, in educative situations, we have to stimulate the discussion of these attitudes and actions from its descriptions. Theses descriptions let us see that is important to know the way as we act in different situations, recognizing the likeness and unlikeness between teachers, students, development people.

Key words: ostensive education, referential language, language games, form of life, questions of use, ethic attitude to the thinking.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – Para pensar a educação na perspectiva filosófica de Wittgenstein	20
1.1 A educação na vida e na obra de Wittgenstein e nos estudos em filosofia da educação	20
1.2 A filosofia da linguagem de Wittgenstein: entre as interpretações e alguns intérpretes	32
CAPÍTULO II – Da crítica à gênese do ensino ostensivo aos jogos de linguagem: outra concepção de ensino ou de aprendizado?	45
2.1 Uma crítica à concepção essencial de linguagem e ao seu ensino ostensivo	45
2.2 O uso wittgensteiniano da linguagem e o alcance de seus jogos na filosofia: para além dos significados, a busca por sentido nas palavras	53
2.3 O caráter terapêutico da filosofia wittgensteiniana e suas eventuais implicações para o ensino.....	65
CAPÍTULO III – Jogos de linguagem como linguagem de um pensar e como atitude ética na atividade pedagógica	72
3.1 Os escritos do Tractatus Logico-Philosophicus e a Conferência sobre ética: a problematização do inefável.....	72
3.2 Os jogos de linguagem, as questões éticas e a atividade educativa.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

INTRODUÇÃO

A filosofia na contemporaneidade, segundo Condé (2004), começou a perceber que a iniciativa de criar verdades para sustentar os conhecimentos puros mostrou-se insuficiente. Os vários sistemas filosóficos não foram capazes de estabelecer suas afirmações sem ruídos. Nesse sentido, a filosofia encarou uma dura tarefa de pensar sobre si mesma, tendo, em muitos casos, conseqüências drásticas, como a mudança de postura frente ao pensamento humano. Nessa nova postura, há uma significativa preocupação da cultura contemporânea em se autocompreender. Esses estudos filosóficos criaram modelos explicativos para responder às questões que nos afligem no mundo em que vivemos. Para tanto, as filosofias dessa época expõem seus problemas, limitações e as possíveis soluções para suas discussões. São inúmeras interpretações, com características explicitamente distintas, que procuram elaborar teorias que levam em consideração nossas inquietações intelectuais. Dessa forma, não caracterizamos a contemporaneidade por suas sistematizações filosóficas frente ao entendimento do real, do qual fazemos parte. Há, por trás dessa busca desenfreada por reflexões mais convincentes, uma suspeita da razão, o lugar em que essas explicações são construídas. Podemos considerar que o pensamento contemporâneo privilegia analisar o que diagnosticou como uma crise da razão.

De forma breve, podemos dizer que as filosofias contemporâneas se detêm, cada uma ao seu modo, na análise dos problemas filosóficos decorrentes da fundamentação do conhecimento, que se consolidou a partir do racionalismo de Descartes, na filosofia moderna. De modo particular, a crise da razão, assinalada como o ideal da fundamentação última, fracassou. Embora o problema da razão que diga respeito ao fundamento último do conhecimento não seja o único tema discutido por filósofos que versam acerca das questões da crise da razão, temas como a racionalidade e a fundamentação sempre foram marcantes na história da filosofia.

A partir do século XVII, segundo Condé (2004), o projeto da modernidade, apoiado na idéia de racionalização do mundo, criaria, de modo gradativo, uma filosofia capaz de estruturar sistematicamente o conhecimento. O ser humano, enquanto sujeito do conhecimento, seria dotado de condições para dominar a natureza, a partir das construções racionais de verdade. Esse pensamento, que seria consolidado no século XVIII, com o Iluminismo, não foi capaz, no entanto, de sustentar sua eficiência, na medida em que

apresentou a impossibilidade de resolver problemas imprescindíveis ao entendimento humano.

Nos séculos XIX e XX, alguns filósofos, descontentes com essa insuficiência da filosofia moderna, puseram-se a questioná-la. Ghiraldelli Jr. (2000) apresenta os pensadores Darwin, Marx, Nietzsche, Freud e Wittgenstein como os “cinco demônios” responsáveis por duvidarem dos preceitos da filosofia moderna. Na medida em que elaboraram suas filosofias, problematizaram o ideal de racionalidade proposto na modernidade, apresentando reflexões que atormentaram as estruturas do sistema filosófico moderno. Essas interpretações filosóficas levantaram discussões relativas à perspectiva de continuidade na evolução dos seres (Darwin); à noção de ideologia moderna, própria de uma falsa consciência ordenada pelo capitalismo em geral e o mercado em particular (Marx); aos processos inconscientes como parte do indivíduo, que não pode mais ser visto como sujeito apenas racional (Freud); à crítica à filosofia por uma busca desenfreada pela verdade que visa a um conforto metafísico e espiritual (Nietzsche); e à preocupação com o funcionamento da linguagem que nos faz compreender problemas filosóficos provocados pelo mau uso da linguagem (Wittgenstein).

Essas reflexões descaracterizaram a pretensa eficácia da filosofia moderna e foram responsáveis pelas elaborações filosóficas posteriores. Segundo Condé,

O homem moderno perde novamente seu referencial. Como se não bastasse esse novo “descentramento”, ao colocar em xeque o projeto da modernidade, nossa sociedade passa a conviver com a suspeita quanto aos próprios limites e possibilidades de nossa racionalidade, com a suspeita quanto à inteligibilidade do real, ou pelo menos quanto à concepção de realidade proporcionada pelo modelo de racionalidade moderna. (CONDÉ, 2004, p. 18-19).

Desta forma, as discussões contemporâneas, ao evidenciarem as questões da crise da razão, mostram-nos a necessidade de retomar pensamentos filosóficos que apresentaram considerações frente ao projeto da modernidade, na tentativa de entender de que modo uma estrutura filosófica como a moderna foi questionada. No caso da nossa pesquisa, em particular, essa constatação mostra a pertinência de um estudo da filosofia de Wittgenstein, por se tratar de um filósofo reconhecido como um daqueles que problematizaram o modo pelo qual a linguagem era abordada no âmbito do pensamento moderno. Em seus estudos, o filósofo identifica, nesse pensamento, uma racionalidade unidimensional e um uso privado da linguagem. Trata-se de um modelo filosófico que, em Educação, institui uma forma de ensino e de aprendizagem, na medida em que fundamenta teorias pedagógicas e práticas educativas.

Neste trabalho, apropriamo-nos de alguns conceitos de Wittgenstein para pensar questões da educação. Trata-se de um trabalho metodológico que utiliza o pensamento de

Wittgenstein, cuja concepção filosófica apresenta importantes reflexões no âmbito da linguagem, para discutir alguns temas das teorias e práticas pedagógicas. Nosso objetivo é pensar como ele discutiu as questões em filosofia quando se dedicou a analisar o funcionamento da linguagem e como suas reflexões possibilitam-nos pensar as linguagens, seus usos e funcionamentos, na educação.

Remeter-nos-emos à sua obra filosófica, particularmente ao livro *Investigações Filosóficas*, no qual o pensador questiona uma linguagem concebida como essencialista e referencialista, ao mesmo tempo em que propõe um outro modo de pensá-la, em sua multiplicidade. Neste caso, essa multiplicidade da linguagem pode supor uma polifonia da razão, contestando a concepção de uma racionalidade unidimensional. As reflexões de Wittgenstein em torno da linguagem, de modo geral, problematizam o ideal de racionalidade que privilegia um sentido unidimensional para o pensar; de modo específico, põem em dúvida tanto a linguagem como estrutura de representação firmemente estabelecida, como seu uso instrumentalizado. São preceitos racionais que nos sugerem pensar as questões educacionais na medida em que essa racionalidade influenciou e fundamentou as teorias e práticas pedagógicas.

Ian Hacking (1999) apresenta, por meio das concepções filosóficas de Hobbes, Berkeley, Russel, Ayer, Wittgenstein, Chomsky, dentre outras, a importância dos estudos em filosofia relacionados à linguagem. Em seu livro, o autor não se propõe a delinear uma história da filosofia sob o prisma da linguagem, que explicita o pensamento da maior parte dos filósofos que se interessa pelo assunto. Segundo ele, as filosofias abordadas restringem-se às de língua inglesa. Contudo, sua obra descreve um panorama amplo de reflexões filosóficas no âmbito da linguagem, ao mostrar o modo como alguns filósofos a utilizam para pensar questões próprias à filosofia.

Embora a preocupação de Ian Hacking (1999) seja a de pontuar razões que justifiquem e incentivem estudos filosóficos voltados ao campo da linguagem, é possível reconhecer uma premissa que fundamenta a intenção do autor: a linguagem está a serviço da filosofia, passando a ser um meio para que esses filósofos estabeleçam suas verdades.

Larrosa (2001), em contraposição, prefere depositar suas considerações na idéia de que a linguagem é importante e deve ser levada em conta pela filosofia ou por qualquer outra área do conhecimento (Educação, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia etc.), porque é algo que, ao mesmo tempo, constitui e é também constituinte do todo do qual fazemos parte. É na linguagem e pela linguagem que somos capazes de expressar o mundo e

nós mesmos. Nesse sentido, há, por parte do filósofo, uma reconstrução do pensar filosófico na medida em que se remete à linguagem, de forma a considerá-la parte do modo como pensamos. Isso difere sua filosofia daquelas que utilizam a linguagem como instrumento de representação. Dessa forma, Larrosa (2001) não pretende descaracterizar o modo como o conhecimento se dá em filosofia, mas tratar de coisas que fazem parte da nossa realidade e que nos caracterizam como pessoas. Não se trata de desvalorizar a filosofia e supervalorizar a linguagem, pois, se agíssemos dessa forma, preservaríamos um conjunto de estruturas objetivantes de pensamento, que foram construídas ao longo da história da filosofia e que incorreram em sérias conseqüências, que queremos evitar. A intenção não é aceitar a linguagem como algo que, por permear tudo e todos nesse mundo, é digna de ser pesquisada, pois, nesses moldes, o pensamento produzido retrataria a realidade em sua totalidade.

Sabemos que a virada lingüística, desencadeada a partir do século XIX na filosofia, trouxe grandes contribuições, abrindo espaço para que outras questões fossem abordadas. Contudo, em muitos momentos, a linguagem que invadiu o pensamento filosófico foi utilizada para expressar a veracidade do conhecimento sobre as coisas do mundo. Foi assim com Wittgenstein no *Tractatus Logico-Philosophicus*, em que o filósofo construiu uma estrutura lógica da linguagem que correspondia à estrutura lógica do mundo. Talvez, o mundo do qual fazemos parte nos desse, hoje, todas as condições para colocar a linguagem no lugar da filosofia e, então, continuaríamos seguindo os mesmos rumos doutrinários estabelecidos pelos sistemas filosóficos que conhecemos. Afinal, há uma proliferação de informações, de linguagens, de signos que nos induzem a esse tipo de pensamento. Mas, considerando as concepções filosóficas de Larrosa (2001), é possível falar da linguagem de outra maneira, de um lugar que, ao invés de privilegiar o conhecimento, preza pelo sentido da linguagem, do mundo e de nós mesmos. O autor refere-se, nesse caso, a um estudo que considere a inquietude da linguagem. Para ele,

Partir de la experiencia del lenguaje, tomar como punto de partida la inquietud sobre el lenguaje y en el lenguaje provocada en la experiencia misma del lenguaje, no es lo mismo que partir de nuestros conocimientos sobre el lenguaje. Cuando partimos de lo que sabemos sobre el lenguaje solo oímos lo que ya entendemos.¹ (LARROSA, 2001, p. 68-69).

Em busca de um sentido para as coisas do mundo, ao invés da verdade, Larrosa (2001) mostra-nos que a linguagem não tem essa estrutura firmemente estabelecida, como queriam

¹ “Partir da experiência da linguagem, tomar como ponto de partida a inquietude sobre a linguagem e na linguagem provocada na experiência mesma da linguagem, não é o mesmo que partir de nossos conhecimentos sobre a linguagem. Quando partimos do que sabemos sobre a linguagem só olhamos o que já entendemos.” (Tradução nossa).

muitos filósofos da linguagem. Um pensar que dá lugar à inquietude da linguagem expressa a crise de suas formas de uso, sua perspectiva referencial, e problematiza as tradições filosóficas que visaram aos conhecimentos verdadeiros, universais e totalitários. A linguagem, pensada dessa forma, põe em dúvida qualquer ideal de racionalidade preservado e cultivado, com muito afinco, pelos filósofos da modernidade. Nesse sentido, a linguagem não surgiu para tomar o lugar privilegiado da filosofia.

Estudos contemporâneos, como o de Larrosa (2001), no campo da Educação, permitem à linguagem ser o lugar da crise dos padrões de pensamento, formulados desde a Antigüidade na filosofia por Platão, intensificados com o sujeito de Descartes e ainda mantidos por filósofos da linguagem (Frege, Russel, Primeiro Wittgenstein). Para Larrosa,

Es un hecho que nosotros “tenemos” lenguaje, que el hombre “posee” el lenguaje, que el hombre, como postula la enseñanza tradicional desde Aristóteles, es el ser viviente que habla. Es un hecho que el hombre tiene, entre otras, la “facultad” del lenguaje. Es un hecho que el lenguaje es algo real, algo que tenemos, una cosa que puede describirse y un instrumento que puede utilizarse. Es un hecho que el lenguaje es objeto de nuestro saber y materia prima para nuestras acciones. (...) Pero lo que es inquietante es que el lenguaje no es una cosa entre las cosas, sino la condición de todas las cosas, el horizonte de todas las cosas, el lugar donde todas las cosas, incluyendo al hombre mismo y a ese lenguaje de la representación y de la comunicación que considera su propiedad, están como a distancia de si mismas, como separadas de si mismas.² (LARROSA, 2001, p. 70).

Embora Larrosa (2001) tenha considerado a pertinência da linguagem enquanto fato (algo que possuímos, objeto de pensamento, instrumento para o pensar, meio com o qual falamos, reclamamos, pedimos, perguntamos, ofendemos), ele se propõe a realizar um trabalho que busca tensionar aquilo que nos incomoda na linguagem, o modo como ela está presente em tudo que tentamos caracterizar, inclusive em nós mesmos ou na própria linguagem. Dessa forma, o estudo acerca da linguagem que se realiza, na, da e pela linguagem, é algo que faz parte de nós e não está localizado fora ou nos é exterior.

Em Educação, especificamente no ambiente escolar, a linguagem manifesta-se como o ambiente de pura linguagem, mas, dependendo de como a compreendemos, também de profundos silêncios. É o lugar em que os professores explicam as lições destinadas a determinadas faixas etárias, expõem suas opiniões, intensificam seus princípios; os alunos

² “É um fato que nós tenhamos linguagem, que o homem possui a linguagem, que o homem, como postula o ensino tradicional desde Aristóteles, é o ser vivente que fala. É um fato que o homem tem, entre outras, a faculdade da linguagem. É um fato que a linguagem é algo real, algo que temos, uma coisa que podemos descrever e um instrumento que podemos utilizar. É um fato que a linguagem é objeto de nosso saber e matéria prima de nossas ações [...] Porém, o que é inquietante é que a linguagem não é uma coisa entre as coisas, mas uma condição de todas as coisas, o horizonte de todas as coisas, o lugar de onde todas as coisas, inclusive do homem mesmo e dessa linguagem da representação e da comunicação que ele considera sua propriedade, estão como longe de si mesmas, como separadas de si mesmas.” (Tradução nossa).

conversam uns com os outros, demonstram o que pensam sobre as pessoas, sobre si mesmos, sobre a vida, lêem textos e buscam entendê-los, escrevem textos e procuram apresentar suas impressões das coisas com as quais convivem. Contudo, Larrosa declara que,

Lo que es inquietante para la educación es que hablar y entender, escribir y leer no son solo habilidades instrumentales. Por eso aprender lenguajes no es solo adquirir herramientas para la expresión o para la comunicación. Lo que es inquietante es que el lenguaje no es solo un sistema de signos utilizado para la representación de la realidad o para la expresión del sentido. Por eso el lenguaje no es solo um objeto de enseñanza (entre otros objetos) ni un medio entre otros para la educación. La inquietud se produce cuando experimentamos que no están por un lado las cosas o los hechos y por outro las palabras que los nombran y los hacen comunicables, y aún por outro lado nosotros mismos entre las palabras y las cosas. La inquietud se produce cuando experimentamos que no siempre somos nosotros los que usamos el lenguaje o los que jugamos con el lenguaje, que el lenguaje no es solamente algo de nuestra propiedad.³ (LARROSA, 2001, p. 71).

Da mesma forma que, em Filosofia, não nos cabe um estudo da linguagem que se caracterize como instrumento do pensar, em Educação, não nos parece oportuno utilizar a linguagem apenas como chave para representar o conhecimento a respeito do mundo ou de nós mesmos. A preocupação, nesse caso, não se refere à intensificação da instrumentalização da prática educativa, que persiste na apropriação de técnicas por parte de alunos que aprendem e de professores que ensinam. O que nos incomoda é essa idéia presente na sociedade de que, nessa área (ou em qualquer outra), utilizamos a linguagem como uma ferramenta que nos possibilita expressar o conhecimento verdadeiro e fundamentar nele uma prática que possui alto grau de incerteza e de instabilidade. É como se a linguagem estivesse apenas associada a um ato de conhecer, e não de pensar, de sentir e, enfim, de viver, isto é, como se ela não implicasse uma atitude ética em relação à vida, à sua significação, aos sentidos a serem decifrados e produzidos na e por essa mesma linguagem. É bem verdade que, com a linguagem nós pesquisamos, lemos e entendemos, apresentamos o que sabemos, perguntamos, criticamos. Mas, isso que denominamos linguagem, e que faz parte de tudo, não é algo expressamente estruturado que nos pertence e, portanto, está de outro lado que não o nosso.

³ “O que é inquietante para a educação é que falar e entender, escrever e ler não são habilidades instrumentais. Por isso aprender linguagens não é só adquirir ferramentas para a expressão ou para a comunicação. O que é inquietante é que a linguagem não é só um sistema de signos utilizado para a representação da realidade ou para a expressão de sentido. Por isso a linguagem não é só um objeto de ensino (entre outros objetos) nem um meio entre outros para a educação. A inquietude se produz quando experimentamos que não estão de um lado as coisas ou os fatos e de outro as palavras que nomeiam e os tornam comunicáveis, e também por outro lado nós mesmos entre as palavras e as coisas. A inquietude se produz quando experimentamos que nem sempre somos nós que usamos a linguagem ou que julgamos com a linguagem, que a linguagem é somente algo de nossa propriedade.” (Tradução nossa).

Na escola, as pessoas tratam essa linguagem com tamanha familiaridade, que até se propõem a estudá-la, evidenciando a caracterização de dois mundos: o do objeto e o da palavra que nomeia esse objeto. Quando nos voltamos para o que se passa nas instituições de ensino, vemos a linguagem sendo usada e compreendida como um sistema de estruturas, a princípio, firmemente estabelecidas, com regras definidas. O modo como usamos a linguagem não nos deixa dúvidas de sua ordem lógica muito bem determinada.

De posse da linguagem, o professor sabe que é aquele que ocupa o espaço de quem fala e, no momento em que fala, tem consciência de que expressa uma mensagem, com determinado conteúdo ou referente, que será entendida por aquele que ocupa o lugar de quem ouve, no caso, o aluno. Numa situação como essa, nos é apresentada, uma estrutura da linguagem, tão sólida, que a encaramos como inquestionável: há um emissor, uma mensagem e um receptor. Tudo parece tão certo que mesmo os problemas de entendimento são declarados alheios a essa estrutura; são sempre de outra ordem: o emissor pode não ter falado num tom próprio para que o receptor ouvisse a mensagem com clareza; o receptor, por sua vez, pode não ter entendido a mensagem porque não prestou a devida atenção no momento em que a mensagem foi enunciada; a mensagem pode apresentar problemas textuais que impedem o entendimento do receptor. Quando nos deparamos com problemas no uso que fazemos da linguagem, as respostas que ouvimos para justificar a causa desses problemas nunca se referem aos modelos que, aos poucos, foram padronizados na linguagem, nunca dizem respeito a essa ordem lógica que temos fixada previamente pela linguagem.

Numa tentativa de nos atermos, com mais cuidado, à linguagem, pois acreditamos que os problemas enfrentados na escola por professores e alunos podem e devem ser estudados no âmbito da linguagem, é que, neste trabalho, propomo-nos a discutir o lugar ocupado pela linguagem na atividade educativa e, particularmente, a problematizar o sentido corrente com que ela vem sendo utilizada nessa prática. Temos clareza de que a linguagem, tomada pela filosofia da linguagem, na maioria das vezes, estabeleceu para outros campos de atuação, no nosso caso, a Educação, modelos de estruturas visivelmente definidos, que foram apropriados por nós, que fazemos uso da linguagem, como algo a ser seguido sem questionamentos. Desta forma, nossa intenção é retomar essa objetividade da linguagem, na medida em que possamos descrever de que maneira a filosofia foi capaz de caracterizar o lugar da linguagem, e salientar as interferências que esse tipo de construção, rigorosamente estabelecida, provocou no cenário educacional. Afinal, se, para a filosofia da linguagem, a linguagem foi usada como um meio para alcançar o conhecimento verdadeiro, também para a Educação, utilizamos a linguagem

para ensinar o conhecimento, transmitindo por meio dela, as verdades conhecidas ou instituídas.

Para tanto, apresentaremos e discutiremos uma dada concepção (wittgensteiniana) com a intenção de questionar os sistemas filosóficos até então constituídos e, em decorrência disso, mostrar que, da mesma maneira como podemos criticar as doutrinas filosóficas que apenas se preocuparam com o conhecimento genuíno das coisas, também podemos problematizar fundamentações teóricas educacionais que se serviram dessas filosofias. Nesse sentido, ao discutir a linguagem na atividade educativa, pretendemos questionar, criticar, pôr em dúvida essas padronizações estabelecidas. Nosso objetivo é retomar uma discussão da linguagem no pensamento filosófico que fundamentou a atividade educativa, e que, até hoje, faz parte do campo educacional.

Quando decidimos realizar nossa pesquisa em Filosofia da Educação tendo como objeto a linguagem, notamos a necessidade de estabelecer um recorte para que o trabalho pudesse ser realizado com um mínimo de coerência nas idéias que aqui pretendemos apresentar. Durante boa parte dos nossos estudos, dedicamo-nos a entender a concepção filosófica de Wittgenstein, especificamente o que ele escreveu nas *Investigações Filosóficas*. Embora houvéssemos optado por uma obra em especial, era preciso conhecer a(s) filosofia(s) de Wittgenstein num âmbito geral, o que nos permitiria entender melhor o contexto do qual o filósofo fazia parte, sem nos preocuparmos em caracterizá-lo como analítico ou qualquer outra denominação. Ao fazer essa parte da pesquisa, pudemos reconhecer aspectos importantes do que pensou Wittgenstein quando escreveu as *Investigações Filosóficas* e as relações que pudemos estabelecer desses escritos com o *Tractatus Logico-Philosophicus*. Foi preciso entender conceitos como *jogos de linguagem*, *semelhanças de família*, *regras e metodologia terapêutica*, importantes em sua perspectiva filosófica. De certa forma, podemos dizer que conhecemos uma concepção filosófica que, apoiada em uma análise da linguagem, preocupou-se em desmistificar as estruturas do conhecimento, construídas pelos filósofos em seus sistemas. Identificamos, então, que Wittgenstein, quando escreveu as *Investigações Filosóficas*, colocou-se como um crítico do ideal filosófico acerca do conhecimento verdadeiro e universal e, além disso, adotou uma postura ética de pensamento que caracterizou seu projeto filosófico.

Na medida em que aprimorávamos o entendimento dessa concepção filosófica, conseguimos identificar uma das filosofias criticadas por Wittgenstein: a filosofia da linguagem de *Santo Agostinho*. A linguagem foi o tema usado por Wittgenstein para expressar

suas críticas aos filósofos, fossem eles da linguagem ou não. Sua preocupação estava na idéia de construção de uma estrutura da linguagem que preservava diversos aspectos doutrinários e eram, portanto, insuficientes para a caracterização de uma totalidade da linguagem, como pensaram os filósofos desde *Santo Agostinho*. Alguns desses aspectos (essencialidade, universalidade, mundo ideal, mundo sensível) são influências da filosofia de Platão, que, até hoje, preservamos quando nos remetemos à linguagem, seja em Filosofia, em Educação, ou em qualquer outra área de atuação. O que vimos nos estudos da linguagem, exemplificado pela filosofia da linguagem de *Santo Agostinho*, é que, aos poucos, uma estrutura foi consolidada de modo firme e determinado, o que fez com que a linguagem fosse usada por muitos filósofos como um meio para chegar ao conhecimento verdadeiro, pois filosofia e linguagem haviam sido constituídas com a mesma objetividade, a mesma racionalidade.

Embora Wittgenstein não tenha elaborado uma Filosofia da Educação, suas críticas ao ensino ostensivo e a caracterização da categoria *jogos de linguagem* parecem evidenciar a complexidade da linguagem, quando nos remetemos à discussão de seus limites. Essas críticas e categoria, depreendidas de sua filosofia, a nosso ver, fornecem elementos para que os educadores se contraponham à unidimensionalidade da razão e do uso na linguagem pelas teorias e práticas pedagógicas, no presente, levando-os a refletir sobre os seus limites e, quem sabe, sobre a possibilidade de pensá-las em sua multiplicidade.

No primeiro capítulo desta pesquisa, apresentaremos uma biografia de Wittgenstein e evidenciaremos os momentos em que, na sua trajetória intelectual, o filósofo pensou algumas questões voltadas à linguagem e ao seu ensino. Explicitaremos, ainda, estudos que discutiram a relevância da filosofia de Wittgenstein para pensar os problemas da educação. Consideramos pertinente esclarecer a estratégia de interpretação adotada acerca dos escritos do filósofo. Para isso, apresentaremos, numa breve bibliografia, o pensamento de Wittgenstein de modo a justificar nossa escolha por discutir as convergências e divergências em sua filosofia.

No segundo capítulo, remeter-nos-emos à filosofia de Wittgenstein e analisaremos os seguintes aspectos de seu livro *Investigações Filosóficas*: as críticas do filósofo ao ensino ostensivo e as suas considerações acerca da categoria *jogos de linguagem*. Essas escolhas foram feitas na medida em que nos valem de uma problematização da racionalidade que nos possibilita pensar as questões da Educação, mais especificamente da linguagem na atividade educativa. Consideraremos que o ensino ostensivo, quando se dá por meio de uma estrutura da linguagem muito bem definida, sustenta um modelo referencial da linguagem que, em

Educação, privilegia um único jogo de linguagem, a saber, a transmissão e aquisição do conhecimento. Contudo, os *jogos de linguagem*, na medida em que se relacionam com as formas de vida, admitem a pluralidade e o modo flexível como a linguagem pode ser tratada nas práticas educativas.

No terceiro capítulo, descreveremos o projeto filosófico de Wittgenstein, na medida em que caracterizaremos o seu pensamento em relação às questões éticas em seus escritos no *Tractatus Lógico-Philosophicus*, na *Conferência sobre Ética* e nas *Investigações Filosóficas*. Dessa forma, procuraremos descrever uma atitude ética descrita e adotada por Wittgenstein, por considerarmos que seus escritos, ao longo de sua trajetória filosófica, incitam-nos a refletir de um modo diferente que privilegia a multiplicidade de sentidos das nossas formas de vida. Trata-se de um pensar ético que, em Filosofia e Educação, desvencilha-nos da racionalidade unidimensional e nos permite pensar os problemas, tendo em vista os *jogos de linguagem* e seus diversos usos. Proporemos, nesse sentido, uma reflexão que privilegia a apresentação das convergências e divergências no pensamento do filósofo, por acreditarmos se tratar de uma filosofia em constante transformação.

CAPÍTULO I – Para pensar a educação na perspectiva filosófica de Wittgenstein

Apresentaremos, neste capítulo, uma breve biobibliografia de Wittgenstein, com o intuito de assinalar os momentos em que se defrontou com as questões relativas ao uso da linguagem no ensino e na aprendizagem. Para isso, recorreremos à literatura que se apropriou de seu pensamento para abordar problemas educacionais e às interpretações correntes sobre a sua filosofia, com o objetivo específico de situar o tênue lugar ocupado em sua vida e em sua obra por aqueles problemas e indicar a possibilidade de pensá-los na perspectiva de uma dessas interpretações. Nesse sentido, este capítulo propõe-se a argumentar pela hipótese de que, antes de elaborar uma doutrina pedagógica ou uma filosofia sistemática da educação sob a ótica da filosofia de Wittgenstein, a leitura de sua obra, em particular, de suas *Investigações Filosóficas*, traz indicações valiosas para que os educadores revejam tanto o modo como usam a linguagem em sua prática quanto as teorias pedagógicas nas quais se apóiam.

Exporemos os argumentos deste capítulo em duas partes. Na primeira, apresentaremos brevemente a biografia do filósofo estudado, destacando momentos de sua trajetória intelectual nos quais se defronta com os problemas do ensino, assim como o traçado de suas principais obras, assinalando como foram retomadas em alguns estudos que abordaram a educação. Na segunda parte, em seu traçado bibliográfico, indicaremos as interpretações correntes sobre a sua obra e o seu projeto filosófico, recorrendo a alguns de seus intérpretes. Nessa parte, argumentaremos também sobre o porquê da escolha de uma dessas interpretações, tendo em vista os propósitos gerais e os objetivos específicos deste trabalho, indicando possíveis contribuições para os estudos sobre o assunto.

1.1 A educação na vida e na obra de Wittgenstein e nos estudos em filosofia da educação

Ludwig Josef Hohann Wittgenstein nasceu em Viena, no dia 26 de abril de 1889. De origem judaica, seu pai era responsável por uma empresa siderúrgica. Sua mãe, filha de um banqueiro, era admiradora de música erudita. Muitos artistas freqüentavam a casa da família de Wittgenstein, o que pode ter influenciado um de seus irmãos para que se tornasse um pianista. Segundo Oliveira (1979), até os 14 anos, Wittgenstein foi educado dentro de sua casa por preceptores, como era comum à época, em ambiente marcado pelo protestantismo, religião adotada pela família, graças à influência de seu avô. Já no início de sua vida, teve trágicas experiências com a morte: dois de seus irmãos se suicidaram (Hans, em Cuba, em

1902; Rudolph, em Viena, em 1904). Mais tarde, quando Wittgenstein já era um homem, seu outro irmão, Kurt, se suicidou no *front* de batalhas, em 1918.

O intérprete Monk (1995) relatou que, quando ainda não freqüentava a escola, Wittgenstein demonstrou habilidades em trabalhos mecânicos e foi capaz de construir uma máquina de costura. Seus pais, admirados com o talento do filho para essas invenções, levaram-no para uma escola em Linz, que priorizava os estudos em matemática e física, em detrimento da educação clássica. Wittgenstein ficou nessa escola durante três anos, até entrar na Escola Técnica Superior de Charlottenburg, em Berlim, onde estudou engenharia.

Após algum tempo, nas palavras de Moreno (2000), foi à Inglaterra, matriculou-se no curso de engenharia na Universidade de Manchester e se dedicou aos estudos nessa área por mais três anos. Foi nessa época que Wittgenstein conheceu os *Princípios da Matemática* de Bertrand Russel (1872-1970), que o levaram a se afastar das invenções mecânicas e enveredar pelos caminhos da lógica.

Entusiasmado com os escritos de Bertrand Russel, em 1912, Wittgenstein abandonou a engenharia e ingressou no Trinity College para se dedicar aos estudos da lógica. Em seus escritos, Russel descreve o aluno Wittgenstein. Ele não sabia dizer se se tratava de um gênio ou apenas de um excêntrico. Certa vez, segundo Oliveira (1979), Wittgenstein procurou Russel e perguntou-lhe se era inteligente ou se era um completo idiota. Sem saber o que responder, Russel pediu a Wittgenstein que explicasse a razão de sua questão, que disse que, se fosse idiota, voltaria a estudar engenharia, mas se fosse capaz de algo mais, estudaria filosofia. Russel sugeriu a Wittgenstein que fizesse um texto filosófico para que pudesse lhe dar uma resposta. Quando Wittgenstein entregou seu trabalho, antes mesmo de concluir a leitura, Russel disse-lhe: “você não deve retomar seus estudos em engenharia.”

Quando teve início a Primeira Guerra Mundial, Wittgenstein alistou-se como voluntário. Não aceitava a idéia de ver a guerra eclodir sem ter feito nada. Foi nessa época que redigiu a primeira versão do *Tractatus Logico-Philosophicus*, seu único livro publicado em vida. Contudo, depois de escrever essa primeira versão do livro, resolveu abandonar os estudos em Filosofia. Essa decisão parece ter sido tomada, segundo Grayling (2002), na ocasião em que o jovem Ludwig tinha se tornado prisioneiro dos italianos, ainda durante a Primeira Guerra. Assim que se viu livre, concluiu, em 1920, um curso de um ano para professor de escola do ensino fundamental.

Nesse mesmo ano, começou a lecionar para crianças de nove e dez anos, em Trattenbach, uma aldeia nas colinas ao sul de Viena. Lecionou nessa aldeia por dois anos e, em seguida, foi para Puchberg am Scheeberg, onde, por mais dois anos, exerceu o ofício de professor. No exercício dessa profissão, trabalhou ainda em Otterthal. Conforme Grayling (1996), suas estadias eram curtas, pois o filósofo apresentava uma severidade exagerada no trato com os alunos e isso incomodava os pais das crianças. Em 1926, antes que as queixas dos pais se tornassem oficiais e o prejudicassem, ele voltou para Viena.

No período de 1920 a 1926, no qual exerceu o cargo de professor, Wittgenstein escreveu um dicionário, com cerca de seis mil palavras, para o uso dos alunos das aldeias austríacas. De acordo com Moreno (2000), o dicionário explicitava a gramática segundo o dialeto regional dos estudantes; trata-se de “um dicionário que emprega tanto o alemão vernacular quanto o dialeto efetivamente falado pelas crianças.” (p. 48). O filósofo criticava os dicionários tradicionais, pois não concordava com a idéia de ensinar gramática e ortografia aos seus alunos a partir de palavras próprias da literatura clássica. Afinal, para Wittgenstein, as crianças deveriam compreender o significado das palavras conforme as usavam no seu cotidiano. Para tanto, seria preciso considerar, no processo de aprendizagem, o contexto em que os usos das palavras eram efetivados. Assim, os alunos deveriam fazer listas de todas as palavras que usavam no dia-a-dia, em casa, na conversa com os amigos, na escola e em suas redações. Wittgenstein corrigia essas listas e as deixava à disposição dos alunos.

Em 1926, o filósofo organizou essas listas e o dicionário foi publicado, com capa de papelão. Essa informação remete-nos à circunstância de que, mesmo longe da discussão filosófica, Wittgenstein refletia sobre os sentidos das palavras que, para ele, segundo Moreno (2000), deveriam estar relacionados com a forma como as palavras eram ensinadas, os exemplos utilizados e as aplicações realizadas. Por mais que ele tentasse abandonar a filosofia e, particularmente, a reflexão analítica sobre o uso da linguagem, que elaborara em seu *Tractatus* e seria importantíssima no desenvolvimento de seu projeto subsequente, elas persistiam, mesmo em sua atividade de ensino, como pudemos observar.

Quarenta e oito anos depois desse seu envolvimento com o ensino, um aluno de Wittgenstein disse, segundo Moreno (2000), que em uma de suas aulas, o filósofo teria relatado um certo experimento, em Trattenbach, com duas crianças, que ainda não falavam, deixando-as isoladas com uma senhora que também não falava, indicando o quanto essa experiência teria feito parte de sua trajetória intelectual. O objetivo seria o de verificar, com o passar dos anos, se as crianças aprenderiam uma linguagem primitiva ou criariam uma nova

linguagem para se comunicar. Parece residir nisso a gênese de sua preocupação com os *jogos de linguagem, as semelhanças de família e as formas de vida*, temas que, alguns anos mais tarde, seriam abordados por Wittgenstein e, posteriormente, publicados após a sua morte, nas *Investigações Filosóficas*.

Infelizmente, experiências como esta, relacionadas à educação e ao uso da linguagem em sua prática pedagógica, não foram explicitadas na obra de Wittgenstein, o que dificulta a apropriação rigorosa de suas indicações para investigar o que havia pensado sobre as questões educacionais e como esse pensamento poderia contribuir para o ensino atual. Contudo, se as suas contribuições sobre o assunto não foram explicitadas em sua obra, deixando de concorrer ao desenvolvimento tanto das reflexões pedagógicas sobre o uso da linguagem na educação quanto da filosofia da educação, o retorno de Wittgenstein aos estudos filosóficos deram contribuição decisiva à Filosofia, especificamente, à Filosofia da Linguagem.

Em 1929, quando retomou seus estudos em Filosofia, recebeu o título de doutor, apresentando como tese o *Tractatus Logico-Philosophicus*. Nessa época, o filósofo também publicou o ensaio *Algumas Observações sobre Forma Lógica*, o qual contribuiu para que obtivesse o posto de assistente em Cambridge. Juntamente com o *Tractatus*, esse ensaio também fez parte da obra de Wittgenstein publicada em vida.

Na continuidade de sua pesquisa em Filosofia, com apoio de uma bolsa de estudos, em 1930, o filósofo abordou o tema do uso da linguagem do ponto de vista verificacionista, abandonando o atomismo lógico. Seus escritos no *Tractatus Logico-Philosophicus* caracterizavam um esquema puramente formal da linguagem e do mundo. Não havia preocupação com a linguagem relacionada a seus usos. Era a forma lógica que sustentava o ideal de representação da linguagem. Contudo, aos poucos, essas considerações foram reformuladas e podemos ver, nas *Investigações Filosóficas*, a caracterização da linguagem frente à multiplicidade de usos e sua relação com as formas de vida. Dessa pesquisa, resultaram algumas notas sobre o assunto, intituladas *Philosophical Remarks*. No ensino universitário, Wittgenstein voltou a ministrar cursos, mas sempre fora dos moldes convencionais. Enquanto lecionava, tinha a impressão de que falava consigo mesmo, como se estivesse sozinho, experimentando publicamente seus pensamentos. Ao retornar à pesquisa e ao ensino universitário, agora como pesquisador e professor, o filósofo, nas palavras de Glock (1998), resolveu fazer algumas alterações nos escritos do *Tractatus Logico-Philosophicus*; porém, não demorou muito para perceber que as modificações necessárias eram um tanto quanto radicais: não bastariam pequenas correções.

As suas observações, nessa época, caracterizavam um modo diferente de análise da linguagem que modificava a concepção filosófica que até então nutrira, desenvolvendo uma prática de estudos bastante incomum. Wittgenstein tinha o hábito de fazer anotações diárias dessas observações e, depois, selecionava os escritos mais interessantes. Dessas considerações escrevia ensaios e notas, que jamais admitiu serem publicados em vida, mas que tiveram grande importância para a elaboração do pensamento expresso por ele nas *Investigações Filosóficas*.

Segundo Glock (1998), entre 1931 e 1934, por meio dessa prática de estudos filosóficos, Wittgenstein foi capaz de produzir uma obra convencional, estruturada, já com as divisões dos capítulos. Trata-se do livro *Big Typescript*, em que o filósofo apresenta suas novas considerações em relação às questões de significado e intencionalidade para a Filosofia. Somente mais tarde esse livro foi publicado por seus discípulos e, ainda assim, apenas parte dele se tornou conhecida, com a publicação da obra *Philosophical Grammar*.

Ainda conforme os escritos de Glock, desse período também data a produção do *Livro Azul*, que Wittgenstein ditou a seus estudantes em Cambridge. Nessa obra, bem mais didática, o filósofo esclarece as noções de critério e de semelhanças de família. Este é um dos escritos mais acessíveis de Wittgenstein, pois não apresenta o estilo aforismático do *Tractatus Logico-Philosophicus* e das *Investigações Filosóficas*, assim como não apresenta a escrita truncada de suas aulas. Por sua vez, em *O Livro Marrom*, elaborado para as aulas ministradas entre 1934 e 1935, Wittgenstein apresenta reflexões acerca dos *jogos de linguagem*, discutindo práticas lingüísticas fictícias. Este foi considerado a primeira versão abandonada das *Investigações Filosóficas*. Assim, os escritos de 1931 a 1935 prenunciam as *Investigações Filosóficas*, livro de Wittgenstein publicado em 1953, dois anos após a sua morte.

O que chama a nossa atenção no percurso intelectual de Wittgenstein e, particularmente, a partir do momento em que ingressa na universidade, é que a sua prática de estudos filosóficos e a escrita de seu pensamento parecem se assimilar. Isso porque elas são constituídas a partir da seleção de notas de reflexões diárias, destinadas aos seus alunos e organizadas em aulas não muito convencionais. Não se sabe se essa prática de estudos e de escritas, destinadas e organizadas nesses termos, fazia com que as aulas lhe servissem como um modo de experimentar seu pensamento sobre o uso da linguagem, verificando não somente a coerência de sua teorização sobre o assunto, como também a pertinência e a eficácia dos usos que atribui à linguagem. Outra hipótese é a de que não se sabe as suas anotações, escritas e pensamento ocorriam a partir das reações dos destinatários privilegiados

por essas práticas e de suas conseqüências, ante a enunciação de suas teses e argumentos sobre o assunto, como dito anteriormente, quase como uma fala consigo mesmo.

Certamente, para sabermos mais sobre as relações dessas práticas de estudo, reflexões e escritas filosóficas com o ensino, seria necessário recorrer, para além dos dados biobibliográficos, ao estudo historiográfico sobre o assunto, algo a que não nos dispomos nesta dissertação. Contudo, a partir dos dados biobibliográficos levantados sobre o filósofo, é possível perceber que a destinação dessa escrita, práticas de estudos e de reflexões filosóficas parece não estar voltada, primeiramente, aos seus alunos, nem às reações desses destinatários, mas, sobretudo e principalmente, diz respeito a um objeto abstrato, ao qual, desde 1929, se dedicara.

De 1929 a 1944, seu pensamento direcionou-se à filosofia da matemática, cujos estudos e escrita foram compilados e publicados sob a denominação de *Remarks on the Foundations of Mathematics*. Segundo Glock (1998), Wittgenstein considerava a matemática a área para a qual as suas reflexões filosóficas mais haviam contribuído, embora o que concebesse como tal fosse, ao mesmo tempo, original e polêmico. Isso porque, enquanto tradicionalmente a matemática era vista como um conjunto de verdades de caráter abstrato, Wittgenstein caracterizava-a como parte das práticas humanas. Contudo, entre 1936 e 1937, o interesse pelas formas lógicas da matemática como parte das práticas humanas levou-o a tentar rever os escritos do *Livro Marrom*, com o início da redação de *Eine Philosophische Betrachtung*. No entanto, não terminou o escrito, por considerar que tal revisão seria inútil, pois os deslocamentos propostos impossibilitavam-no de fazer correções no livro. Seria necessário escrever um novo manuscrito com estilo e modo de apresentação diferentes, que, posteriormente, conheceríamos como *Investigações Filosóficas*.

As primeiras páginas desse livro datam de 1937, mas a primeira parte foi concluída somente em 1947. Por considerar que não podia mais aceitar um grande número de teses apresentadas em sua obra *Tractatus Logico-Philosophicus*, Wittgenstein confiou a seus amigos e estudantes Elizabeth Anscombe, Rush Rhees e Georg Henrik Von Wright todas as suas novas anotações. Desse modo, a segunda parte, organizada pelos responsáveis por sua publicação, é o conjunto de anotações rascunhadas pelo filósofo em 1949, que, ao que parece, tinha o objetivo de revisar os escritos da primeira parte. A segunda parte do projeto de Wittgenstein para esse livro destinou-se à reflexão dos fundamentos da matemática, tendo por base as suas novas anotações.

O livro *Investigações Filosóficas* influenciou, de certo modo, a filosofia lingüística desenvolvida pela Escola de Oxford, grupo dessa universidade, de tradição analítica, desde as primeiras décadas do século XX. Muitos de seus admiradores consideram Wittgenstein o “pai da filosofia lingüística”. Todavia, sabemos que esta é uma forma exagerada de pensar a sua contribuição para a Filosofia da Linguagem, dado o fato de que outras fontes também foram significativas, como a filosofia de G. E. Moore. O que se sabe, para além da polêmica sobre quem fundou a Filosofia da Linguagem, é que esse livro apresenta um novo rumo trilhado por Wittgenstein em relação à filosofia lingüística. A preocupação central da filosofia seria, segundo ele, o esclarecimento da linguagem. Isso porque Wittgenstein acreditava que os problemas filosóficos eram oriundos do mau uso que fazemos da linguagem e que, na medida em que nos permitimos refletir sobre o seu funcionamento, podemos dissolver os equívocos que nós mesmos criamos.

Nessa perspectiva, uma das distorções filosóficas é a tentativa de buscar a essência da linguagem e construir, a partir dessa essência, a estrutura lógica para ela. Ao contrário disso, para Wittgenstein, a linguagem funciona conforme seus usos e, portanto, não devemos imaginá-la como estrutura sistemática e estática. Desta maneira, a linguagem deve estar inteiramente relacionada com suas funções práticas.

Sob esse ângulo, temos uma questão: O que seria essa relação com as funções práticas da linguagem? Para Wittgenstein, há uma multiplicidade de usos que devemos considerar, quando nos remetemos à linguagem, o que nos faz assinalá-la não como coisa única, a linguagem, mas como algo que possui várias faces. Essas múltiplas linguagens, como são constituídas segundo os seus usos, as situações em que são expressas são caracterizadas como formas de vida. É por isso que Wittgenstein descreve a linguagem como *jogos de linguagem*. Essa expressão nos permite vê-la sob o prisma de uma infinidade de situações e funções, pois não há uma única situação ou função para usarmos uma palavra. Da mesma forma como podemos usar uma palavra em diferentes situações, podemos também descrever uma mesma situação utilizando diversas palavras. Essa nova caracterização da linguagem considera que apenas podemos descrever os sentidos das palavras se examinarmos, como parte do que entendemos delas, os usos que realizamos em nossas formas de vida.

Se não parece ser possível depreender das indicações precedentes acerca da vida e da obra de Wittgenstein as implicações dessa outra concepção de linguagem para o ensino, ao menos parece ser oportuno interpelar qual o seu lugar nas práticas e nas teorias pedagógicas, no presente, a partir dessa sua importante contribuição à Filosofia da Linguagem. O que

significa questionar, por um lado, quais as eventuais implicações da apropriação dessa concepção de linguagem, que valoriza os seus usos e que privilegia a sua multiplicidade, em situações determinadas, não se atendo à sua compreensão com base na teoria dos significados, mas, principalmente, a de uma busca de e por sentido para o ensino; e, por outro lado, saber a que concepção de linguagem o pensamento do filósofo se anteporia em matéria de ensino, na tradição pedagógica do Ocidente. As respostas a essas questões parecem relevantes para enfrentarmos o problema da unidade da racionalidade, senão da razão absoluta ou prática, na qual se apoiaram as práticas e as teorias pedagógicas, conforme enunciado na introdução desta dissertação. Afinal, esse problema move-nos a retomar essa concepção wittgensteiniana de linguagem para abordar as questões educacionais, com o objetivo de discutirmos de que forma as teorias pedagógicas, durante muito tempo, fundamentaram-se em um ideal de razão e de racionalidade.

Por sua vez, essa referência à linguagem, de modo específico, pode ser justificada, como salientou Hacker (1999, p. 16), porque “somos essencialmente seres que utilizam linguagem. Nossa linguagem e as formas de nossa linguagem moldam nossa natureza, dão forma ao nosso pensamento, preenchem nossa vida.” Sendo assim, em Educação, ou em qualquer outro campo teórico é devidamente justificável que nos remetamos à linguagem para enfrentarmos a crise da razão e da racionalidade que se abate sobre a nossa existência atual.

Embora poucos estudos tenham abordado as questões da Educação sob a perspectiva da filosofia de Wittgenstein, foi possível encontrar algumas pistas para respondermos às questões anteriormente enunciadas. Recorreremos a essas pistas, por se tratar de estudos que antecedem nossa pesquisa. Referimo-nos aqui à dissertação de Marlene Torrezan (1998); ao artigo de Cristiane M. Gottschalk (2005) e ao capítulo de livro de Michael Peters (2000). Vale ressaltar, porém, que retomaremos esses estudos criticamente, no sentido de compreender a interpretação que fizeram de Wittgenstein e, a partir dela, investigar como se apropriaram de seu pensamento filosófico para pensar o ensino e a aprendizagem. Ao retomarmos tais estudos, interessa-nos assinalar quais deles oferecem pistas mais precisas para respondermos as questões enunciadas neste capítulo.

A dissertação *Wittgenstein: a educação como jogo de linguagem*, de Marlene Torrezan (1998), tem por objetivo analisar o conceito de educação como formação com base nas contribuições de Wittgenstein para a Filosofia da Linguagem e, particularmente, do conceito de *jogos de linguagem*, elaborado no livro *Investigações Filosóficas*. O problema que procura abordar é o de que, como não conhecemos o funcionamento da linguagem da maneira como

deveríamos, quando nos comunicamos, fazemos usos equivocados de conceitos, como os de educação e de formação, situação que poderíamos reverter caso nos apropriássemos do conceito wittgensteiniano de *jogos de linguagem* e compreendêssemos a multiplicidade dos jogos envolvidos pela idéia de formação. Apoiada na metodologia de clarificação dos conceitos e na descrição dos mesmos, Torrezan (1998) procura identificar os *jogos de linguagem* em que usamos o conceito de educação, principalmente os jogos que descrevem o conceito de educação como formação, a fim de que, a partir de uma rigorosa elucidação desse conceito, seja possível estabelecer estratégias para que os objetivos propostos nessa caracterização possam ser alcançados. Desse modo, procura discutir o conceito de formação humana, valorizando as articulações entre linguagem e práticas humanas, elaboradas por Wittgenstein ao final de sua vida e, sobretudo, na primeira parte do livro *Investigações Filosóficas*.

Vale ressaltar que o conceito de educação como formação humana, ao qual Torrezan (1998) se refere, é alheio à obra de Wittgenstein, uma vez que recorre à sua filosofia como um método de análise da linguagem capaz de esclarecer a multiplicidade dos usos que se faz desse conceito no âmbito filosófico-educacional. O mesmo procedimento parece ser utilizado no artigo *O papel da linguagem no ensino e na aprendizagem da perspectiva de uma pragmática filosófica de inspiração wittgensteiniana*, de Cristiane M. C. Gottschalk.

Nesse artigo, Gottschalk (2005) apresenta de que maneira a filosofia de Wittgenstein, ao privilegiar o estudo da linguagem, pode contribuir para as questões educacionais. A autora explicita, inicialmente e de forma breve, as idéias que foram consideradas no cenário educacional, a partir do pragmatismo na educação, pensamento filosófico que faz parte das reflexões do filósofo da educação John Dewey. Trata-se de um raciocínio que coloca em evidência a preocupação do pragmatismo na educação quanto à questão do uso. Gottschalk (2005) declara que, segundo as considerações de John Dewey, a educação não deveria estar apenas relacionada às nossas formas de vida, mas, mais do que isso, deveria ser elemento que as constitui e caracteriza. Dessa forma, a autora entende que, conforme os dizeres de Anísio Teixeira, só podemos aprender quando conhecemos o uso das coisas, sendo preciso conhecê-las quanto à função que exercem em nossa vida. Contudo, se o pragmatismo na educação nos fez reconhecer que o uso “é condição essencial para que ocorra o aprendizado” (2005, p. 1), Gottschalk afirma que essa corrente no pensamento, no campo pedagógico, considerou a linguagem apenas como modo de representação das experiências educacionais e não se propôs a usar a linguagem segundo outros exames. Sendo assim, a autora se propõe a retomar

a idéia de que, em educação, é preciso considerar os usos daquilo que aprendemos, mas desta vez, conforme uma pragmática filosófica que provém do pensamento de Wittgenstein, que considera a linguagem para além do seu papel de descrição. Segundo Gottschalk (2005), Wittgenstein considera a linguagem elemento que constitui as nossas experiências.

A concepção de linguagem do pragmatismo de Dewey é caracterizada pela autora como sinônima da teoria referencial da linguagem, criticada por Wittgenstein no livro *Investigações Filosóficas*. Trata-se do uso da linguagem que apenas se baseia na designação e que sugere um conhecimento anterior a ela. Nesse caso, a linguagem não seria instrumento de produção de conhecimento, mas somente descreveria o que fora elaborado mentalmente. Para Gottschalk (2005), as contribuições de Wittgenstein à Filosofia da Linguagem, que deveriam ser levadas em conta pelas pesquisas em educação, seriam referentes aos *jogos de linguagem*, constituídos a partir das sentenças que pronunciamos e das relações com as situações em que elas são usadas. O filósofo, segundo a autora, considera que a linguagem não pode ser descrita sem se considerar o contexto em que é utilizada e as regras necessárias para a organização dessas utilizações particulares. São os *jogos de linguagem* que, quando descritos, apresentam-nos uma infinidade de situações em que uma mesma palavra pode ser usada bem como uma infinidade de palavras que podem ser utilizadas numa mesma situação. Palavras que se relacionam entre si por apresentarem semelhanças, às vezes de conjunto, ora singulares, mas nunca essenciais.

Com base na concepção wittgensteiniana de linguagem, Gottschalk (2005) apresenta a importância da linguagem no processo educativo. Para tanto, descreve o modo como o professor deve organizar seu trabalho, colocando à disposição do aluno inúmeras utilizações de um mesmo conceito, segundo suas regras particulares de uso, com o objetivo de que organize esses conhecimentos e dê sentido à sua experiência. Assim, o aluno, quando for capaz de ir além do proposto pelo professor, elaboraria novas utilizações dos *jogos de linguagem* que estiverem à sua disposição.

Ao apresentar um modo diferente de ver a educação, bem distante das habilidades estanques de transmissão e aquisição de conhecimento que vemos instauradas nas escolas, Gottschalk (2005) mostra a apropriação fecunda da filosofia de Wittgenstein para pensar as questões educacionais, respeitando sua preocupação com os *jogos de linguagem* e as formas de vida, como referentes especiais do projeto desenvolvido no livro *Investigações Filosóficas*. Porém, elege como interlocutor privilegiado a essa filosofia, em relação ao ensino, o

pragmatismo de Dewey, a quem o filósofo jamais conheceu e a quem sua obra não traz qualquer referência⁴.

Peters (2000), em seu artigo intitulado *Escrevendo o eu: Wittgenstein, confissão e pedagogia*, declara que Wittgenstein, ao desenvolver sua concepção filosófica, utilizou uma série de gêneros para caracterizar seu estilo de pensar na filosofia. Desta forma, Peters preocupa-se em comentar apenas um dos aspectos de seu estilo denominado confessional, pois salienta que se trata de um estilo filosófico que, embora caracterize o modo de fazer filosofia de Wittgenstein, também descreve reflexões acerca do “eu”. Peters (2000) argumenta que essas práticas confessionais estão relacionadas às práticas pedagógicas, o que nos incentiva a “escrever o eu” para que tenhamos condições de dizer a verdade sobre nós mesmos, criando, assim, uma atividade ética na pedagogia.

Essas apropriações da filosofia de Wittgenstein à educação confirmam que é possível realizarmos a pesquisa sob esse viés, privilegiando as reflexões que Wittgenstein descreveu no livro *Investigações Filosóficas*, com especial atenção à questão dos *jogos de linguagem*. Embora a pesquisa que nos propomos a realizar se assemelhe a essas apropriações, há algumas considerações distintas, que devemos esclarecer.

O trabalho de Torrezan (1998) está centralizado na idéia de Filosofia como elucidação e clarificação de conceitos. Embora os intérpretes de Wittgenstein admitam ser esta a estratégia usada por Wittgenstein para discutir questões filosóficas, é preciso salientar que a responsabilidade de assumir sua filosofia como metodologia de análise da linguagem é própria daqueles que o consideram um filósofo analítico. A crença de que a filosofia de Wittgenstein se constituiu na principal fonte de inspiração do Círculo de Viena fez com que seu trabalho filosófico, em muitos casos, como o descrito acima, fosse reduzido à análise criteriosa da linguagem que garantisse a elucidação da sua lógica e não seus diversos usos. Contudo, segundo Oliveira (1979), considerar Wittgenstein o pai do positivismo lógico, desenvolvido pelo Círculo de Viena, é uma afirmação excessiva, na medida em que a filosofia de Wittgenstein, embora trate de temas semelhantes, também aborda questões distintas das discutidas nessa comunidade filosófica. Evitando essa interpretação, acreditamos que

⁴ Gostaríamos de salientar que, ao nos referirmos ao texto de Gottschalk (2005), privilegamos apenas a relação que autora fez do pensamento filosófico de Wittgenstein com a educação. Não nos voltamos à sua interpretação quanto à caracterização de uma linguagem referencial no pragmatismo de John Dewey. Contudo, não estamos, dessa forma, considerando como verdadeiro o modo como Gottschalk interpreta a concepção de linguagem de Dewey. Acreditamos que, na medida em que nossa pesquisa objetiva sugerir algumas contribuições do pensamento de Wittgenstein para a educação, não nos cabe aqui, nos aprofundar no modo como a autora pensou as considerações filosóficas de John Dewey. Uma discussão como essa, merece um outro enfoque, que não somos capazes de realizar nesse trabalho.

Wittgenstein não construiu uma metodologia filosófica, pelo menos não nos moldes de uma técnica. Por esse motivo, temos a intenção de intensificar a idéia dos *jogos de linguagem* porque entendemos que sua filosofia, pautada na multiplicidade de linguagens, abre caminhos para o pensar na educação, tendo em vista uma experiência que não é referencial, mas que envolve formas de vida.

Por sua vez, de volta à questão do método, Gottschalk (2005) apresenta a pragmática filosófica wittgensteiniana⁵ que pode ser utilizada na educação para rediscutir o modo como pensamos o ensino e a aprendizagem na atividade educativa, ao considerarmos que uma nova utilização da linguagem, por meio dos *jogos de linguagem*, permite a alunos e professores não se pautarem em ideais unidimensionais de transmissão e aquisição de conhecimentos, cristalizados nas instituições de ensino. Trata-se de uma abordagem relevante, pois sugere formas mais flexíveis de ensino e aprendizagem que não visam mais aos significados estáticos dos conceitos utilizados.

Por fim, Peters (2000) parece ser aquele que fornece pistas mais interessantes para responder às questões enunciadas anteriormente. Isso porque o autor não apenas elege os *jogos de linguagem* como categoria importante a ser apropriada para abordar as questões do ensino e da aprendizagem, mostrando o que isso significaria em termos de seu uso nessa prática, como também sugere que o principal uso da linguagem prescrito pelas teorias pedagógicas origina-se na filosofia de santo Agostinho. São essas pistas que exploraremos na continuidade deste trabalho, propondo-nos a descrever como Wittgenstein concebeu a categoria de *jogos de linguagem* como uma alternativa à concepção de linguagem tradicional compreendida pelo ensino ostensivo, originado na filosofia agostiniana. Antes, porém, parece ser necessário, para delimitar melhor aquela categoria wittgensteiniana e essa crítica ao ensino ostensivo, designar o livro em que se encontram e o modo como faremos nossa interpretação sobre a obra e a filosofia de Wittgenstein, considerando as existentes entre os seus intérpretes.

⁵ Não vamos, nessa pesquisa, caracterizar a filosofia de Wittgenstein como pragmática. Contudo, sabemos da seriedade de trabalhos que interpretam o pensamento wittgensteiniano sob esse viés. É o caso do filósofo neopragmatista Richard Rorty, que, em seu artigo intitulado *Wittgenstein, Heidegger e a reificação da linguagem*, apresentou contribuições importantes da filosofia de Wittgenstein à corrente pragmatista. No Brasil, Moreno (2005), em seu livro *Introdução a uma pragmática filosófica: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem*, organizou uma série de artigos que focalizou o aspecto pragmático do pensamento de Wittgenstein.

1.2 A filosofia da linguagem de Wittgenstein: entre as interpretações e alguns intérpretes

Como vimos, Ludwig Joseph Hohann Wittgenstein dedicou-se a discutir questões próprias à linguagem. Dentre os livros mais importantes, podemos destacar o *Tractatus Logico-Philosophicus* e as *Investigações Filosóficas*. Segundo Fann (1975), a filosofia de Wittgenstein refere-se a uma ruptura do modelo filosófico tradicional. Isso porque o filósofo deteve-se, de um modo diferente, a analisar sistematicamente as questões próprias da filosofia, na tentativa de dissolver os problemas filosóficos, que, para ele, eram frutos do mau uso da linguagem. Nas palavras de Wittgenstein (1979, p.54), “A filosofia é uma luta contra o enfeitamento do nosso entendimento pelos meios de nossa linguagem.” Segundo essa perspectiva, a filosofia de Wittgenstein diferenciava-se dos estudos filosóficos da época por dois motivos: primeiro porque Wittgenstein, de modo semelhante a outros filósofos (Russel, Frege, Moore), realiza sua discussão filosófica no campo da linguagem; segundo porque o filósofo apropria-se da linguagem e a utiliza para retomar as questões discutidas em filosofia, num exercício de questionar o que estava estabelecido.

Na primeira Guerra Mundial, quando se alistou como voluntário, Wittgenstein dedicou-se intensamente aos escritos do manuscrito *Tractatus Logico-Philosophicus* (*Logische-Philosophische Abhandlung*). Em 1918, aprisionado pelas tropas italianas, escreveu para Russel e enviou uma cópia para John Maynard, na tentativa de ver seu livro publicado. Depois que foi libertado, ainda insistiu algumas vezes na publicação, mas foi em vão. Em 1921, Russel garantiu a publicação do *Tractatus Logico-Philosophicus* nos Anais de Filosofia Natural, dirigido por Wilhelm Ostwald, bem como redigiu a introdução da obra. Segundo Schmitz (2004), isso não teria deixado Wittgenstein muito satisfeito. O filósofo considerou que os escritos de Russel na introdução mostravam que, apesar de terem lido o manuscrito juntos, em 1919, na Holanda, ele não havia entendido o seu pensamento.

Nesse livro, Wittgenstein procurou mostrar que os problemas da filosofia podem ser resolvidos na medida em que conhecemos a estrutura lógica da linguagem e sua relação isomórfica com o mundo, caracterizando a linguagem como um instrumento de representação. Segundo Moreno (2000, p. 25), “o tema central do filósofo do *Tractatus* é, assim, a forma lógica ou forma de representação”.

Foi com esse livro que, em 1929, como assinalamos anteriormente, Wittgenstein recebeu o título de doutor. Conjuntamente, o ensaio *Algumas Observações sobre Forma Lógica*, publicado em 1930, e o livro *Tractatus Logico-Philosophicus* indicam um modo

diferente de análise da linguagem que, em seu livro subsequente, também é problematizado. Isso se verifica na longa produção das *Investigações Filosóficas*, vista anteriormente, na qual o filósofo reelabora a própria concepção de filosofia.

O *Tractatus Logico-Philosophicus* e as *Investigações Filosóficas* são livros produzidos em contextos filosóficos distintos. Enquanto no *Tractatus* Wittgenstein apresenta uma Teoria do Significado apoiada em uma fundamentação última da linguagem, nas *Investigações Filosóficas*, o filósofo analisa os usos que fazemos da linguagem, na tentativa de se desvencilhar da preocupação com a essência da linguagem.

No primeiro livro, é possível reconhecer que suas considerações no campo da linguagem devem-se aos estudos que realizou sobre a fundamentação lógica da matemática e, particularmente, aos pensamentos de Frege e Russel, que Wittgenstein conheceu enquanto estudava em Cambridge. A teoria das descrições, de Russel, segundo Grayling (2002), tem papel fundamental no *Tractatus*, na medida em que permite a compreensão da estrutura lógica que fundamenta a linguagem e ajuda a estruturar a natureza da linguagem e do pensamento.

Investigações Filosóficas é um livro que começou a ser escrito após certo afastamento da Filosofia, entre 1920 e 1929, e até hoje não se sabe ao certo quais as razões desse distanciamento de Wittgenstein: se aconteceu porque o filósofo sentenciou que, com o *Tractatus*, todos os problemas filosóficos estavam resolvidos, ou se foi um distanciamento próprio de seu projeto filosófico. Todavia, pode-se dizer que, as reflexões contidas nas *Investigações Filosóficas* são frutos desse momento de silenciamento vivido pelo filósofo. Ao mesmo tempo, a incerteza e a revisão constante de suas idéias, registradas em notas diárias, nas suas seleções e organização, muitas vezes ditadas aos seus alunos em suas aulas, contribuíram para o amadurecimento do pensamento de Wittgenstein.

O pensamento filosófico de Wittgenstein foi reconhecido e tornou-se consagrado por meio desses dois livros: o *Tractatus Logico-Philosophicus* e as *Investigações Filosóficas*. São livros que não apenas caracterizaram sua filosofia, como também, e principalmente, podem ser considerados como uma divisão de águas em seu pensamento. Muitos estudiosos do filósofo consideraram o *Tractatus Logico-Philosophicus* a obra em que Wittgenstein apresentou seu primeiro estilo filosófico, e o livro *Investigações Filosóficas*, o responsável pelo segundo modo de fazer filosofia. É por isso que os intérpretes, quando se remetem à filosofia de Wittgenstein, tomam o cuidado de identificar qual a filosofia tratada, se a do primeiro ou do segundo Wittgenstein. Contudo, atualmente, essa preocupação tem mais uma função didática do que de distinção de estilos filosóficos. O resultado disso é que, segundo

Schmitz (2004), os intérpretes do filósofo inseriram-se na polêmica dessa divisão e tecem seus comentários ao se perguntarem se essas duas filosofias são realmente opostas, ou se é possível reconhecer uma continuidade nesses pensamentos.

Alguns estudiosos declaram que o livro *Investigações Filosóficas* é um trabalho que retoma o que foi escrito no *Tractatus Logico-Philosophicus*, ao considerarem que, no segundo livro, o filósofo aprofunda a análise das questões que já haviam sido comentadas no primeiro. Outros intérpretes, no entanto, atentam para a idéia de que não há uma continuidade lógica entre esses dois livros, mas sim uma verdadeira ruptura lógica, ao defenderem que o pensamento do segundo Wittgenstein nega o do primeiro. No embate entre essas duas interpretações, os recortes temáticos que as justificam são os mais variados, como veremos a seguir.

No livro *Wittgenstein. On Human Nature*, Hacker (1999) apresenta algumas observações acerca da filosofia de Wittgenstein, segundo as argumentações filosóficas descritas no livro *Investigações Filosóficas*, dando especial atenção ao tema da linguagem privada. Ao se referir ao *Tractatus Logico-Philosophicus*, o autor declara que o livro foi a principal fonte de inspiração para os adeptos do Círculo de Viena e que seus estudos deram origem à virada lingüística que, como sabemos, caracterizou a filosofia analítica do século XX, na medida em que direcionou “a investigação e a metodologia filosóficas para o estudo da lógica de nossa linguagem e do uso que fazemos dela.” (HACKER, 1999, p. 7). Quanto às *Investigações Filosóficas*, Hacker (1999) admite que se trata de um trabalho revolucionário na filosofia, que explora uma nova maneira de pensar a filosofia da linguagem e a filosofia da mente, necessária para dissolver problemas criados por empiricistas, cartesianos e behavioristas. Assim, ao escrever esse livro sobre Wittgenstein, o objetivo de Hacker (1999) é apresentar a filosofia do segundo Wittgenstein, em particular, suas contribuições à filosofia da mente, pois acredita que as distorções da nossa linguagem estão expostas nos mais variados temas estudados pela filosofia e podem ser fortemente expressas no nosso discurso sobre o mental. Para ele, uma análise detalhada desse assunto lança luz sobre as questões que nos confundem.

Para Marcondes⁶ (2004), um dos intérpretes brasileiros do filósofo austríaco, a filosofia wittgensteiniana está inserida no âmbito da filosofia analítica e integra os seus dois círculos. O primeiro está centrado na idéia de semântica clássica, da qual participam Frege, Russel, o Wittgenstein do *Tractatus* e os pertencentes ao Círculo de Viena. No segundo círculo, conhecido como filosofia da linguagem ordinária, encontramos os filósofos Moore, Gilbert Ryle, o segundo Wittgenstein, John Langshaw Austin e a Escola de Oxford. Assim, Wittgenstein participa dos dois círculos da Filosofia Analítica, porque cada um de seus livros está relacionado a um deles.

O *Tractatus Logico-Philosophicus* apresenta uma análise da linguagem muito próxima ao que Frege e Russel pensaram, considerando que os problemas filosóficos são decorrentes do mau entendimento da linguagem, ou seja, nós não conhecemos sua forma lógica, sendo papel da filosofia a decomposição de seu complexo estrutural em elementos simples que a constituem. Isso nos permite conhecer a linguagem quanto à sua organização lógica e nos possibilita resolver problemas filosóficos. Já a respeito das *Investigações Filosóficas*, Marcondes (2004) diz que a linguagem não é vista em sua essencialidade, mas, ao contrário, em sua multiplicidade. O que caracteriza a linguagem é a pluralidade de *jogos de linguagem*, pois não há mais a constatação de uma lógica comum na linguagem, mas um emaranhado de jogos que se constituem a partir das relações com as situações em que são usados. Dessa forma, para esse intérprete, embora seja preservada a idéia de clarificação e elucidação dos conceitos nos dois livros de Wittgenstein, no *Tractatus*, o filósofo se vale de um método de decomposição que vai do complexo ao simples, com o propósito de encontrar a lógica da linguagem, enquanto que nas *Investigações*, a elucidação realizada refere-se aos usos que fazemos da linguagem e aos seus inúmeros modos de funcionar.

Com propósito semelhante, Grayling (2002) caracteriza o pensamento do filósofo Wittgenstein e delimita seu lugar no cenário da filosofia analítica do século XX. Grayling (2002, p. 27) declara que o objetivo de Wittgenstein, ao escrever o *Tractatus* e as *Investigações*, “consiste em mostrar que os problemas de filosofia podem ser solucionados quando se chega a uma compreensão adequada de como a linguagem funciona.” Quanto à sua interpretação das *Investigações Filosóficas*, Grayling (2002) explicita que Wittgenstein

⁶ Em seu pequeno livro intitulado *Filosofia Analítica*, publicado em 2004, Danilo Marcondes realiza um mapeamento dessa corrente filosófica, ao apresentar as contribuições de vários pensadores. Inicialmente elabora uma caracterização da filosofia analítica e segue suas considerações acerca da contribuição de Frege para a filosofia analítica, da teoria das descrições de Bertrand Russel, da análise segundo G. E. Moore, da filosofia de Austin e a Escola de Oxford até chegar à concepção de análise de Wittgenstein.

preserva em seu segundo livro algumas argumentações realizadas no *Tractatus Logico-Philosophicus*, como as de que os problemas filosóficos são conseqüências do nosso mau entendimento da linguagem. Para ele, o segundo livro foi o modo que Wittgenstein encontrou para atacar a visão de linguagem descrita no *Tractatus* e repudiar as atitudes filosóficas que foram defendidas nesse primeiro livro. Contudo, diferentemente dos intérpretes anteriormente apresentados, ele declara que os conceitos que sustentam o pensamento wittgensteiniano das *Investigações* são vagos e metafóricos. Segundo o autor, conceitos como *jogos de linguagem* são metafóricos e as noções de uso e formas de vida são pouco específicas. Grayling (2002) realiza críticas frente à filosofia desenvolvida nas *Investigações Filosóficas*, descartando a possibilidade de caracterizá-la como relativista. Para o autor, o aprofundamento das questões apresentadas por Wittgenstein, nas *Investigações*, intensifica a idéia de que a filosofia do segundo Wittgenstein, por suas incoerências, não convence. Segundo ele,

Como muitos outros, não posso deixar de me impressionar pelo caráter incomum dos escritos de Wittgenstein, que dão um feitiço estranhamente original até mesmo para idéias e pontos de vista que, numa roupagem mais prosaica, são bastante familiares. Penso porém que, quando se avança para além da forma e se reflete sobre o conteúdo, a sensação irresistível é de que a jornada através das negações e sugestões indiretas, metafóricas, às vezes opacas, é longa; mas ela não leva ninguém muito longe. (GRAYLING, 2002, p. 151-152).

Grayling (2002) constata que, embora haja na literatura sobre Wittgenstein uma série de expressões que caracterizam o pensamento do filósofo como uma influência marcante no século XX, isso não se sustenta. Os filósofos analíticos recentes e contemporâneos foram muito mais influenciados pelos escritos de Frege e Russell do que por Wittgenstein. O autor atribui esse problema ao fato de Wittgenstein escrever as *Investigações Filosóficas*, livro que destituiu todo o pensamento elaborado no *Tractatus Logico-Philosophicus*, pensamento este muito mais acreditado pelos filósofos que teciam análises acerca da linguagem. Mesmo o estudo da filosofia da linguagem comum, que teve seu início em Oxford, na década de 1950, não foi influenciado por Wittgenstein, como muitos consideram. Segundo Grayling (2002), tal investigação filosófica deve-se à influência dos escritos de J. L. Austin.

Se, para esses intérpretes, ao defender tanto o primeiro quanto o segundo Wittgenstein, pelos motivos e recortes apresentados, a divisão de águas do pensamento do filósofo é acentuada, demarcando a existência de duas filosofias em um mesmo projeto filosófico, para outros, as suas interpretações não apenas atenuam essa divisão, como também compreendem as reformulações das filosofias como parte de um mesmo projeto.

É o que se nota, talvez, de modo mais persistente, em Fann (1975). Segundo ele, tanto a interpretação que considera as *Investigações* uma continuidade dos escritos do *Tractatus*,

quanto a que considera que a segunda obra nega por completo a primeira, estão equivocadas. Para ele, devemos olhar com cuidado para os dizeres de Wittgenstein, no Prefácio das *Investigações Filosóficas*, pois acredita que a intenção do filósofo, ao considerar importante o contraste das duas obras, diz respeito à análise que encontra, ao mesmo tempo, divergências e convergências nas obras citadas. Dessa forma, Fann declara que

Es completamente cierto que sus formas nueva y antigua de pensar son polos opuestos. El Tractatus sigue los métodos de construcción teórica tradicional (aunque sea solamente para construir una “escalera” que abandonara al final), mientras que en las Investigaciones emplea lo que podría ser adecuadamente descrito como el método dialéctico.⁷ (1975, p. 17).

Nesse sentido, Fann (1975) entende que esses livros diferem quanto à questão do método de análise usado por Wittgenstein, pois entende que, no *Tractatus*, Wittgenstein utiliza um modelo metodológico similar ao que conhecemos dos modelos filosóficos padrões, remetendo-se à estrutura organizada de um sistema, enquanto nas *Investigações*, ele resolve inovar, na pretensão de assinalar a ruptura ao modo tradicional de se fazer filosofia. Segundo o autor, a divergência quanto ao método é justificada, na medida em que reconhecemos que, no *Tractatus*, Wittgenstein utilizou proposições elementares dadas *a priori*, enquanto que, nas *Investigações*, realiza seus estudos tendo em vista os fenômenos próprios da linguagem ordinária, ou seja, examina a linguagem segundo situações reais com seus elementos contingentes. Ademais, esse intérprete também reconhece algumas convergências em relação a esses dois livros de Wittgenstein, que são capazes de expressar em que medida as *Investigações Filosóficas* dizem respeito à continuidade daquilo que foi escrito no *Tractatus Logico-Philosophicus*. Segundo Fann,

De todas formas, hay una importante continuidad en la concepción wittgensteiniana de la naturaleza y objetivos de la filosofía. Las perspectivas alcanzadas en el Tractatus (que los problemas filosóficos surgen de nuestra forma errónea de entender la lógica de nuestro lenguaje; que la filosofía no es una ciencia, sino una actividad de elucidación y clarificación, etcétera) continúan sirviendo como hilo conductor del trabajo posterior de Wittgenstein.⁸ (1975, p. 17).

Dessa forma, é possível constatar que, no estudo realizado, K. T. Fann (1975) faz uma análise global do pensamento de Wittgenstein. Na primeira parte, o autor apresenta sua interpretação da obra *Tractatus Logico-Philosophicus*, em que aborda os temas da lógica, da

⁷ “É completamente certo que suas formas novas e antigas de pensar são pólos opostos. O Tractatus segue os métodos de construção teórica tradicional (mesmo que seja somente para construir uma ‘escada’ que será abandonada no final), enquanto que nas Investigações emprega o que poderia ser adequadamente descrito como o método dialético.” (Tradução nossa).

⁸ “De qualquer maneira, há uma importante continuidade na concepção wittgensteiniana da natureza e dos objetivos da filosofia. As perspectivas alcançadas no Tractatus (que os problemas surgem de nossa forma errônea de entender a lógica da nossa linguagem; que a filosofia não é uma ciência, senão uma atividade de elucidação clarificação etc.), continuam servindo como fio condutor do trabalho posterior de Wittgenstein.” (Tradução nossa).

linguagem e do mundo. Em meio ao texto, caracteriza a linguagem como o limite para o filosofar e declara que a filosofia de Wittgenstein tem como objetivo buscar a essência da linguagem, que, nesse caso, remete-se à função e à estrutura da linguagem. Nesse momento do texto, o autor explicita de que modo Wittgenstein relaciona a lógica da linguagem com a lógica do mundo.

Na segunda parte de seu livro, Fann (1975) apresenta as convergências e divergências que reconhece na relação entre o *Tractatus Logico-Philosophicus* e as *Investigações Filosóficas*, para depois apresentar suas interpretações do segundo livro citado. Acreditamos serem essas as considerações mais valiosas do livro de Fann (1975), pois, na medida em que compara os dois livros do filósofo, não os analisa isoladamente, de tal maneira que nos são apresentadas inúmeras considerações de extrema relevância para a interpretação da filosofia de Wittgenstein, o que possibilita um novo olhar aos escritos do filósofo.

Ao caracterizar a filosofia de Wittgenstein, segundo os escritos das *Investigações Filosóficas*, Fann (1975) reporta-se aos escritos no *Tractatus Logico-Philosophicus* e considera que o pensamento expresso nesse livro trata da imagem particular da essência da linguagem humana, uma forma de garantir correspondência direta entre o objeto e a palavra que carrega seu significado. Wittgenstein dirige sérias críticas a esse modelo de linguagem que ele chama de concepção agostiniana da linguagem. Nesse momento, o autor faz uma explicitação do modelo de definição ostensiva criticado pelo filósofo. Também nessa segunda parte, é possível reconhecer suas observações frente à questão do uso, muito comentada na obra do filósofo, a ponto de ser vista, por alguns, como pertencente à corrente pragmatista, embora não haja nenhum comentário sobre esse assunto em seu livro.

Também inserido na polêmica de relacionar os dois trabalhos de mais notoriedade, Moreno (2000) explicita sua interpretação a partir de um modelo bastante peculiar: na primeira parte do livro, ele apresenta a filosofia de Wittgenstein descrita no *Tractatus Logico-Philosophicus*, em seguida, relata a vida do filósofo e finaliza ao apresentar a filosofia de Wittgenstein abordada nas *Investigações Filosóficas*. Essa divisão, adotada pelo intérprete em seu livro, busca relacionar as reflexões de Wittgenstein durante seu percurso filosófico, por considerar muito importante estabelecer convergências e divergências nos dizeres do filósofo e compreender que o modo como Wittgenstein viveu está intimamente relacionado com tudo o que ele pensou e escreveu. Publicar uma obra com a interpretação do pensamento de Wittgenstein, segundo uma organização que coloca os relatos de sua vida entre as interpretações de suas obras, mostra que devemos investigar as considerações do filósofo em

relação ao seu modo de vida, pois, dessa maneira, garantimos um entendimento senão coerente e coeso, ao menos real.

Moreno (2000) realiza uma análise do pensamento de Wittgenstein, destituindo a idéia de formar o quebra-cabeça de sua vida e de sua filosofia. Sua idéia é a de que, talvez, nossa vida não seja um emaranhado de peças de um quebra-cabeça, de um único jogo, à espera de organização, mas “uma multiplicidade de jogos, nem sempre coerentes e nem bem delimitados” (MORENO, 2000, p. 9) e é sob essa perspectiva que ele se propõe a investigar os escritos de Wittgenstein, ao longo de sua trajetória intelectual.

Ao explicitar sua interpretação acerca do pensamento de Wittgenstein no *Tractatus*, Moreno (2000) caracteriza a linguagem segundo uma definição que faz com que a percebamos como uma forma de representar as coisas do mundo, uma maneira de dar significados aos objetos. A propriedade da representação, nesse caso, é comum a todos os elementos lingüísticos:

O termo linguagem designa um conjunto de elementos – nomes, proposições – que, combinados entre si de uma determinada maneira, têm uma significação, possuem vida; como que saem de si próprios para evocar outros objetos, ou as mais variadas situações que compõem o mundo em geral. (MORENO, 2000, p. 14).

Dessa forma, Moreno (2000) sugere que, na relação da linguagem com os objetos designados, há dois critérios estabelecidos: o da semelhança e o da diferença. A semelhança entre a palavra que designa e o objeto designado é necessária, pois, do contrário, não seria possível representar o objeto por meio da linguagem. A diferença, do mesmo modo, também precisa existir para que possamos distinguir o objeto representado da palavra que o representa, o elemento lingüístico do não-lingüístico. A partir do critério de diferença, o autor reconhece que Wittgenstein conceitua a linguagem segundo sua forma lógica, uma estrutura rigorosamente organizada, que devemos considerar se quisermos fazer o uso adequado da mesma. É com base nessas condições de semelhança e diferença que Moreno (2000) constata que a atividade filosófica tem como função desfazer os enganos da linguagem provocados pela nossa ignorância quanto ao aspecto lógico, característica essencial do sistema lingüístico. Com relação ao critério de semelhança, o autor declara que se trata de uma condição que, além de estabelecer características comuns entre os elementos lingüísticos, também identifica aspectos comuns entre a linguagem e o mundo. São aspectos que permitem justificar de que maneira a linguagem se refere às coisas do mundo, a partir da análise do mundo relacionada à análise da linguagem, ambas de natureza isomórfica.

A análise do mundo à qual se propõe Wittgenstein no *Tractatus* é caracterizada pela investigação acerca dos elementos complexos, os fatos, quanto à constituição em elementos simples, os objetos. Esse exercício de análise que vai do todo às partes é que permite a relação da linguagem com o mundo, na medida em que a linguagem pode elaborar enunciados com sentido que não se remetam a fatos, mas a objetos. Conforme a interpretação de Moreno (2000), essa decomposição do mundo em elementos simples garante uma base fixa à qual a linguagem pode se remeter. Da mesma forma, a linguagem é analisada: a proposição, elemento complexo da linguagem que se refere ao fato, elemento complexo do mundo, é composta de elementos simples, nomes e proposições elementares que se referem aos objetos, elementos simples do mundo. Nas palavras do intérprete,

A linguagem, por um lado, na medida em que dispõe de proposições elementares em número indeterminado, é sempre capaz de dizer os fatos do mundo, por mais complexos que eles possam ser; o mundo, por outro lado, na medida em que possui objetos em número determinado, pode ser dito pela linguagem sob a condição de que esta contenha as proposições elementares. (2000, p. 27).

Com essa interpretação, Moreno (2000) descreve um tema central na filosofia de Wittgenstein: a distinção que o filósofo estabelece entre o que pode ser dito e o que pode ser mostrado, o que, para ele, caracteriza o *Tractatus* como uma obra essencialmente ética, porque considera que Wittgenstein a escreveu para identificar os limites da linguagem.

O propósito de Wittgenstein, já enunciado no Prefácio do *Tractatus*, visava a estabelecer uma relação entre a estrutura lógica da linguagem e a estrutura lógica do mundo. Dessa forma, tal relação permitir-nos-ia dissolver os problemas filosóficos, pensar segundo preceitos lógicos e tocar, mesmo que indiretamente, nas coisas que não se constituem a partir de uma estrutura lógica, como é o caso da ética, da religião e da estética, que, portanto, não podem ser pronunciadas, considerando essa forma de representação da linguagem.

O livro pretende, pois, traçar um limite para o pensar, ou melhor – não para o pensar, mas para a expressão dos pensamentos: a fim de traçar um limite para o pensar, deveríamos poder pensar os dois lados desse limite (deveríamos, portanto, poder pensar o que não pode ser pensado)⁹. (WITTGENSTEIN, 2001, p. 131).

A respeito das *Investigações Filosóficas*, Moreno (2000) evidencia, inicialmente, sua preocupação em não descaracterizar o pensamento do filósofo com considerações que

⁹ Essa declaração de Wittgenstein, já no Prefácio do *Tractatus Logico-Philosophicus*, nos faz pensar que, talvez, o filósofo não estivesse tão preocupado em estabelecer uma estrutura lógica do mundo por considerar que, somente a partir dela, seria possível elaborar pensamentos. De modo implícito, é compreensível que Wittgenstein tenha pretendido o contrário: mostrar que, para além das estruturas fixas e determinadas, há uma série de coisas que fazem parte da nossa vida e que devem ser consideradas, devem ser pensadas. Acreditamos que escrever o *Tractatus* foi uma maneira que o filósofo encontrou para dar evidência a questões que não eram tratadas pela filosofia, por não se ajustarem ao ideal de racionalidade proposto pela filosofia moderna. Contudo, não temos condições, nesse momento, de avançar nessas reflexões. Abordaremos essas questões, com mais cuidado, no terceiro capítulo, quando trataremos da ética.

preservam a idéia de que ele, ao escrever o *Tractatus* e depois as *Investigações*, tenha construído dois sistemas filosóficos distintos. O intérprete prefere se valer da idéia de que há mudanças significativas apontadas pelo filósofo, mas que essas mudanças podem ser relacionadas às reflexões anteriores, na medida em que Wittgenstein mantém a discussão das mesmas questões. Com isso, o autor considera que a indicação feita pelo filósofo no Prefácio das *Investigações*, de comparar os dois trabalhos, enfatiza sua intenção em reconhecer as divergências e convergências que se estabeleceram, durante sua atividade filosófica.

Uma das mudanças apresentadas por Moreno (2000) em relação aos dois livros de Wittgenstein está relacionada à idéia de proposição. No *Tractatus*, essa idéia seria vista como algo fixo, de origem lógica, que garantiria correspondência direta com o objeto representado. Já nas *Investigações*, a forma de uma proposição está intimamente relacionada com os modos de utilização aos quais se propõe. Nesse caso, a significação não é mais considerada segundo preceitos lógicos que garantem uma fixidez inquestionável, ao contrário, ela precisaria ser entendida como proveniente das formas de vida, das inúmeras situações pelas quais passamos e expressamos sentidos. Para tanto, Wittgenstein descreve o conceito de *jogos de linguagem*, usado por ele justamente para garantir esse caráter de animalidade, que relaciona os sentidos de uma palavra conforme nossas práticas enquanto a utilizamos. Trata-se de um conceito que caracteriza a linguagem segundo uma multiplicidade de atividades, de usos. Segundo Moreno,

Não é mais relevante, para a compreensão do significado, a determinação lógica e definitiva de unidades mínimas formais, sintáticas ou semânticas, nem a postulação de tais unidades de outra ordem, ou melhor, que serão caracterizadas segundo outros critérios. Os novos critérios, todavia, serão de *natureza* distinta dos anteriores, uma vez que não mais será possível, por meio deles, detectar *exata e definitivamente* as unidades do significado. Os novos critérios serão fornecidos pelo uso que fazemos da linguagem nos mais diversos jogos, isto é, nas mais diferentes formas de vida. (2000, p. 56).

Como nos mostra o autor, a nova concepção de linguagem desvencilha-nos da idéia de significados definitivos, bem como da consideração de que, quando analisamos uma proposição, alcançamos seu significado pleno. Ao tomarmos a linguagem, segundo os *jogos de linguagem*, a proposição passa a ter um caráter instável que, sempre que necessário, nos permite realizar reformulações. Conforme o significado se constitui segundo as situações em que utilizamos a proposição, não nos preocupamos com o conhecimento do significado em sua totalidade, pois nossas reflexões sempre dependerão do contexto em que a proposição foi utilizada. Isso nos faz reconhecer que nossas práticas variadas suscitam uma diversidade de interpretações que dão origem a modos diferentes de utilização, elaborando, assim, um

conjunto de *jogos de linguagem* que se relaciona mediante as semelhanças que lhe são próprias, denominadas por Wittgenstein como semelhanças de família.

Como podemos reconhecer, os intérpretes de Wittgenstein dividem-se quanto à polémica de relacionar os escritos do filósofo. De um lado, há autores que, embora admitam a existência de algumas convergências nos escritos do *Tractatus* e das *Investigações*, assumem falar de dois pensamentos distintos e, mais do que isso, declaram que o segundo pensamento, o das *Investigações*, é uma negação do primeiro, o do *Tractatus*. Geralmente, desenvolvem essa interpretação para destacar o valor de um pensamento em detrimento do outro, ou seja, escolher a filosofia do primeiro ou do segundo Wittgenstein. Podemos observar que compartilham desse pensamento Hacker (1999), Marcondes (2004) e Grayling (2002). De outro lado, outros intérpretes preferem utilizar a estratégia de comparação para conhecer e interpretar o pensamento filosófico de Wittgenstein. Fann (1975) e Moreno (2000) procuram relacionar os trabalhos quanto aos aspectos convergentes e divergentes. Desse modo, eles constroem uma interpretação do pensamento filosófico de Wittgenstein, sem se prender à idéia de oposição ou continuidade de seu projeto.

Embora nos limitemos em nossa pesquisa a retomar o conceito de *jogos de linguagem* e a crítica expressa por Wittgenstein ao modelo tradicional de linguagem e ao ensino ostensivo, expressos nas *Investigações Filosóficas* para indicar as suas eventuais contribuições para a reflexão pedagógica, a discussão precedente é importante para salientarmos que, ao fazermos esse recorte, não estamos querendo reafirmar a interpretação que divide o pensamento do filósofo em duas perspectivas distintas. Nossa estratégia de trabalho leva em conta uma interpretação bem menos rígida quando os dois pensamentos forem comparados, pois acreditamos, seguindo as interpretações de Fann (1975) e Moreno (2000), que os escritos de Wittgenstein, ao longo de sua trajetória filosófica, retratam um projeto filosófico em permanente construção.

Acreditamos que as modificações e retomadas apresentadas, entre um livro e outro, referem-se a reflexões realizadas por Wittgenstein ao considerar que algumas discussões poderiam ser aprimoradas. Seguindo as palavras de Moreno (2000), adotaremos uma postura relativizadora em relação ao pensamento de Wittgenstein apresentado no percurso filosófico que deu origem a esses dois livros, pois entendemos que o filósofo adotou a atividade filosófica que ele mesmo tentou descrever: retomar questões filosóficas, na tentativa de esclarecer problemas a partir da análise da linguagem.

A nosso ver, foi o que ele fez quando, nas *Investigações*, retomou suas idéias expressas no *Tractatus*, como referência ao seu segundo trabalho, entendendo que este só poderia ser lido se comparado ao primeiro. Segundo ele,

Há quatro anos, porém, tive oportunidade de reler meu primeiro livro (o *Tractatus Logico-Philosophicus*) e de esclarecer seus pensamentos. De súbito, pareceu-me dever publicar juntos aqueles velhos pensamentos e os novos, pois estes apenas poderiam ser verdadeiramente compreendidos por sua oposição ao meu velho modo de pensar, tendo-o como pano de fundo. (WITTGENSTEIN, 1979, p. 8).

No prefácio das *Investigações filosóficas*, Wittgenstein comentou sua tentativa de fazer de suas *Investigações* um livro em que os pensamentos fossem desencadeados seguindo uma ordem natural, que, aos poucos, clarificassem as discussões, sem deixar para traz uma dúvida sequer. Mas isso não passou de uma “modesta” intenção. A obra ocupa-se de diversos temas que são explorados nos mais variados aspectos, nas mais diversas direções. Como salientou Wittgenstein (1979, p. 7), suas anotações filosóficas nesse livro são caracterizadas como “uma porção de esboços de paisagens que nasceram nestas longas e confusas viagens.” Podemos perceber, em meio a essa leitura, que Wittgenstein manteve muitas discussões inacabadas, que precisariam ser retomadas para garantir a seqüência na progressão dos pensamentos que ele desejava desenvolver. Ao considerarmos que a filosofia de Wittgenstein é a caracterização de um pensamento em construção, devemos, portanto, receber as considerações dos próximos que se detiveram a interpretá-la. Nesse sentido, o filósofo declara que,

Os mesmos pontos, ou quase os mesmos, foram abordados incessantemente por caminhos diferentes, sugerindo sempre novas imagens. Inúmeras dessas imagens estavam mal desenhadas ou não eram características, sofrendo todas as falhas de um desenhista incompetente. E se estas fossem eliminadas, restaria um número de imagens passáveis, que, no mais das vezes retocadas, deveriam ser ordenadas de tal forma que pudessem dar ao observador um retrato da paisagem. – Assim, esse livro é na verdade apenas um álbum. (WITTGENSTEIN, 1979, p. 7).

Dado a essa ausência de organização de seus escritos, Wittgenstein desistiu de publicar as *Investigações Filosóficas* em vida. Em meio às discussões da época, havia muitos mal-entendidos e incompreensões frente a seu pensamento. Não sabemos ao certo qual juízo de valor podemos expressar diante da análise dessas anotações, se é correto ou não estudar as reflexões filosóficas de Wittgenstein nesse livro, não somos capazes de responder, mesmo porque não é o que nos interessa neste trabalho.

O que inspira a realização deste trabalho é a declaração de Wittgenstein (1979, p. 8) de que “não desejaria, com minha obra, poupar o trabalho de pensar, mas sim, se for possível, estimular alguém a pensar por si próprio.” Embora reconheçamos a demasiada ousadia dessa inspiração para uma dissertação de mestrado, entendemos que, se não fizéssemos isso,

deixaríamos de ser leais à sua recomendação, expressa nas *Investigações filosóficas*, de que à filosofia caberia pensar questões próprias à nossa vida, problemas que fazem parte do nosso cotidiano e, por que não incluirmos, também, da Educação. Dessa forma, valemo-nos da idéia de que Wittgenstein apresenta um pensamento em construção e, no caso dessa pesquisa, sugerimos algumas apropriações de sua filosofia para pensar questões relativas ao uso da linguagem na Educação, tendo como referência desse pensamento aquilo que o filósofo traz em sua obra e, principalmente, em seu projeto filosófico.

Este será o propósito do capítulo seguinte. Ao apresentarmos as críticas de Wittgenstein ao modelo de linguagem referencial, instituído em nossa tradição, dando ênfase ao ensino ostensivo da linguagem, desenvolveremos uma interpretação sobre a sua categoria de *jogos de linguagem* que, a nosso ver, constitui-se em um modo mais flexível e plural de considerarmos as questões da linguagem no ensino. Ainda que, como visto anteriormente, outros estudos já tenham feito percurso semelhante, este trabalho pretende contribuir para que o uso da linguagem no ensino e nos processos de aprendizagem seja pensado de outra maneira nas práticas dos educadores e pelas teorias pedagógicas, reconhecendo o caráter plural da linguagem e da racionalidade que é capaz de romper com a referencialidade e unicidade habituais.

CAPÍTULO II – Da crítica à gênese do ensino ostensivo aos jogos de linguagem: outra concepção de ensino ou de aprendizado?

O pensamento de Wittgenstein, apresentado nas *Investigações Filosóficas*, propõe uma nova maneira de pensar as questões da linguagem próprias à filosofia. Trata-se de reflexões que, por um lado, atacam as filosofias que se apóiam em um ideal de racionalidade unidimensional e que consideram a sua lógica como o único meio de chegar à verdade, e por outro, criticam o modelo de linguagem referencial que entende a linguagem como uma estrutura racional reduzida à função designativa. Essas considerações são descritas pelo filósofo ao apresentar um emaranhado de características acerca da linguagem, segundo os *jogos de linguagem* e suas relações com as nossas práticas.

Nesse sentido, apresentaremos, no segundo capítulo, o modo como Wittgenstein teceu críticas à concepção agostiniana de linguagem, bem como uma reflexão detalhada de como essa concepção foi elaborada por santo Agostinho a partir das influências da filosofia platônica. Tendo como pano de fundo essas observações, descreveremos a maneira como o filósofo pensou a linguagem e as caracterizações que realizou na perspectiva dos *jogos de linguagem*. São reflexões que sugerem pensar a Educação por meio da linguagem, na medida em que relacionamos a linguagem referencial às condições de possibilidades de comunicação limitadas à transmissão de conhecimentos previamente formulados, e os *jogos de linguagem*, às condições de possibilidades plurais, que consideram os mais diversos usos da linguagem na atividade educativa.

2.1 Uma crítica à concepção essencial de linguagem e ao seu ensino ostensivo

Para ilustrar o pensamento tradicional acerca da linguagem, que instaura o modelo referencial de linguagem, e evidenciar o propósito de suas reflexões, Wittgenstein centraliza as discussões filosóficas nas críticas ao paradigma agostiniano de linguagem e reconhece que os escritos do *Tractatus Logico-Philosophicus* estavam relacionados a determinada concepção de significado sustentada por critérios racionais e objetivos. Salientamos, no capítulo anterior, nossa estratégia de trabalho quanto à interpretação da filosofia de Wittgenstein, uma vez que consideramos não existir uma ruptura no pensamento do filósofo. Acreditamos tratar-se de um processo de reelaboração do pensamento que se propõe a aprofundar os exames acerca das questões que atingem a linguagem. Dessa forma, queremos esclarecer que qualquer

comparação realizada entre o *Tractatus Logico-Philosophicus* e as *Investigações Filosóficas* diz respeito ao aprimoramento do pensamento filosófico wittgensteiniano.

Segundo Moreno (2000), esse pensamento tradicional acerca da linguagem pode ser caracterizado segundo três preceitos: a idéia de que, numa situação de comunicação, é possível reconhecer que há uma série de elementos lingüísticos, sejam eles traços formais, semânticos ou sintáticos, que são compartilhados por aqueles que fazem parte da atividade de comunicação, a saber, os interlocutores; o reconhecimento de que, para que haja comunicação, é preciso considerar a existência de aparatos mentais comuns a todas as pessoas, os quais nos permitiriam elaborar os pensamentos e expressá-los por meio da linguagem; e a constatação de que a aprendizagem é o processo pelo qual desenvolvemos uma forma de ensino ostensivo. Mas, afinal, o que caracterizaria esse ensino ostensivo? E em que ele se baseia?

Nas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein responde a essas questões, tendo em vista a citação da obra *As Confissões*, de santo Agostinho que, embora não tenha esse propósito, apresenta uma estrutura essencial da linguagem. *Santo Agostinho* diz que:

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 eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus 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 eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos. (1973, apud WITTGENSTEIN, 1979, p. 9).

Nessa passagem, santo Agostinho, descreve um modelo de linguagem referencial sustentado por uma Teoria do Significado que privilegia uma estrutura racional e fundamentos logicamente determinados. Nesse caso, a compreensão das coisas do mundo é fruto do ensino ostensivo; é pelo exercício de indicação e nomeação dos objetos que somos capazes de conhecer. Ao ouvirmos várias vezes a mesma designação, em contextos diferentes, apreendemos o que o objeto designado significa. Santo Agostinho refere-se a uma idéia essencial da linguagem de que a palavra é a significação do objeto. Quando falamos, apresentamos o que o objeto significa, substituindo-o pela palavra.

Wittgenstein declara que uma linguagem como essa privilegia o que pode ser denominado por substantivo (mesa, cadeira, sofá), sem pensar nas outras classes de palavras que fazem parte da nossa linguagem (adjetivos, artigos, pronomes). Trata-se de uma linguagem primitiva, pois considera apenas um aspecto da linguagem. É como se ao

definirmos algo como cadeira, caracterizássemos apenas um modelo desse objeto e concluíssemos que tal definição pudesse se referir a todo tipo de cadeira.

Santo Agostinho estabelece um sistema de comunicação e o caracteriza como a totalidade da linguagem que utilizamos. Wittgenstein declara que esta é uma forma primitiva de comunicação, um tipo de treinamento para o exercício com a palavra que concebe a relação direta do mundo (fatos, objetos, fenômenos) com a linguagem (palavras que expressam esses fatos, objetos e fenômenos); é como se todas as vezes que enunciássemos uma palavra aparecesse em nossa mente a imagem do objeto que nomeamos. A impressão que se tem num modelo como este é a de que há uma estrutura lógica do mundo e uma estrutura lógica da linguagem, sendo que ambas se identificam por completo, a ponto de não deixarem dúvidas na relação de correspondência (objeto/palavra).

Essa concepção foi, para Wittgenstein, basicamente sustentada por duas idéias: a de que há uma essência da linguagem e a de que palavras têm seus significados porque, como rótulos, são colados aos objetos, fatos do mundo que pretendemos mencionar. Nesse caso, a aprendizagem da linguagem acontece por meio do ensino ostensivo, em que indico um objeto e o nomeio:

Nessas palavras, assim me parece, uma determinada imagem da essência da linguagem humana. A saber, esta: 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. (WITTGENSTEIN, 1979, p. 9).

O modelo de pensamento agostiniano descreve a aprendizagem da linguagem como uma atividade que consiste essencialmente em nomear as coisas, os objetos. A descrição de um pensamento tradicional acerca da linguagem, nas *Investigações Filosóficas*, segundo Moreno (2000), foi a maneira que o próprio Wittgenstein encontrou para refletir acerca de seu primeiro livro, o *Tractatus Logico-philosophicus*, por se tratar de um pensamento tradicional de análise da linguagem.

Na tentativa de criticar esse modelo estabelecido, Wittgenstein sugere que pensemos no seguinte exemplo: pedimos a alguém para fazer compras. Entregamos a essa pessoa um papel em que está escrito “cinco maçãs vermelhas”. Ela leva o papel ao dono do mercado, esse abre uma caixa em que está escrito “maçãs”, procura em uma tabela de cores o signo “vermelho”. Ao encontrá-lo, começa a retirar da caixa as maçãs uma a uma enumerando-as “uma, duas, três, quatro e cinco”. Podemos perceber que, apesar de existirem alguns elementos desse enunciado que possam ser entendidos ao considerarmos a concepção de santo

Agostinho – pois é possível perguntarmos e obtermos respostas acerca da referência da palavra “maçã” e da palavra “vermelha” – há elementos que não podem ser descritos da mesma forma, como é o caso da palavra “cinco”. Só poderíamos perguntar pela referência da palavra “cinco”, caso esta fosse da mesma categoria que as palavras “maçãs” e “vermelhas”. Dessa forma, a questão “Qual a referência da palavra cinco?” deve ser suspensa. Em relação a esse signo, só podemos perguntar pelo uso. A palavra “cinco” foi usada nesse contexto para enumerar as maçãs que foram compradas.

O hábito que temos de perguntar pelo significado das coisas e das palavras advém da concepção de santo Agostinho, que está arraigada em nosso pensamento, pois acreditamos num modelo primitivo de funcionamento da linguagem.

Wittgenstein ainda nos mostra que é possível pensar em um exemplo que caracterize uma comunicação primitiva, como sugeriu santo Agostinho. Um pedreiro e um servente trabalham na construção de uma casa. O servente executa todas as tarefas exigidas pelo pedreiro. Os materiais de trabalho são: pedras, lajotas, vigas, colunas. O pedreiro pede esses materiais ao servente e, na seqüência em que são pedidos, o servente os entrega, pois aprendeu a trazer cada um dos materiais ao ouvir o comando. De acordo com esse exemplo, Wittgenstein conclui que:

Santo Agostinho descreve, podemos dizer, um sistema de comunicação; só que esse sistema 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”. (1979, p. 10).

Para dar continuidade ao exemplo de comunicação primitiva apresentado, Wittgenstein ampliou esse jogo de linguagem. Incluiu letras para designar os numerais (*a*, *b*, *c*, *d* e *e* designariam, respectivamente, 1, 2, 3, 4 e 5), as palavras “isto” e “ali”, que seriam relacionadas à indicação com o dedo, e uma tabela de cores organizadas pelas letras. O pedreiro fez seu pedido “d lajota ali”, o servente, com base na indicação do pedreiro e a consulta à tabela, realizou o que foi desejado pelo pedreiro. Ainda de volta à questão do ensino ostensivo das palavras, Wittgenstein mostra-nos que, embora a maior parte das palavras desses contextos possa ser conhecida pelo ensino ostensivo, as palavras “ali” e “isto” apresentam um problema, pois são palavras que, por meio da indicação, podem tanto ser usadas, como podem também indicar seu uso. Dessa forma, quando proferimos a palavra “ali”, não só a usamos como também aprendemos sobre o seu uso.

O problema caracterizado por Wittgenstein refere-se às estruturas solidificadas na linguagem, segundo o modelo de linguagem referencial apresentado por santo Agostinho e, conseqüentemente, à finalidade a que se propõe esse pensamento. Podemos usar o ensino ostensivo para descrever uma pedra (dizer a palavra e indicar com o dedo o objeto), mas faremos isso quando, por exemplo, quisermos diferenciar uma pedra de um tijolo. Não podemos pensar que esse modelo primitivo de comunicação garanta a explicitação da linguagem em sua totalidade e, principalmente, em sua diversidade no que se refere ao uso que dela se faz. Isso porque há uma variedade de usos na linguagem. Não podemos pensar que o uso que se faz da palavra “cinco” é o mesmo que se faz da palavra “pedra”, uma vez que são coisas muito distintas.

Por esse motivo, talvez não haja situação menos filosofante e reflexiva na aprendizagem do que esta que caracteriza a uniformidade das palavras e a unidimensionalidade da linguagem e que se reduz ao ensino ostensivo, marcado pela repetição de palavras por parte de quem aprende e indicação de um referente fixo, supostamente universal. Mesmo assim, é a partir da concepção primitiva de linguagem, caracterizada pelo ensino ostensivo, que passamos a agir de uma determinada maneira. Como acreditamos que as coisas podem ser conhecidas por meio de indicação e nomeação, a pergunta que sempre nos vem à cabeça é “Qual o significado de tal palavra?” Fazemos isso, pois privilegiamos e consideramos apenas uma categoria de palavras, os substantivos, em determinado jogo de linguagem. É por essas razões que Wittgenstein acredita que provocamos grandes confusões nas discussões filosóficas, confusões próprias do uso incorreto da linguagem, bem como, podemos acrescentar, geramos muitas distorções no seu aprendizado e, principalmente, no ensino.

A pergunta “Qual o significado da palavra?”, citada acima, carrega com ela a idéia de que sempre há um objeto que corresponde a uma palavra. Contrapondo-se a isso, Wittgenstein nos propõe que não perguntemos pelo significado e sim pelo uso. É desse ponto de vista que o filósofo austríaco critica a gênese da concepção tradicional de linguagem e de seu ensino ostensivo em santo Agostinho.

Se nos detivermos na concepção filosófica de santo Agostinho e, portanto, na gênese do pensamento em relação à linguagem, que desencadeou a idéia de ensino ostensivo, notaremos que suas considerações teóricas apresentam influências significativas do pensamento de Platão. No ensaio *De Magistro: do mestre*, do livro *Confissões*, santo Agostinho (2002) apresenta uma conversa sobre as questões que envolvem a linguagem, mais

especificamente, sobre a finalidade da mesma. Nossa pretensão em retomá-lo aqui diz respeito ao caráter de essencialidade, desenvolvido na filosofia platônica e considerado nos escritos de Agostinho em relação à caracterização da linguagem.

Ao dar início ao diálogo, santo Agostinho questiona seu interlocutor, Adeodato, acerca da finalidade da linguagem e este responde acreditar que a linguagem é usada para ensinar e aprender. Santo Agostinho argumenta contra essa resposta na tentativa de convencê-lo de que a linguagem serviria apenas para ensinar. No entanto, Adeodato dá várias razões pelas quais afirma não acreditar que, com a linguagem, podemos apenas ensinar. Santo Agostinho, preocupado em fazer seu discípulo entender o que ele diz, caracteriza o ato de ensinar atrelado à capacidade que temos de rememorar.

Creio, contudo, que há certa maneira de ensinar pela recordação, processo certamente valioso, como teremos ocasião de ver em nossa conversação. Ora, se opinas que ao recordarmos não aprendemos ou que nada ensina aquele que recorda, eu não me oponho; e desde já afirmo que é dupla a finalidade da palavra: para ensinar ou para despertar reminiscências nos outros ou em nós mesmos. (AGOSTINHO, 2002, p. 353-354).

Como podemos ver, já nas primeiras páginas desse texto, Agostinho expressa a forte influência do pensamento platônico. Nessa primeira tentativa de definir o papel da linguagem, Agostinho ainda mantém a idéia de uma dupla finalidade (ensinar e lembrar), que, ao longo do texto, será definida como a capacidade que temos de rememorar apenas, de alcançar o conhecimento puro e verdadeiro sobre as coisas do mundo que está em nosso interior, dentro de nós. Isso significa que, com a linguagem, é possível ensinar, chamar a atenção, admoestar para o conhecimento que possuímos; para isso, basta lembrar. Afinal, o tema da reminiscência faz parte da concepção filosófica de Platão, como teoria que fundamenta a idéia de essencialidade. Podemos percebê-la como metodologia usada pelo personagem/filósofo Sócrates em seus diálogos.

Após uma complexa discussão sobre os signos e os elementos lingüísticos, Agostinho conclui que não aprendemos nada com eles. Quando nos são apresentados, já conhecemos as coisas e apenas fazemos a relação entre coisa e signo. Caso os signos nos sejam apresentados, num momento em que ainda não temos o conhecimento das coisas, eles nos advertem para que busquemos esse conhecimento na realidade. Dessa forma, a linguagem teria apenas a função de representar o conhecimento guardado dentro de nós, ou seja, seria um instrumento secundário no processo de produção de conhecimento, apenas um meio para desvelar aquilo que já sabemos, mas que sequer imaginamos que sabemos.

Essa idéia defendida por Agostinho parece provir da forte influência platônica contida em seu pensamento. A similitude dessa tese com o pensamento platônico pode ser verificada no diálogo intitulado *Mênon*, no qual Platão discute como o conhecimento pode ser adquirido. Mais especificamente, essa similitude pode ser observada na passagem em que Sócrates dialoga com Mênon, discípulo do sofista Górgias, sobre o tema da virtude.

Nessa passagem, Mênon indaga sobre como a virtude deve ser ensinada, enquanto o filósofo/personagem Sócrates insiste na questão “O que é virtude?”, ao argumentar que não podemos dizer como alguma coisa pode ser ensinada se não soubermos definir como é essa coisa. Mênon, um tanto perplexo com a ignorância apresentada por Sócrates (ironia que faz parte do método dialético adotado por Platão), tenta, a todo custo, mostrar o quão fácil é definir virtude, mas sempre que discorre sobre aquilo que pensa ser virtude esbarra no problema da essencialidade. Afinal, Mênon não descreve a definição da virtude, e sim a definição de um tipo de virtude (a virtude dos homens, a virtude das mulheres, a virtude das crianças, a virtude dos escravos).

Sócrates, então, apresenta a teoria da reminiscência, na tentativa de resolver o problema da doutrina sofística de que não podemos conhecer. Aquilo que conhecemos não precisamos buscar conhecer, afinal já o conhecemos, e o que não conhecemos, não podemos procurar, porque, como não conhecemos, não sabemos o que procurar. Nesse momento, o filósofo refere-se aos ditos dos poetas divinos:

Dizem que a alma do homem é imortal e que ora foge da vida, o que é falecer, e ora reaparece, entretanto numa nova existência. Mas que jamais perece de modo absoluto, e que por isso, devemos esforçar-nos por viver a vida mais piedosa possível.

A alma, é pois imortal; renasceu repetidas vezes na existência e contemplou todas as coisas existentes tanto na terra como no Hades e por isso não há nada que ela não conheça! Não é de espantar que ela não seja capaz de evocar à memória a lembrança de objetos que viu anteriormente, e que se relacionam tanto com a virtude como com as outras coisas existentes. Toda a natureza, com efeito, é uma só, é um todo orgânico, e o espírito já viu todas as coisas; logo nada impede que ao nos lembrarmos de uma coisa, o que nós, homens, chamamos de “saber”, todas as outras coisas acorram imediata e maquinalmente à nossa consciência. A nós compete unicamente nos esforçarmos e procurar sempre, sem descanso. Pois, sempre, toda investigação e ciência são apenas simples recordação. (PLATÃO, p. 55).

Mênon, não satisfeito com as palavras de Sócrates, pede uma demonstração da validade dessa tese. Sócrates, então, pede a Mênon que traga um de seus escravos para junto da conversa. Inicialmente, Sócrates pede a confirmação de Mênon de que o escravo escolhido nunca fora instruído. Feito isso, Sócrates passa a dialogar com o escravo sobre geometria e, em meio a essa conversa, procura fazer com que o escravo, ele mesmo, alcance as respostas às suas questões, por meio da rememoração. A demonstração é realizada com sucesso. A partir

das questões de Sócrates, o escravo apresenta determinado conhecimento de geometria que nem ele (o escravo) e muito menos seu dono sabiam que possuía. Com isso, Sócrates/personagem prova que, para o conhecimento ser alcançado, é preciso que o busquemos dentro de nós, no mais íntimo de nosso espírito; é necessário que pratiquemos o exercício da rememoração.

Quando lemos Platão, em seu diálogo *Mênon*, percebemos que todo o discurso desenvolve-se, tendo como grande preocupação a busca pela essencialidade. Mênon tenta definir o que acredita ser virtude, todavia não percebe que seus comentários são da ordem do particular e não do universal. Sócrates questiona-o acerca da ausência de uma característica essencial para tudo o que identificamos como virtude.

Ao final do diálogo, não temos respostas claras do que seria virtude, e não sabemos se era esse o objetivo de Platão. Entretanto, é possível vislumbrarmos uma metodologia do pensar que aprimorou as considerações de Mênon em relação à virtude. Ao lermos tal diálogo, temos a impressão de que Sócrates/personagem não definiu a virtude, muito menos respondeu se ela poderia ser ensinada. Ele apenas se apoiou na Teoria da Reminiscência e fez com que Mênon, provocado por suas questões, se voltasse ao seu interior, àquilo que está dentro dele, na tentativa de rever seus conhecimentos e buscar, por si próprio, o conhecimento das coisas, nesse caso, uma coisa imaterial, a virtude.

A Teoria da Reminiscência, brevemente comentada no diálogo *Mênon*, é mais um aspecto que garante a constituição do sistema platônico, que tem como apogeu a referência ao mundo das idéias. Santo Agostinho, ao se utilizar desse raciocínio platônico, em seu estudo sobre a linguagem, acatou inúmeras características que deram origem às Teorias de análise da linguagem e, especificamente, à Teoria do Significado, criticada por Wittgenstein nas *Investigações Filosóficas*.

Quando partimos da idéia de que o conhecimento verdadeiro, puro, essencial, só pode ser alcançado na medida em que nos voltamos para o que está dentro de nós, acreditamos que o conteúdo das almas é universal, ou seja, no nosso interior estaria presente um conhecimento comum a todos os seres. O que nos diferiria uns dos outros, quanto ao que conhecemos, seria a proximidade que cada um tem desse conhecimento essencialmente verdadeiro. Nesse caso, a linguagem não faria parte da constituição dos sentidos que nos cercam, sua única tarefa consistiria na apresentação dos significados, comum a todos e alcançados por meio de uma busca interior ao que há de mais puro e verdadeiro. Ela seria, então, expressão desse algo

comum, puro e verdadeiro, que se encontra inscrito em nossa natureza humana, no fundo de nossas almas.

As críticas ao modelo referencial de linguagem, fundamentado pela filosofia, que, tradicionalmente, preocupou-se com pensamentos sistematizados em busca de acréscimos cognitivos que fossem caracterizados segundo aspectos relacionados à idéia de essência, motivou Wittgenstein a problematizar os critérios fixos, padronizados e modelares nos quais se apoiaram. Mais do que isso, Wittgenstein sugere outra maneira de pensar a linguagem e, conseqüentemente, os problemas filosóficos, longe dessas reflexões estáticas e previamente estabelecidas.

Quando Wittgenstein apresenta a multiplicidade no que se refere às coisas materiais e a seus estados, como no exemplo da maçã e do pedreiro, distanciando-se das concepções estáticas e previamente estabelecidas sobre a linguagem, enquanto Platão e Santo Agostinho estabelecem uma fixidez à linguagem nos termos apresentados e a referenciam aos valores ou às virtudes humanas, coloca-se uma questão, a saber, se a crítica wittgensteiniana ao uso convencional que se faz da linguagem e ao seu ensino ostensivo, nessa tradição filosófica, apresenta alguma alternativa para o que se refere aos valores e às virtudes humanas. Essa questão parece ser importante para sabermos se a concepção de linguagem e de seu aprendizado criada por Wittgenstein serve apenas a um novo modo de uso da linguagem para conhecer e aprender o mundo circundante, ou se também consiste na criação de outras formas de vida e de existência ética. Em outras palavras, se a filosofia da linguagem de Wittgenstein tem um alcance também ético ou se restringe somente à teoria do conhecimento. Tentaremos, no terceiro capítulo, dialogar a respeito dessas questões que consideramos imprescindíveis para uma atitude ética na prática educativa.

2.2 O uso wittgensteiniano da linguagem e o alcance de seus jogos na filosofia: para além dos significados, a busca por sentido nas palavras¹⁰

¹⁰ Embora Wittgenstein tenha utilizado somente a palavra “significado” em seus escritos (desde o *Tractatus Logico-Philosophicus* até as *Investigações Filosóficas*), nesta dissertação, decidimos nos valer da estratégia de diferenciar as palavras “significado” e “sentido”, por acreditarmos que, dessa forma, descreveremos, com mais clareza, as críticas e as reflexões que assumimos. Optamos por caracterizá-las da seguinte forma: por significado entendemos o conceito objetivo, estático, rigorosamente delimitado, resultado da teoria referencial da linguagem que privilegiou o conhecimento verdadeiro das coisas do mundo. Segundo os escritos de Bárcena (2005), o significado refere-se a um sentido já dado, já interpretado, pronto; por sentido, compreendemos um conceito impreciso, inseguro, múltiplo, que nos permite inúmeras interpretações, novas possibilidades de significação. Dessa forma, Bárcena entende o significado como um sentido já dado, e o sentido, na medida em que depende do exercício do pensar, como algo que nos possibilita novas significações.

Hacker (2000), um dos intérpretes de Wittgenstein, descreve brevemente algumas concepções filosóficas com seus objetos de estudos delimitados, por considerar que a filosofia sempre se ateve, de uma maneira ou de outra, a tratar de questões relativas à verdade. Vista, nos dias de hoje, bem próxima às ciências, a filosofia apresenta seu objeto de estudo para incitar a produção de conhecimento. Segundo o autor, o pensamento platônico preocupou-se em explorar os objetos abstratos, próprios do mundo das idéias, pois isso possibilitaria o conhecimento essencial da natureza de todas as coisas. A filosofia de Aristóteles esteve bem próxima das ciências, pois tinha como objetivo analisar o fundamento de cada uma delas. Por sua vez, na filosofia moderna, Descartes desenvolveu uma filosofia fundante, capaz de alicerçar todo o conhecimento possível em bases expressamente seguras e fora de qualquer dúvida. No caso do empirismo, a preocupação da filosofia era inquirir sobre a origem das idéias, a natureza e a extensão do conhecimento. Já Kant preferiu explorar as condições de possibilidade do conhecimento. Nesse sentido, ao fazer uma análise geral da história da filosofia, Hacker (2000, p. 10) considera que o que é comum é que “a filosofia é uma disciplina cognitiva, vale dizer, que ela tem por objetivo a verdade e procura fazer acréscimos ao conhecimento humano.”

Mesmo com esse trabalho exaustivo realizado pelos filósofos, ao longo da história da filosofia, não foi possível garantir um pensamento filosófico que fosse único, universalmente seguido. A filosofia continua até hoje sem seu campo de conhecimento efetivamente estabelecido.

Wittgenstein nunca se deteve na escolha de uma concepção filosófica que pudesse apoiar, ou mesmo construir um sistema filosófico que alcançasse esse conhecimento genuíno pretendido pela filosofia em geral. Pelo contrário, ele resolveu duvidar dos pressupostos em que estavam baseadas as filosofias até então. Hacker declara que

No debate sobre a natureza da filosofia, ele [Wittgenstein] pôs em questão o pressuposto de que a filosofia seja uma disciplina cognitiva na qual novos conhecimentos são descobertos, teorias são construídas e na qual o progresso seria caracterizado pelo acréscimo de conhecimentos e de teorias bem confirmadas. (2000, p. 11).

De forma irônica, Wittgenstein considerou muito estranho ver que os problemas discutidos no passado eram os mesmos comparados àqueles discutidos no presente. Para ele, segundo as observações de Hacker (2000), ou Platão era extraordinário, a ponto de ter ido tão longe, ou os filósofos recentes não haviam avançado um só passo. Mas a razão disso, para ele, é que a nossa linguagem ainda é a mesma e, por isso, remetemo-nos às mesmas questões.

Sendo assim, os problemas que acreditamos serem filosóficos são, na verdade, problemas lingüísticos.

Acontece que, ao fazermos uso da linguagem, ignoramos reconhecer seu funcionamento, e isso nos leva a utilizá-la de maneira imprópria, produzindo diversas confusões conceituais. Wittgenstein expressa sua preocupação com o funcionamento da linguagem quando diz, nas *Investigações Filosóficas*, que “as confusões com as quais nos preocupamos nascem quando a linguagem, por assim dizer, caminha no vazio, não quando trabalha” (1979, p. 58), e que “os problemas filosóficos nascem quando a linguagem *entra em férias*” (1979, p. 26, itálicos no original).

Considerando a obra de Wittgenstein, a tarefa da filosofia não seria a investigação cognitiva acerca da verdade para adquirir acréscimos ao conhecimento, não seria uma busca por respostas, mas, ao considerar a análise da linguagem, seria uma busca por sentido, na medida em que aprendemos como a nossa linguagem funciona.

Segundo essa visão, Hacker (2000) constata que os filósofos que se preocuparam em construir seus sistemas filosóficos não prestaram atenção no uso que fazemos da linguagem e, com isso, produziram conceitos, expressões, significados, que aparentemente podem ser encarados como verossímeis, mas, numa análise mais detalhada, percebemos várias apropriações indevidas. Dessa forma, cabe ao filósofo examinar a utilização da linguagem para que os problemas sejam dissolvidos.

Para Wittgenstein (1979, p. 108), o objetivo da filosofia é “mostrar à mosca a saída do vidro.” Ao usar essa metáfora, o filósofo procura declarar sua oposição frente à filosofia moderna que evidencia o ideal de racionalidade, por considerar que essa forma de pensar apresenta inúmeros problemas em sua estrutura, problemas que, para ele, são frutos do não entendimento da linguagem. Nesse sentido, estamos imersos em concepções filosóficas que obscurecem o nosso entendimento acerca da linguagem e, conseqüentemente, das coisas do mundo. Estamos presos a idéias confusas e distorcidas. Para que nos livremos de todos esses mal-entendidos, precisamos trilhar caminhos para a saída do vidro. Precisamos conhecer os aspectos da nossa linguagem e isso só é possível quando consideramos sua utilização. Ao tratarmos de seu funcionamento, abordamos não só inúmeras particularidades que não seriam exploradas até então, mas, mais do que isso, encaramos a linguagem e, junto com ela, a filosofia, de modo diferente, não mais com base no caráter de fixidez, segundo regras determinadas de uniformidade e de conhecimento estabilizado.

Ao centralizar a discussão no funcionamento da linguagem, Wittgenstein, ao contrário de outros filósofos que organizam seus sistemas filosóficos, não constrói um modelo de filosofia. Ele não tenta explicar as coisas a partir do uso da linguagem, mas sua preocupação está em descrever os vários usos de uma palavra. Segundo Hacker (2000, p. 13), para Wittgenstein, “os únicos tipos de explicação da filosofia são explicações por *descrição* – descrição do uso de palavras.”

Esse trabalho foi realizado por Wittgenstein de 1930 até a sua morte em 1951. Mas ele aparece, intensamente condensado, no livro *Investigações filosóficas*, em que apresenta uma maneira diferente de pensar os problemas filosóficos. Em vez de sistematizar outra filosofia, a caracterização de suas idéias como filosóficas deve-se ao seu propósito de sugerir uma nova maneira de pensar, com o exame do funcionamento de nossa linguagem. Vale dizer que, ao analisar o funcionamento da linguagem e dissolver os problemas filosóficos, ele não elabora novas caracterizações para tomar o lugar das antigas. Isso seria fazer o que os sistemas filosóficos fizeram até então. A sua preocupação é a de tornar nítido o que não vemos direito nos sentidos das palavras, quando estes estão estruturados e organizados, segundo fundamentos últimos e que, por isso, causam-nos problemas.

Ao descrevermos o que se passa com a nossa linguagem, segundo Wittgenstein, não construímos novas teorias, pois não estamos em busca de novas informações. Hacker (2000, p. 13) diz que “nos vemos emaranhados nas regras para o uso da linguagem”. O papel da filosofia de Wittgenstein é, pois, tornar esse emaranhamento nítido e não obscurecê-lo. Por isso, não há descobertas em filosofia, não há busca pela verdade, pela essência das coisas. Tudo que precisamos saber já faz parte do uso que fazemos das palavras, só precisamos reconhecer e organizar essas informações. “Os conhecimentos são resolvidos não pelo acúmulo de novas experiências, mas pela combinação do que é já há muito tempo conhecido.” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 54).

Inicialmente, quando perguntamos pelo uso, não estabelecemos uma relação de correspondência entre o objeto e a palavra, porque o uso só pode ser entendido quando está relacionado com os contextos em que é efetivado, sejam eles lingüísticos ou sociais. Outra vantagem diz respeito ao fato de o significado e o uso não serem duas coisas vistas separadamente. O uso faz parte daquilo que queremos conhecer do objeto. Nesse sentido, Wittgenstein escreveu que “Pode-se, para uma *grande* classe de casos de utilização da palavra “significação” – se não para todos os casos de sua utilização –, explicá-la assim: a significação de uma palavra é seu uso na linguagem.” (1979, p. 28).

A proposta de Wittgenstein, ao analisar a linguagem, é que comparemos as palavras de uma linguagem como uma caixa de ferramentas em que haja martelo, vidro de cola, serra e chave de fenda. Da mesma maneira que esses objetos desempenham diferentes funções na realização de um trabalho manual, as palavras também desempenham diferentes funções nos *jogos de linguagem*.

De acordo com Fann (1975), não existe uma função comum a todas as coisas, como, por exemplo, sugeriu Agostinho, quando se referiu à linguagem primitiva “nomear objetos”. A busca por uma teoria geral do significado não tem sentido. Dessa forma, Wittgenstein salienta que “Com efeito, o que nos confunde é a uniformidade da aparência das palavras, quando estas nos são ditas, ou quando com elas nos defrontamos na escrita e na imprensa. Pois seu emprego não nos é tão claro. E especialmente não o é quando filosofamos.” (1979, p. 13-14).

Para Wittgenstein, quando apreendemos a linguagem, inúmeros elementos participam desse processo: gestos, movimentos do corpo, o tom de voz das pessoas ao se referirem a objetos (casa, carro, caderno, copo), como também sentimentos e desejos. Os significados, ou melhor, a maneira como entendemos as palavras é constituída de todos os tipos de ações que desempenhamos no momento em que as mencionamos. Portanto, os usos das palavras são imprescindíveis para que possamos compreendê-las.

Os usos que fazemos das palavras carregam os conteúdos de nossas vivências – nossas práticas no trabalho, nos estudos, na relação com as outras pessoas e com nós mesmos. Todos esses aspectos precisam ser considerados quando fazemos uma análise da linguagem. Wittgenstein (1979, p. 18) diz que “o termo ‘jogo de linguagem’ deve aqui salientar que falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida.” Na nossa linguagem estão interligadas atividades não lingüísticas, aquelas nas quais realizamos nossas práticas, expressamos nossos hábitos, comportamentos, sensações, sentimentos. Da mesma maneira que existem várias espécies de linguagens, vários jogos de linguagens, há também várias formas de vidas relacionadas a essas linguagens que dão sentido ao que pensamos sobre as coisas do mundo. Usamos a linguagem para assinalar uma infinidade de atividades que geralmente realizamos. Para exemplificar, Wittgenstein escreve uma lista de muitas de nossas práticas:

Imagine a multiplicidade dos *jogos de linguagem* por meio desses exemplos e outros:
Comandar, e agir sob comandos –
Descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas –

Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) –
 Relatar um acontecimento –
 Conjeturar sobre um acontecimento –
 Expor uma hipótese e prová-la –
 Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas –
 Inventar uma história; ler –
 Representar teatro –
 Cantar uma cantiga de roda –
 Resolver enigmas –
 Fazer uma anedota; contar –
 Resolver um exemplo de cálculo aplicado –
 Traduzir de uma língua para outra –
 Pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar. (1979, p. 19).

E, ainda assim, quando falamos de descrição, dando apenas um exemplo, podemos apresentar vários tipos que são por nós usados. Quando utilizamos uma palavra, damos a ela um sentido, que não pode ser determinado como único, pois sempre podemos usar essa palavra de outra maneira, para desempenhar uma função diferente. Ao abordar a expressão *jogos de linguagem*, Wittgenstein coloca em evidência o caráter dinâmico da linguagem mediante a multiplicidade de usos que podem ser apresentados. Moreno (2000) ilustra essa multiplicidade de usos do seguinte modo:

Qual é, então o significado da palavra ‘água’, por exemplo? Depende do jogo de linguagem no qual ela é empregada; posso usá-la para referir-me ao elemento natural assim denominado que está a minha frente; posso usá-la para ensinar uma criança ou um estrangeiro sua aplicação como nome; posso usá-la sob a forma de pedido, quando estou sedento; posso usá-la como um pedido de renição a meu adversário; posso usá-la como pedido urgente daquilo que ela denomina, para apagar um incêndio; ou ainda como exclamação, ante minha surpresa com a beleza cristalina da fonte inesperada; e podemos imaginar outros tantos usos possíveis da palavra, isto é, outras tantas situações de nossa vida em que é usada na linguagem como meio de comunicação e expressão. (2000, p. 56-57, aspas no original).

A linguagem, com base no modelo tradicional da teoria do significado, pressupõe que o aprendizado das palavras se efetiva na medida em que damos nomes aos objetos, sendo, portanto, uma atividade de denominação. Isso significa que, conforme denominamos as coisas que estão à nossa volta, podemos falar sobre elas. Temos a impressão de que nossa ação de denominação traz consigo a possibilidade de ‘falar sobre as coisas’. O problema é que nossas expressões, num ato comunicativo, são apresentadas de diversas maneiras que nem sempre correspondem às denominações que, por ventura, tenhamos feito. Wittgenstein sugere que pensemos em expressões como estas:

Água!
 Fora!
 Ai!
 Socorro!
 Bonito!
 Não! (1979, p. 20).

Não podemos considerar essas palavras como simples denominações de objetos. São palavras que ultrapassam o limite da denominação para expressar outros sentidos. Pode ser que, em alguns casos, elas desempenhem a função de denominar, mas, em muitos outros, não.

Tendo por base a análise que considera o funcionamento da linguagem segundo os diversos usos em nossa comunicação, Wittgenstein utiliza caracterizações que nos ajudam a entender o modo como pensou as questões voltadas à linguagem. Seu argumento central diz respeito à descrição da expressão *jogos de linguagem*. Não se trata, nesse caso, de considerar essa expressão o elemento principal e reduzir a filosofia de Wittgenstein, descrita nas *Investigações Filosóficas*, à questão dos *jogos de linguagem*, muito menos de considerar que se trata de um conceito que sustenta sua filosofia. Apenas queremos salientar que é a partir dos *jogos de linguagem* que Wittgenstein apresenta o modo como vê a linguagem, em conjunto com outras expressões também relevantes que fazem parte dessa descrição.

A concepção de *jogos de linguagem* transforma radicalmente o modo como entendemos a linguagem, pois nos permite desvencilhá-la da estrutura estabelecida pelas filosofias que privilegiam uma racionalidade unidimensional, ou seja, que não consideram as estruturas logicamente organizadas da linguagem em suas múltiplas formas. Tendo em vista o processo educativo, dessa perspectiva, não podemos também acreditar que tudo esteja posto, organizado e estruturado. Não podemos nos valer da idéia de que a linguagem, como modelo de referência, tem apenas a função de representar os nossos saberes e que, na prática pedagógica, resume-se a uma relação estática que se dá quando o professor transmite ao aluno um conhecimento previamente estabelecido e o aluno apreende esse conhecimento da maneira como o professor lhe transmitiu. Na medida em que Wittgenstein nos sugere pensar a linguagem segundo uma multiplicidade de jogos, ele amplia as reflexões e evidencia que não seriam aceitas apenas as estruturas racionais e objetivas, segundo uma fundamentação última.

Quando nos referimos à linguagem com a palavra “linguagem”, traçamos novamente limites precisos para as nossas atividades lingüísticas. Esses limites nos permitem entender a linguagem baseada numa estrutura clara e muito bem definida, com uma forma geral e fixa e é disso que decorrem os problemas filosóficos. Em educação, esses limites reconhecidos na linguagem reduzem a prática educativa a uma relação unidimensional que privilegia a racionalidade. Ao tratar a linguagem constituída de vários *jogos de linguagem*, Wittgenstein desvencilha-se da investigação que prioriza a verdade, a estrutura essencial das coisas. Sua preocupação não está direcionada à busca por algo que seja comum a tudo que chamamos de linguagem, mesmo porque, para Wittgenstein (1979, p. 38), “não há uma coisa comum a esses

fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra.” O que de fato há é o entrecruzamento das várias linguagens que utilizamos. Os *jogos de linguagem* estariam, assim, “aparentados uns com os outros de muitos modos diferentes.” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 38).

É devido a esse emaranhado de relações entre os *jogos de linguagem* que Wittgenstein não define a linguagem, mas descreve inúmeras linguagens que usamos. Para explicitar melhor o uso da palavra *jogo*, Wittgenstein exemplifica da seguinte maneira:

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de ‘jogos’. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, de torneios esportivos, etc. O que é comum a todos eles? Não diga: Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’, – mas veja se algo é comum a eles todos. – Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! (1979, p. 38, aspas no original).

É importante notarmos que Wittgenstein sugere que não pensemos, mas sim olhemos para tudo o que está ao nosso redor. Quando olhamos, somos capazes de perceber as várias aplicações que fazemos das palavras, diferentes usos das palavras que estão relacionados às atividades extralingüísticas, inevitavelmente envolvidas pela nossa linguagem.

Olharemos, com um pouco mais de atenção, para as atividades que denominamos jogos. Quando comparamos um jogo com outro, percebemos que há várias semelhanças entre eles, no entanto, nenhuma delas pode ser designada como a semelhança comum a todos os jogos. Em comparação com outros jogos, as semelhanças percebidas anteriormente podem não mais existir dando lugar a outras. É possível estabelecermos relações entre, por exemplo, jogos de cartas e jogos de tabuleiro e encontrarmos várias semelhanças entre esses tipos de jogos. Porém, ao relacionarmos esses últimos com os jogos de bola, muitas semelhanças já não são as mesmas da primeira comparação e assim acontecerá se sugerirmos outra comparação entre quaisquer jogos.

Essas relações de semelhanças que podemos estabelecer entre as palavras que usamos em nossa linguagem, como vimos com a palavra ‘jogo’, são denominadas por Wittgenstein como ‘semelhanças de família’, pois elas desempenham o mesmo papel que as semelhanças das pessoas de uma mesma família:

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão ‘semelhanças de família’; pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento, etc., etc. – E digo: os jogos formam uma família. (WITTGENSTEIN, 1979, p. 39, aspas no original).

Podemos exemplificar essa relação de parentesco entre os *jogos de linguagem* com a constituição de uma corda. É no trançar dos fios que produzimos uma corda, é o entrelaçamento deles que garante a firmeza de uma corda e não a característica de que todos os fios vão até o fim dela, mesmo porque há aqueles que se perdem no meio do trançar.

Algumas pessoas, ainda influenciadas pela idéia de que a linguagem tem sua estrutura apoiada a uma Teoria de Significado, podem dizer que essa diversidade dos *jogos de linguagem* é a característica essencial da linguagem, mas, para Wittgenstein, isso seria apenas uma maneira de jogar com as palavras.

Ao observarmos a descrição da expressão *jogos de linguagem*, utilizada por Wittgenstein, podemos pensar que a definição de um conceito é a soma de todos os seus usos. No caso da palavra número, por exemplo, a significação seria a soma do que entendemos por números ordinais, cardinais, romanos, primos etc. No entanto, não podemos nos valer dessa idéia, que retoma a característica essencial da linguagem ou do significado das palavras, até porque sabemos que, com o uso que fazemos diariamente da linguagem, podemos estabelecer limites firmes e particulares para cada uma das palavras, como também podemos usá-las sem estabelecer limite algum.

Sempre que estabelecermos limite para o uso dos *jogos de linguagem*, eles serão limites particulares, pois sempre poderemos usar determinada palavra de outra maneira que não aquela delimitada. Nossa linguagem não é inteiramente regulamentada, embora utilizemos regras para usar os jogos de linguagens. Essa ausência de regulamentação totalizadora não prejudica, afinal, sempre que usamos uma palavra, podemos não saber, nem pensar em todos os outros *jogos de linguagem* em que ela seria possível e, mesmo assim, nos comunicamos. Wittgenstein diz que:

Mas então o emprego da palavra não está regulamentado; o jogo que jogamos com ela não está regulamentado. Ele não está inteiramente limitado por regras; mas também não há nenhuma regra no tênis que prescreva até que altura é permitido lançar a bola nem com quanta força; mas o tênis é um jogo e também tem regras. (1979, p. 40).

Nesse sentido, vale a pena salientar que a possibilidade de criação de limites particulares para as palavras garante a utilidade das mesmas apenas naquele contexto ou situação em particular. As palavras podem e devem ser encaradas pelos seus contornos imprecisos. Quando nos remetemos, por exemplo, a certo João, podemos dizer várias características dessa mesma pessoa e não há uma apenas que garanta a consistência do significado do nome João. O João pode ser o pedreiro que trabalha na empreiteira, o pai de

família que leva seus filhos à escola sempre que pode, o homem que estuda no período noturno para terminar o ensino fundamental, e tantas outras características que podemos elencar dessa mesma pessoa.

Algumas pessoas, imersas por completo em uma Teoria do Significado, podem querer dizer que esse relativismo quanto à constituição dos sentidos das palavras demonstra falta de entendimento por parte daquele que fala. Essas pessoas acreditam que, se não se é capaz de definir um conceito em sua totalidade, não se pode falar dele. Nesse caso, Wittgenstein exemplifica ao perguntar se uma fotografia pouco nítida de um objeto não é uma imagem do objeto representado. Ao responder essa pergunta, ele declara que, na maioria das vezes, o que mais utilizamos são essas fotografias pouco nítidas, esses sentidos imprecisos.

Quando nos comunicamos uns com os outros, damos as mais variadas explicações para que sejamos entendidos e nenhuma dessas explicações deve ser considerada como *a* explicação, pois é a relação dos exemplos que garantirá que sejamos compreendidos. Mesmo quando fazemos uso de um enunciado aparentemente preciso como, por exemplo, “Pare o carro na frente daquela casa, debaixo daquela árvore”, não determinamos uma explicação em sua totalidade, mas apenas para aquela finalidade específica.

Quando utilizamos uma determinada palavra em nossa comunicação, estabelecemos limites particulares ou não, dependendo do uso que fazemos do jogo de linguagem. Na frase “a árvore é verde”, não podemos acreditar que existe um modelo de árvore e um modelo de verde, aos quais podemos nos referir sempre que enunciarmos essa frase. O que talvez tenhamos são esquemas de árvore e de verde, que nos ajudarão a entender essa frase e não uma idéia de árvore e de verde universais presentes na cabeça de quem pronunciou e de quem ouviu a frase. A idéia universal de uma palavra estabelece um limite rígido geral que descaracteriza os sentidos das palavras, já que não nos é possível conhecer a totalidade das mesmas.

Ao fazermos uso da palavra jogo, Wittgenstein (1979, p. 43) diz que podemos dizer “seu conceito não é o mesmo que o meu, mas aparentado com ele.” Esse parentesco apresenta as características comuns e incomuns da palavra utilizada. Nesse caso, Wittgenstein (1979, p. 43) salienta que “a afinidade é tão inegável quanto a diferença.” Da mesma maneira como podemos ver muitas semelhanças nos usos que fazemos de uma palavra, também podemos ver inúmeras diferenças, e isso não pode ser desconsiderado quando buscamos entender a linguagem com a qual nos comunicamos, pois semelhanças e diferenças são características próprias do sentido das palavras. A busca dos limites ou a crítica e a precisão são necessárias

ao conhecimento e à regulamentação de seus significados. Acreditamos que esta é a tese defendida por Wittgenstein, porém, ele defende também como tarefa da filosofia ir além disso, isto é, buscar sentidos, dado o caráter ilimitado da linguagem e de seus jogos, especialmente daquilo que neles não pode ser regulamentado e garantir a instabilidade/novidade necessária ao filosofar.

Dito isso, podemos justificar por que Wittgenstein, em suas considerações apresentadas nas *Investigações Filosóficas*, não busca a verdade das coisas e sim o sentido. Sua pergunta não é “qual o significado dessa palavra?”. A pergunta que perpassa por toda sua obra é “quais as utilizações do sentido dessa palavra?”, pois, é a partir dela que podemos descrever os mais variados usos que fazemos da palavra.

Para Wittgenstein, palavras como precisão e exatidão não se remetem ao que aparentemente imaginamos, pois não há como alcançarmos explicações precisas e exatas acerca das coisas. A imagem que fazemos de tudo aquilo que nos dizem não são imagens ideais, alcançadas por todos da mesma maneira. Cada um elabora o seu modelo do objeto designado e deve utilizá-lo como um modelo particular. É como no jogo: quando decidimos jogar, já conhecemos algumas regras, ao passo que outras serão formuladas enquanto estivermos brincando e ainda podemos modificar tanto aquelas que conhecíamos antes de jogar, quanto aquelas que criamos no decorrer do jogo, pois tudo dependerá da finalidade da atividade, naquela situação particular.

Palavras como exato, preciso, objetivo, são utilizadas por nós como elogio. Quando dizemos, por exemplo, “Parabéns você chegou pontualmente à uma hora para o almoço!”, não estamos nos referindo à exatidão como aparentemente conhecemos, porque, no que diz respeito às horas, temos os minutos, os segundos, os centésimos de segundos, os milésimos de segundo e assim por diante. Da mesma forma, conceitos como inexato, imprecisão, falta de objetividade, são usados por nós como repreensão, como, por exemplo, “Falta objetividade em seus planos” ou “Você é muito impreciso em suas explicações”.

Sabemos que, ao descrever a linguagem, considerando essa nova perspectiva, Wittgenstein está criticando a definição de significado como algo fixo, completo e único. Da mesma forma, critica também a filosofia, que, durante muito tempo, se enveredou pelos caminhos de uma única racionalidade ou do que denominamos aqui de racionalidade unidimensional. A pergunta pelo significado seria mal formulada, pois exigiria que a resposta fosse única e definitiva. Segundo ele, não é necessário conhecer a plenitude do sentido de uma

palavra, uma vez que o sentido consiste em variados usos que fazemos das palavras e conhecer apenas um uso de uma palavra é conhecer uma das faces de seu sentido.

Também não podemos nos valer da idéia de que conhecer todos os usos de uma palavra, o conjunto dos *jogos de linguagem*, nos garantirá a plenitude de seu sentido, pois, se assim agirmos, retomaremos a filosofia fundamentadora que Wittgenstein quer abandonar, dando ao uso as características próprias da razão. Com base nas formulações de Wittgenstein, não é possível conhecer todos os jogos de linguagens, porque, em nossa comunicação com os outros, somos capazes de criar novos *jogos de linguagem*, regras e descobrir outras familiaridades. O interesse de suas formulações em descrever o funcionamento desses jogos está ligado à elucidação da linguagem, à dissolução dos problemas, e não à formulação de justificativas ou explicações. Embora essas explicações e explicitações de seus pressupostos também sejam necessárias, elas servem, no máximo, como ponto de partida e não como ponto de chegada para a filosofia e para o uso da linguagem na comunicação humana.

O pensamento filosófico de Wittgenstein nos faz perceber que não podemos reduzir o pensamento da linguagem e da filosofia a pontos de apoio firmes e sólidos, não podemos apenas contar com estruturas fixas para organizar nossos pensamentos, pois os conhecimentos que produzimos a partir de bases sólidas e seguras desconsideram outros aspectos relevantes para entendermos o sentido das palavras. É uma crítica ao pensamento racionalista que sustentou que só era possível pensar e se comunicar com base em conceitos precisos.

Para Wittgenstein, no entanto, é possível pensar e se comunicar de forma adequada com base em conceitos vagos. A noção de uso não é algo para ser aplicado com base em uma estrutura fixa, como uma nova concepção filosófica a ser seguida, mas é mais um conceito vago, como os outros enunciados por Wittgenstein (*jogos de linguagem*, semelhanças de família, formas de vida), que apenas indicam os conjuntos de regras presentes nos *jogos de linguagem*.

O trabalho do filósofo, ao analisar o funcionamento da linguagem, é o de descrever os vários usos de uma palavra, nesses casos, de explicitar o conjunto de regras presentes nos *jogos de linguagem*. A idéia de que cada jogo de linguagem é regido por uma quantidade de regras não garante explicação ou verdade totalizante, visto que se trata de regras particulares. Essas regras se assemelham àquilo que entendemos como placas de trânsito. Não são regras de coerção que exigem que tenhamos determinado comportamento, mas são regras que nos indicam os caminhos possíveis. Lembremos aqui que nosso trabalho é de descrição e não de prescrição. Temos a tarefa de simplesmente descrever, considerando todas as nuances

possíveis dos usos que fazemos dos *jogos de linguagem*, pois esse olhar atento poderá nos libertar do olhar habitual que acabamos desenvolvendo quando nos restringimos aos usos mais comuns.

Moreno apresenta, brevemente, o método de análise pensado por Wittgenstein, quando diz que:

Procurando apenas descrever o funcionamento da comunicação pela linguagem, a única coisa que podemos afirmar é o resultado de nossa constatação: quando falamos, usando palavras e enunciados, empregamos termos vagos, que não delimitam precisamente, segundo regras fixas, aquilo a que se referem; as regras são aplicadas de maneiras diferentes pelos interlocutores nas diferentes situações, ou, até, diferentemente nas mesmas situações, uma vez que elas não são normativas, mas apenas indicam uma direção geral, fornecem uma orientação – assim como as tabuletas de tráfego, indicativas de direção, e não prescritivas de um trajeto preciso. E é assim de fato, que nos comunicamos: fazemo-nos compreender e compreendemos nossos interlocutores. (2000, p. 67).

Essa caracterização do pensamento filosófico de Wittgenstein problematiza a visão tradicional de que a linguagem supõe uma estrutura lógica compartilhada por todos os interlocutores, o que resulta num entendimento direto e definitivo dos significados de tudo o que está ao nosso redor, porque seguimos regras precisas para compreender esses significados. Para ele, isso só acontece quando nos deixamos “enfeitiçar” pelos fascínios da linguagem, produzidos por sistematizações que dão origem aos problemas filosóficos.

2.3 O caráter terapêutico da filosofia wittgensteiniana e suas eventuais implicações para o ensino

Consideramos que o trabalho realizado por Wittgenstein, nas *Investigações Filosóficas*, pretendeu transformar os rumos do pensamento humano, além de abrir o leque de possibilidades das pessoas, para que fossem capazes de refletir mais e melhor acerca do mundo em que vivem. Nessas condições, nossas práticas são orientadas pelos esclarecimentos que alcançamos com as descrições e não mais regidas por uma determinada filosofia. Muitos de seus intérpretes acreditam que o que Wittgenstein fez, de maneira brilhante, foi desenvolver uma filosofia como atividade terapêutica, pois ele não edificou um novo sistema, apenas sugeriu que olhássemos com mais atenção para a linguagem, para seus usos, para nossas práticas, para aquilo que fazemos em nossa vida.

Quando dissolvemos um problema filosófico, é como se encontrássemos a cura para uma doença, é como se esclarecêssemos mais um sentido para a vida. Em meio aos diversos

jogos de linguagens descritos pelo terapeuta-filósofo, todas as semelhanças possíveis são verificadas para que as confusões sejam desfeitas. Segundo Wittgenstein,

Nossos claros e simples jogos de linguagens 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 dessemelhanças, devem lançar luz sobre as relações de nossa linguagem. (1979, p. 57, itálicos no original).

Mais do que terapia, parece-nos que, no caso específico de Wittgenstein, há um trabalho de autoterapia, quando consideramos seus trabalhos anteriores, o *Tractatus Logico-Philosophicus*, por exemplo, e, particularmente, as situações em que se dirigia aos alunos em suas aulas. Já no prefácio das *Investigações filosóficas*, o filósofo recomenda que leiamos sua obra em relação ao que foi abordado no *Tractatus Logico-Philosophicus* e salienta que seus novos escritos devem ser interpretados tendo em vista os velhos.

Ao descrever sua metodologia de elucidação de problemas, Wittgenstein tenta esclarecer seus próprios problemas intelectuais, suas próprias confusões conceituais. Para ele, muitas coisas ditas precisam ser retomadas, repensadas, para que possíveis distorções sejam desfeitas.

Hacker (2000) considera que o pensamento wittgensteiniano pode ser caracterizado em dois aspectos. O primeiro seria o aspecto negativo, pois é como se nosso pensamento sofresse de uma grave doença e tivéssemos de buscar a cura para ela. Os problemas filosóficos seriam os sintomas dessa doença e, na medida em que desatamos os nós da nossa linguagem, clarificamos o seu funcionamento, curamos nossa doença intelectual, dissolvemos os problemas. Desse ponto de vista, 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.” (WITTGENSTEIN, 1979, p 55).

Esse aspecto negativo se apresenta como destrutivo:

De onde nossas considerações tomam sua importância, desde que parecem destruir tudo o que é interessante, isto é, tudo o que é grande e importante? (Como em todas as construções, na medida em que deixam sobrando montes de pedras e escombros.) Mas são apenas castelos de areia que destruímos, e liberamos o fundamento da linguagem sobre a qual repousavam. (HACKER,2000, p. 55).

O outro aspecto que caracterizamos como positivo é a busca por uma representação panorâmica¹¹ da linguagem que realizamos quando contamos com o seu funcionamento. Não concebemos a linguagem quanto às suas partes, de forma fragmentada, mas pela análise da linguagem em seu conjunto, sem, é claro, nos preocuparmos em delimitar esse conjunto de atividades, mas apenas descrever como eles são utilizados e se relacionam em nossa comunicação. Quanto ao aspecto positivo, Wittgenstein diz que

Uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas palavras. – Falta caráter panorâmico à nossa gramática. – A representação panorâmica permite a compreensão, que consiste justamente em ‘ver as conexões’. (...) O conceito de representação panorâmica é para nós de importância fundamental. Designa nossa forma de representação, o modo pelo qual vemos as coisas. (1979, p. 56, aspas no original).

O trabalho de análise da linguagem com relação aos usos não prescreve, antecipadamente, remédios para a cura definitiva; ao descrever os *jogos de linguagem*, não estamos tentando hierarquizá-los a ponto de identificar o jogo de linguagem mais apropriado para ser utilizado por todos de forma padronizada. A descrição apenas nos coloca a par da multiplicidade, tira a venda dos nossos olhos e nos apresenta a realidade diversa da qual fazemos parte. Essa clareza de sentido resolve os problemas que encontramos no caminho, um a um. Mas cada problema é descrito, analisado e elucidado à sua maneira, não havendo uma regra comum.

Na medida em que assumimos essas considerações de Wittgenstein, abandonamos, aos poucos, a concepção dogmática de que o pensamento humano caminha numa via de mão única, que nos informa, restringindo nossos conhecimentos sobre o mundo e enganando-nos na medida em que as delimitações realizadas inibem e distorcem nossas reflexões. Um trabalho filosófico que pretende se realizar em termos wittgensteinianos privilegia um estudo de análise descritiva sobre a linguagem que esclareça os mal-entendidos do pensamento filosófico, ao estabelecer as relações entre os vários usos dos *jogos de linguagem* que utilizamos quando nos comunicamos.

Tais indicações filosóficas problematizam o pretendido pelas filosofias sistematizadas e estruturadas segundo fundamentações rígidas, que se valem de uma caracterização racional que compromete as reflexões que relacionam linguagem e pensamento. Embora Wittgenstein

¹¹ Decidimos, nesse caso, usar a tradução de caráter panorâmico da palavra *Uebersichtlichkeit*. Mas é importante salientar que essa palavra também significa clareza, da mesma forma que a palavra *uebersichtlich* significa claro. A escolha de uma tradução em detrimento da outra tem a ver com o entendimento que se pretende alcançar com a leitura, pois se mudássemos a tradução para “clareza”, o sentido da frase se tornaria outro.

não tenha tido a pretensão de organizar críticas diretas aos problemas da racionalidade, é possível utilizar sua filosofia de maturidade para discutir questões dessa natureza.

A idéia de uma linguagem essencial, nos termos apresentados nessa pesquisa, foi apropriada na modernidade, ao recriar essa idéia em um modelo subjetivo, isto é, que passa pela mediação de uma psique ou de um eu (empírico ou transcendental), constituindo-se como expressão daquilo que Wittgenstein denominou de linguagem privada. Este é um aspecto da polêmica de Wittgenstein com a modernidade, que Hacker (2000) caracteriza ao explicitar que as dicotomias traçadas pela filosofia moderna (mente/corpo, externo/interno) não passam de ilusões gramaticais e que as subjetivações criadas para valorização do eu são distorções filosóficas para privilegiar a essência da natureza humana. Embora tenha essa mediação subjetiva, o que está colocado em xeque por Wittgenstein não é tanto ela, mas a sua forma de perpetuar a unidade da razão e de conciliá-la com a identidade de um eu (empírico ou transcendental), caracterizando-se apenas em sua fixação ao domínio privado: como se no domínio público da linguagem essa unidade e identidade não se sustentassem pelos usos e jogos a que estão submetidas.

Para aqueles que conhecem o pensamento wittgensteiniano, uma relação da filosofia de Wittgenstein com a educação pode ser vista com estranheza. Afinal de contas, seus propósitos sempre foram filosóficos e estiveram localizados em um campo bastante restrito da Filosofia, a linguagem, mesmo quando utilizou exemplos de aprendizagem em sua atividade de elucidação da linguagem. Não tentamos aqui, em hipótese alguma, estabelecer uma pedagogia a partir dos escritos filosóficos de Wittgenstein, pois sabemos que uma atitude como essa só seria legitimada caso disséssemos que o filósofo pensou, refletiu, analisou, se preocupou com temas que não foram de seu interesse.

Ao contrário de estabelecer uma filosofia da educação de Wittgenstein, sugerimos apenas pensar a educação e, particularmente, o lugar ocupado pela linguagem nessa atividade longe da influência da filosofia moderna e do ensino ostensivo, que, até então, respectivamente, fundamentaram as teorias pedagógicas e se incrustaram nas práticas de ensino. Após as críticas de Wittgenstein tanto ao uso privado da linguagem em que se apoiou a filosofia moderna quanto ao ensino ostensivo da linguagem, não se pode mais admitir os pressupostos das teorias pedagógicas que se fundamentaram naquele uso, nem as práticas educativas que, inadvertidamente, foram impregnadas por essa modalidade de seu ensino. Se não podemos entender a linguagem balizada por uma Teoria do Significado, firmemente solidificada, não podemos também organizar logicamente nossos pensamentos, sejam eles os

mais simples possíveis. Isso se deve não apenas ao fato de que expressamos nossos pensamentos por meio da linguagem, mas, mais do que isso, refere-se à maneira como encaramos a filosofia frente a essas críticas, que contribuíram significativamente para um outro olhar sobre a linguagem, seus usos e jogos, em vários campos e, por que não, na Educação. Nesses termos, a linguagem analisada por Wittgenstein serviu para reformular um pensamento há muito tempo enraizado no modo como vivemos e em nossas práticas, dentre elas, as relativas ao ensino.

Como professores, ensinamos a linguagem de modo ostensivo, pois consideramos a unidimensionalidade dos significados das palavras. Ao nos comunicarmos com nossos alunos, pressupomos a caracterização da linguagem segundo o modelo referencial quando nos propomos a transmitir conhecimentos estáticos. Nessa relação, aos alunos cabe apenas a função de adquirir o significado delimitado do conhecimento. Trata-se de uma configuração com características instrumentais que inviabilizam o pensar acerca das coisas.

Nesse sentido, ao nos remetermos aos escritos de Wittgenstein e considerarmos os *jogos de linguagem* em Educação, poderemos caracterizar a prática educativa segundo suas multiplicidades. Assim, ao invés de atentar para o resultado, para as estruturas racionalizantes, procuramos evidenciar os momentos de reflexão que nos envolvem quando, para além do cuidado com a linguagem, podemos pensar uma prática do filosofar em Educação e, dessa maneira, uma atividade terapêutica, como reconheceu Wittgenstein acerca da sua filosofia.

Sendo assim, não nos valem os conhecimentos adquiridos sobre a linguagem da maneira como esta foi analisada por Wittgenstein. Se assim agíssemos, retomariamos muitos preceitos da filosofia moderna e do ensino ostensivo. O que nos interessa é a experiência da linguagem descrita pelo filósofo. Atentamos para as inquietações filosóficas de Wittgenstein frente à linguagem, pois elas transformam o rumo das reflexões, podendo fazer do uso da linguagem em Educação e no ensino um exercício filosofante, que tem como inspiração a característica terapêutica de sua filosofia.

Nesse sentido, em Educação, com especial atenção para a atividade educativa, na qual professores e alunos se relacionam, é preciso considerar uma infinidade de situações que se assemelham e se diferenciam nos processos de ensino e aprendizagem. Ao invés de nos preocuparmos em significar tudo o que acontece no processo educativo, a fim de estruturar um modelo educacional que deva ser seguido, devemos prestar atenção nas particularidades das situações educativas, pois são essas considerações que nos permitirão entender os sentidos

da educação. Trata-se de significações no âmbito das contingências e não mais da totalidade das coisas.

O processo educativo não deve ser reduzido à transmissão e aquisição de conhecimento como se houvesse apenas um jogo de linguagem que poderia ser assim descrito: há o professor, que tem a responsabilidade de transmitir os conhecimentos, há o conhecimento previamente organizado e devidamente estruturado e há o aluno, que tem a função de adquirir esse conhecimento. Essa padronização nas relações, que acontece na atividade educativa, além de distorcer o sentido da educação, na medida em que pudemos constatar por meio do fracasso da racionalidade, não nos permite aprimorar nossas reflexões frente às questões da Educação. Isso quer dizer o seguinte: essa idéia de transmissão assenta-se no pressuposto de que basta o uso das palavras certas com significados emitidos e explicados logicamente pelo professor, para que o aluno saiba sobre aquilo que ele já sabia, mas não sabia que sabia. É como se o signo, por si só, ou a palavra estruturada emitida por aquele que detém certo saber, infligisse ao outro uma sina, necessariamente, a de fazê-lo desvelar um saber sobre as coisas e sobre si mesmo que já estava lá, dado, fixo, pronto para ser descoberto.

No ambiente educacional, em que uma infinidade de *jogos de linguagem* está presente, a transmissão e aquisição de conhecimento, se forem consideradas, devem se referir a apenas um dos jogos. Discutir, argumentar, questionar, duvidar, elaborar, reformular, refletir, descrever, também fazem parte da atividade educativa. Trata-se da multiplicidade de situações que desempenhamos nos processos de ensino e aprendizagem. Tais situações relacionam-se mediante as semelhanças e diferenças apresentadas quando comparadas, sem qualquer evidência, a uma característica comum.

Os atores do processo educativo não devem ser tratados como se realizassem sempre as mesmas funções: ao professor cabe a tarefa de ensinar e ao aluno a função de aprender. Na atividade educativa, essa padronização não deve ser considerada, pois impede uma caracterização voltada às situações reais de ensino e aprendizagem. Na relação entre professor e aluno, os papéis desempenhados são modificados na medida em que as situações são apresentadas. Dessa forma, o professor não é sempre o que ensina e o aluno não é sempre o que aprende.

O conhecimento que faz parte de uma atividade educativa não pode ser determinado previamente, ou pelo menos não deve garantir uma padronização imutável, pois, no processo educativo, o professor e o aluno devem discutir, argumentar, refletir, reformular o

conhecimento proposto. Aliás, a preocupação em educação não deve se referir ao resultado alcançado num determinado estudo, ou seja, às informações adquiridas. A importância deve ser dada às atividades realizadas para pensar um tema qualquer, já que são essas estratégias que dão sentido à educação.

Tendo em vista essas considerações, depreendidas das implicações da filosofia de Wittgenstein para a educação, com base nas reflexões acerca dos *jogos de linguagem*, percebemos que as transformações sugeridas pelo filósofo no modo como pensamos, em relação à linguagem ou à filosofia, propõem uma mudança de atitude que não podemos desconsiderar. Não se trata de entender a concepção filosófica de Wittgenstein e acatar suas idéias, como fazemos quando nos remetemos a sistemas filosóficos, de um modo geral. Acreditar na pertinência dos estudos de Wittgenstein move-nos a pensar as coisas de outro modo, a partir de outra postura frente aos problemas filosóficos. Trata-se de uma atitude ética perante as questões da nossa vida. Afinal, consideramos que a atividade do pensamento não se restringe às caracterizações objetivas e racionalizadas, mas, muito além disso, tem a ver com a maneira como nos portamos, com as reações que expressamos, com o modo como entendemos as coisas que nos cercam, enfim, com nossas formas de vida.

CAPÍTULO III – Jogos de linguagem como linguagem de um pensar e como atitude ética na atividade pedagógica

O pensamento filosófico de Wittgenstein acerca dos *jogos de linguagem* possibilita-nos pensar as questões teóricas, sejam elas filosóficas ou educacionais, tendo em vista uma nova maneira de refletir. As críticas lançadas pelo filósofo a um modelo de linguagem referencial e suas considerações frente ao funcionamento da linguagem desencadearam um pensar filosófico-educacional que se distancia das categorias traçadas pelos sistemas filosóficos modernos.

A relação que Wittgenstein estabeleceu nas *Investigações Filosóficas* entre os *jogos de linguagem* e as formas de vida remetem-nos a uma discussão das questões éticas exploradas pelo filósofo quando escreveu o *Tractatus Logico-Philosophicus* e o artigo *Conferência sobre Ética*. Embora esses escritos de Wittgenstein apresentem uma série de divergências em relação à perspectiva filosófica voltada à categoria *jogos de linguagem*, há considerações que podemos discutir, no âmbito da ética, segundo seus escritos nas *Investigações Filosóficas*. As reflexões acerca da ética, na filosofia de Wittgenstein, fazem parte de um pensamento em elaboração, no qual o filósofo aprimora discussões e reformula considerações. Nesse sentido, nossos objetivos são: retomar suas reflexões no campo da ética; analisar em que medida essas reflexões conduziram às transformações filosóficas que podemos reconhecer nos escritos posteriores do filósofo; e compreender de que maneira podemos pensar as questões da ética no âmbito dos *jogos de linguagem* na atividade educativa. Com base no percurso proposto, acreditamos ser possível caracterizar a concepção filosófica de Wittgenstein e sua pertinência no contexto filosófico em que ela mesma surgiu, além de discutir alguns elementos éticos importantes para a educação.

3.1 Os escritos do Tractatus Logico-Philosophicus e a Conferência sobre ética: a problematização do inefável

Antes de discutirmos o tema da ética, segundo as considerações filosóficas de Wittgenstein no decorrer de sua trajetória intelectual, é importante salientarmos que a retomada da nossa estratégia de interpretação da sua filosofia está relacionada ao reconhecimento de convergências e divergências nos escritos do filósofo. Dessa forma, nosso trabalho também se insere na polêmica que busca constatar se os escritos de Wittgenstein, particularmente o *Tractatus Logico-Philosophicus* e as *Investigações Filosóficas*, delineiam

um processo de ruptura radical de pensamento, considerando assim se tratar de filosofias distintas, ou procuram identificar as relações que podemos estabelecer entre essas duas obras, sejam elas de analogia e de contraste.

No livro *Tractatus Logico-Philosophicus* e no ensaio *Conferência sobre Ética*, Wittgenstein caracterizou os limites da linguagem na medida em que elaborou um pensamento voltado à sua estrutura lógica. Trata-se de reflexões que se propõem a delinear o percurso que podemos seguir com nossos pensamentos quando consideramos a linguagem como forma de representação das coisas do mundo. São escritos em que o filósofo problematiza as fronteiras do pensar, ao salientar que, para além dos limites da linguagem, há questões que não podem ser ditas, mas apenas mostradas. Dentre elas, podemos destacar a ética. A partir dessa perspectiva, poderemos, nesse capítulo, circunscrever de que modo Wittgenstein a pensou e de que forma caracterizou seu pensamento como pensamento ético. Acreditamos que essas considerações lançam luz ao projeto filosófico de Wittgenstein, que, mesmo sofrendo constantes reformulações, preserva um caráter ético necessário à vida.

Wittgenstein, em suas reflexões no *Tractatus Logico-Philosophicus*, evidenciou sua preocupação em relação ao funcionamento da linguagem e, dessa forma, a necessidade de uma análise criteriosa da mesma, por considerar que os problemas filosóficos discutidos ao longo da história da filosofia são resultados do mau uso da linguagem, dada a nossa incompreensão de sua estrutura lógica de funcionamento. Segundo Fann (1975), a filosofia de Wittgenstein apresenta a linguagem como instrumento de representação e descrição das coisas do mundo. Trata-se de uma obra que aborda os temas da lógica, da linguagem e do mundo, na medida em que caracteriza a estrutura lógica da linguagem, a estrutura lógica do mundo e a relação isomórfica entre ambas as sistematizações. Nesse sentido, Fann (1975, p. 24) declara que a ordem da investigação filosófica de Wittgenstein no *Tractatus* pode ser vista dessa maneira: “de la naturaleza de la lógica a la natureza del lenguaje y de ahí a natureza del mundo.”¹²

Esse trabalho de análise, proposto por Wittgenstein, tem como função traçar os limites da linguagem, na medida em que estabelece uma relação lógica interna com os fatos do mundo e as proposições lingüísticas. Nesse sentido, embora possamos considerar que ele tenha se preocupado com aquilo que poderia ser representado pelos elementos lingüísticos – o

¹² “Da natureza da lógica à natureza da linguagem e daí a natureza do mundo.” (Tradução nossa)

que pode ser dito por meio da linguagem –, caracterizou também, mesmo que de forma negativa, o que não pode ser dito pela linguagem, mas apenas mostrado.

Essa delimitação entre o que pode ser dito e o que pode ser mostrado é, para Wittgenstein, o problema central de sua filosofia. Segundo Fann (1975), Wittgenstein, ao responder os comentários de Russel acerca do *Tractatus*, declarou sua preocupação quanto ao entendimento de seu argumento principal: a teoria do que pode ou não ser expresso pela linguagem, na qual a análise das proposições lógicas é apenas uma consequência.

Wittgenstein refletiu acerca do pensável, do cognoscível, ou seja, escreveu sobre aquilo que pode ser expresso. E, ao propor a delimitação das coisas que poderiam ser tratadas, classificou também as coisas que não poderiam ser ditas. Isso nos leva a crer que, apenas aparentemente, seu objetivo no *Tractatus* era o de logicizar as proposições possíveis de serem expressas por meio da linguagem¹³. No entanto, o objetivo real do filósofo era poder, de alguma maneira, abordar questões como a ética, a estética e a religião (temas centrais de sua vida privada), mesmo que isso só fosse possível por meio da negação dessas questões, pois, para ele, segundo Fann, “el hombre tiene la inclinación a trascender los límites del lenguaje.”¹⁴ (1975, p. 47). Essa discussão fez com que o filósofo considerasse o *Tractatus Logico-Philosophicus* uma obra de natureza ética. Segundo Moreno (2000), Wittgenstein, em uma carta que enviou a um amigo, declarou que:

O *Tractatus* é uma obra fundamentalmente de ética, pois o mais importante é aquilo que deixou de ser dito. E por que não foi dito? Simplesmente porque o ético, assim como o estético e o religioso não podem ser expressos pela linguagem: deles nada podemos dizer, mas apenas mostrar. (MORENO, 2000, p. 24).

Já no Prefácio ao *Tractatus*, Wittgenstein esclarece o projeto do seu livro, salientando a importância de se discutir os limites da linguagem referencial, na medida em que a determinação desses limites nos permite pensar acerca daquilo que não pode ser expresso pela linguagem, uma vez que não atende à estrutura lógica do tipo de linguagem descrita nessa obra.

¹³ Os positivistas lógicos, durante muito tempo, acreditaram que o *Tractatus* era uma obra de natureza antimetafísica, como a doutrina que eles defendiam. Segundo Fann (1975), o filósofo Carnap relatou, certa vez que, quando liam o *Tractatus*, no círculo de Viena, interpretavam-no incorretamente, pois, como também consideravam a metafísica carente de sentido, ignoravam a discussão que o filósofo fazia acerca do místico (aquilo que não pode ser dito), que, diferentemente deles, não estava disposto a abandonar. Embora Wittgenstein tenha afirmado que a tentativa de dizer coisas que não podemos constatar na realidade – coisas da ordem do transcendente, do inexpressável – resulte na carência de sentido, é possível entender que ele não estava eliminando as questões metafísicas de suas reflexões filosóficas, mas apenas delimitando o que poderia ser expresso pela linguagem, nos moldes de uma teoria do significado referencial.

¹⁴ “O homem está inclinado a transcender os limites da linguagem.” (Tradução nossa)

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 sentido do livro com estas palavras: o que se pode em geral dizer, pode-se dizer claramente; e sobre aquilo de que não pode falar, deve-se calar. O livro pretende, pois traçar um limite para o pensar, ou melhor – não para o pensar, mas para a expressão dos pensamentos: a fim de traçar um limite para o pensar, deveríamos poder pensar os dois lados desse limite (deveríamos, portanto, poder pensar o que não pode ser pensado). (WITTGENSTEIN, 2001, p. 131).

Para Wittgenstein, aquilo que pode ser dito concerne aos enunciados que podem ser caracterizados como verdadeiros ou falsos do ponto de vista lógico. Por outro lado, aquilo que pode ser apenas mostrado – e não dito – refere-se aos enunciados que não podem ser caracterizados em meio à lógica da linguagem. Contudo, ao apresentar enunciados próprios da ética, da estética e da religião como carentes de sentido, Wittgenstein não os desconsiderou. Pelo contrário, o que percebemos em seus escritos no Prefácio e nas últimas linhas do *Tractatus* é que ele quis, de alguma maneira, abordar o que realmente considera importante. Nas palavras de Fann, “Lo inexpresable (o lo místico) es todo lo que es importante en la vida. Todo el sentido del *Tractatus* es precisamente mostrar lo inexpresable exhibiendo claramente lo expresable.”¹⁵ (1975, p. 46).

Segundo Monk (1995), Wittgenstein, em 1930, após sua volta à Inglaterra, foi convidado por C. K. Ogden, tradutor do *Tractatus Logico-Philosophicus*, para ministrar uma palestra aos “Hereges”, um grupo de intelectuais voltado à ciência. Wittgenstein considerava que suas apresentações filosóficas eram mal compreendidas, pois acreditava estar rodeado de pessoas incapazes de entendê-lo. Dessa forma, em vez de realizar reflexões mais complexas acerca de sua concepção filosófica, como fez no simpósio de filósofos profissionais mais importante da Grã-Bretanha, realizado pela Aristotelian Society e a Mind Association, em Nottingham, no qual apresentou uma monografia sobre o conceito de infinito em matemática, preferiu retomar algumas questões importantes ao propósito do *Tractatus*. A Conferência sobre Ética¹⁶, segundo o autor, foi a única apresentação popular que Wittgenstein realizou em sua vida.

Antes de expor suas considerações acerca do tema da ética, Wittgenstein, em seu ensaio, preocupou-se em esclarecer algumas dificuldades para comunicar suas reflexões. Dentre elas, destacou: o pouco domínio da língua inglesa; as falsas expectativas dos ouvintes, que, segundo o filósofo, esperavam uma palestra sobre lógica ou de divulgação científica; e,

¹⁵ “O inexpressável (o místico) é tudo o que importa na vida. Todo o sentido do *Tractatus* é precisamente mostrar o inexpressável exibindo claramente o expressável.” (Tradução nossa)

¹⁶ O texto *Conferência sobre Ética (A Lecture on Ethics)* foi traduzido por Darlei Dall’Aganól e faz parte do livro *Ética e Linguagem: uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein*, 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC: São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

por último, a ansiedade dos que assistem a uma conferência filosófica e não são capazes de esperar o final da apresentação para pensar no caminho traçado pelo palestrante e no lugar para onde ele nos leva. Assim, nesse ensaio, Wittgenstein procurou explicar por que considera os discursos éticos desprovidos de sentidos, discursos que não possuem validade e que, portanto, não podem ser ditos. Para ele, as questões da ética fazem parte daquilo que, no mundo, deve ser mostrado.

Na tentativa de convencer seus ouvintes de que uma conferência sobre ética era significativa, Wittgenstein declarou considerar a ética um assunto “de importância geral” e, desta forma, suas reflexões ajudariam as pessoas que o assistiam a esclarecer as idéias que tivessem a respeito do tema, mesmo que não concordassem com suas palavras. Segundo Haller (1991, p. 2), Wittgenstein “cuidou de esclarecer aos seus ouvintes que a ética seria uma disciplina, que trataria de ‘investigar o sentido da vida, [...] de descobrir a maneira correta de viver.’”.

Em seu ensaio, o filósofo considera que a ética, além de ser um tema de discussão relevante a todos e de valor para cada um, é um assunto que, segundo Moore, em seu livro *Principia Éthica*, prioriza a investigação do que é bom¹⁷. Porém, na tentativa de ampliar o que pensa sobre a ética, Wittgenstein utiliza outros modos de explicitações:

Ao invés de dizer que "a Ética é a investigação sobre o que é bom", poderia ter dito que a Ética é a investigação sobre o valioso, ou sobre o que realmente importa, ou ainda, poderia ter dito que a Ética é a investigação sobre o significado da vida, ou daquilo que faz com que a vida mereça ser vivida, ou sobre a maneira correta de viver. Creio que se observarem todas essas frases, então terão uma idéia aproximada do que se ocupa a Ética. (WITTGENSTEIN, 2005, p. 216).

Ao propor várias expressões para explicar o seu entendimento acerca da ética, Wittgenstein preocupou-se em apresentar o quanto elas eram semelhantes e como, em conjunto ou separadamente, poderiam caracterizar a ética. Conforme as palavras do filósofo, as expressões citadas são usadas em dois sentidos: o sentido trivial ou relativo e o sentido absoluto ou ético. Ele exemplifica o sentido relativo ao dizer que:

[...] se digo que esta é uma *boa* poltrona, isto significa que esta poltrona serve para um propósito determinado e a palavra bom aqui tem somente significado na medida em que tal propósito tenha sido previamente fixado. De fato, a palavra bom no sentido relativo significa simplesmente que satisfaz um certo padrão determinado. Assim, quando afirmamos que este homem é um bom pianista, queremos dizer que pode tocar peças de um certo grau de dificuldade com um certo grau de habilidade. Igualmente, se afirmo que para mim é *importante* não resfriar-

¹⁷ O pesquisador Rudolf Haller (1991), em seu artigo *A ética no pensamento de Wittgenstein* considera que pensar a ética como uma investigação acerca daquilo que é bom pode relacionar-se com os escritos da filosofia antiga, que reconhecia como imprescindível à vida a busca pelo Bem, isto é, uma investigação que ultrapassa o sentido do saber acerca do Bem para o agir conforme o Bem alcançado.

me quero dizer que apanhar um resfriado produz em minha vida certos transtornos descritíveis e se digo que esta é a estrada *correta* significa que é a estrada correta em relação a uma certa meta. (2005, p. 217).

Segundo Haller (1991), Wittgenstein caracteriza o sentido relativo tendo em vista uma escala previamente fixada, um quadro de avaliação como medida. Quando nos referimos a um aluno e dizemos que se trata de um bom aluno, consideramos o nível de suas habilidades intelectuais, seu desempenho, seus conceitos em relação aos outros alunos. Um bom operário pode ser avaliado como bom conforme suas habilidades no manuseio dos materiais de trabalho, na agilidade utilizada para realizar as tarefas, no capricho dos resultados. Um bom atleta pode ser definido por sua condição física, pela habilidade que demonstra na atividade que realiza, pelo nível de rendimento apresentado nas competições de que participa quando comparado com seus adversários, ou mesmo por aquilo que se espera daquela modalidade, de modo específico.

Nessas situações, nas palavras de Haller (1991), utilizamos esquemas de medidas que nos permitem avaliar os estados de coisas e de ações que podem ser consideradas boas ou não, na medida em que temos em mente a finalidade esperada dessas coisas e dessas ações. Para o autor, “Os predicados de valor a serem concedidos são nesses casos concedidos com referência à relação entre meios e fins” (1991, p. 2). Dessa forma, podemos caracterizar o sentido relativo como enunciado sobre os fatos, o que significa dizer que as expressões que utilizamos como valorizações são reconhecidas de um outro modo que não se refere ao sentido moral. É isso que diferencia o valor relativo do valor ético ou absoluto. Quando dizemos que uma moça é uma boa dançarina, estamos querendo dizer que ela tem habilidade para realizar movimentos com certos graus de dificuldade, ou seja, a valoração no sentido moral dissolveu-se ao trazermos à tona a situação num sentido factual. O uso que fazemos dessas expressões, na concepção de Wittgenstein, não diz respeito à ética. Na tentativa de explicitar suas considerações, o filósofo exemplifica:

Suponhamos que eu soubesse jogar tênis e alguém de vocês, ao ver-me, tivesse dito “Você joga bastante mal” e eu tivesse contestado “Sei que estou jogando mal, mas não quero fazê-lo melhor”, tudo o que poderia dizer meu interlocutor seria “Ah, então tudo bem.” Mas suponhamos que eu tivesse contado a um de vocês uma mentira escandalosa e ele viesse e me dissesse “Você se comporta como uma besta” e eu tivesse contestado “Sei que minha conduta é má, mas não quero comportar-me melhor”, poderia ele dizer “Ah, então, tudo bem”? Certamente, não. Ele afirmaria “Bem, você *deve* desejar comportar-se melhor”. Aqui temos um juízo de valor absoluto, enquanto que no primeiro caso era um juízo relativo. (2005, p. 217).

Dessa forma, Wittgenstein sustenta que, os sentidos relativos, já que são enunciados sobre fatos, não podem ser considerados como éticos ou absolutos. Nas palavras de Haller

(1991, p. 3), “juízos de valor absolutos, isto é, juízos éticos, não podem, por conseguinte, tratar do mundo”. Segundo Glock,

O sentido relativo implica apenas a satisfação de certos padrões, como quando dizemos ‘Você joga tênis bem’. O sentido absoluto, por sua vez, é elusivo, pois não há enunciado factual que possa constituir, ou implicar logicamente, um juízo de valor como ‘Você deve se comportar decentemente’. (1998, p. 144).

Wittgenstein explicita suas reflexões na seguinte proposta: suponhamos que tivéssemos no mundo uma pessoa consciente de todos os fatos, alguém capaz de ver todos os movimentos, todas as ações e estados mentais dos seres. Se a pessoa indicada escrevesse um livro sobre tudo que está presente no mundo, descreveria apenas fatos. Neste livro haveria todos os fatos do mundo, entretanto, não haveria nenhum juízo de valor absoluto. Wittgenstein radicaliza sua reflexão ao dizer que mesmo a descrição em detalhes de um assassinato em todos os seus aspectos não passa de um relato factual. Numa descrição como essa, nas palavras do filósofo (2005, p. 218), “nada conterà que possamos chamar uma proposição *ética*”. Um assassinato é um fato na mesma proporção que um acontecimento como a queda de uma pedra. Os sentimentos de ódio, raiva e tristeza que temos, quando lemos uma descrição como essa, também são fatos. Dessa forma, Wittgenstein declara que a ética não pode ser expressa, uma vez que a linguagem é um discurso que se refere aos fatos do mundo. Portanto, não nos é possível discursar sobre a ética. Wittgenstein explica por quê, ao dizer que:

A estrada correta é aquela que conduz a um fim predeterminado arbitrariamente e a todos nós parece totalmente claro que não há sentido em falar da estrada correta independentemente de tal alvo predeterminado. Vejamos agora o que possivelmente queremos dizer com a expressão “a estrada absolutamente correta”. Creio que seria aquela que, ao vê-la, *todo o mundo* deveria tomar *com necessidade lógica* ou envergonhar-se de não fazê-lo. Do mesmo modo, o *bom absoluto*, se é um estado de coisas descritível, seria aquele que todo o mundo, independentemente de seus gostos e inclinações, realizaria *necessariamente* ou se sentiria culpado de não fazê-lo. (2005, p. 219).

Na seqüência, Wittgenstein tece comentários acerca de três experiências pessoais que se referem a totalidades absolutas. A primeira delas diz respeito ao espanto diante da existência do mundo e sua totalidade; a segunda refere-se à segurança no sentido absoluto; e a terceira trata da culpa absoluta. Essas experiências, segundo Wittgenstein, não são enunciados sobre fatos e, dessa forma, não podem ser expressas num modelo de linguagem referencial. Nesse sentido, as teorias que se valem do modelo referencial de linguagem, quando falam sobre a ética, apresentam um discurso problemático, na medida em que as regras da estrutura da linguagem não podem ser adotadas para as questões de sentido ético ou absoluto.

Acerca desse assunto, Moreno (2000) constata que experiências como as citadas acima não podem ser discursadas, na medida em que não há situações factuais que possam servir como referência, pois as expressões dizem respeito a questões absolutas, as quais abrangem a totalidade das coisas, de seus estados e ações. Moreno explicita isso ao analisar a primeira expressão, dizendo que

[...] a existência do mundo não é um fato, como pode levar-nos a crer a expressão lingüística de nosso espanto. O mundo em sua totalidade não é um fato particular, mas o conjunto de fatos particulares, e a experiência dessa totalidade não pode ser descrita na linguagem, uma vez que está é, segundo o *Tractatus*, eminentemente referencial. (2000, p. 33).

As duas outras expressões, de segurança e culpa absolutas, apresentam o mesmo problema: a impossibilidade de uma referência factual. Nessas condições, Wittgenstein considera que ter como propósito a linguagem como referência das coisas do mundo, estruturada para que, logicamente, tal referência seja possível, impossibilita a expressão de experiências que estão fora desse campo de atuação e que, portanto, são da ordem do inefável. Trata-se de “experiências indescritíveis, no sentido de que são elas radicalmente inatingíveis e inalteráveis pelos fatos e pelas ações.” (MORENO, 2000, p. 35).

Nesse sentido, consideramos que os adeptos fervorosos de uma teoria do significado referencial procuram responder às questões dessas experiências, na medida em que constroem sistemas filosóficos ou éticos para fundamentar suas respostas. Um filósofo desse tipo cria modelos normativos para guiar a vida dos homens, como se fosse possível resolver os problemas da vida humana com base numa estrutura lógica como a da linguagem referencial. Segundo Moreno (2000), estabelecer regras universais que regem a conduta moral das pessoas não é apenas carente de sentido, como vimos nos exemplos de Wittgenstein, mas é, também, imoral, uma vez que reduzimos a vida moral das pessoas a explicações factuais. É um crime determinarmos valores morais que sejam capazes de dirigir toda e qualquer ação de um indivíduo. “Os problemas da vida de cada indivíduo só podem surgir e também só podem encontrar solução na medida em que cada indivíduo se coloca na situação.” (MORENO, 2000, p. 35). Dessa forma, a conduta ética é singular, pois é algo que só diz respeito ao próprio indivíduo e à maneira como ele enfrenta as situações em sua vida.

No *Tractatus*, Wittgenstein sugeriu que, diante dessas questões, o ideal seria o silêncio, pois assim não incorreríamos nos erros de respondê-las, referindo-nos a fatos logicamente articulados. Enquanto muitas interpretações caracterizaram esse silêncio como eliminação dessas questões na filosofia de Wittgenstein descrita no *Tractatus* e retomada na *Conferência sobre ética* – como é o caso dos positivistas voltados à filosofia analítica,

conforme pudemos constatar nos escritos de Marcondes (2004), Hacker (1999) e Grayling (2002) –, em nossa pesquisa, preferimos considerar que o silêncio sugerido pelo filósofo foi um sinal de alerta. Acreditamos que Wittgenstein, ao proferir as palavras “Sobre aquilo que não se pode falar deve se calar” (2001, p. 281), estava preocupado em nos mostrar que uma linguagem nos moldes de uma teoria do significado referencial não é capaz de garantir sentido, conforme suas regras, a todos os enunciados de um discurso e que, para além dessa logicização da linguagem, há questões muito sérias que devem ser pensadas.

Nesses termos, valemo-nos da idéia de que, para que um problema como esse seja “dissolvido” – para usar uma expressão de Wittgenstein –, a categoria *jogos de linguagem* é peça central. Isto por se tratar de uma caracterização da linguagem que, diferentemente da teoria referencial, que prioriza a unidade da racionalidade, preza pela multiplicidade, ao descrever os vários usos das palavras em nosso discurso, ampliando o cenário da linguagem e possibilitando a discussão de tantos outros temas, dentre eles a ética. E, como privilegiamos neste trabalho uma crítica à teoria referencial com base nos *jogos de linguagem* e as implicações dessas considerações para as teorias pedagógicas e as práticas educativas, julgamos pertinente ampliar nossas discussões, envolvendo o tema da ética, por considerarmos se tratar, dessa vez, de uma possibilidade de mudança de atitude no filosofar da educação.

3.2 Os jogos de linguagem, as questões éticas e a atividade educativa

Ao se preocupar em retomar o tema da ética, em seu ensaio *Conferência sobre ética*, Wittgenstein, fez com que as interpretações de sua concepção filosófica fossem parcialmente revistas. Essa discussão salientou a importância de temas como este em sua filosofia e, para nosso trabalho, intensificou a idéia de que os escritos de Wittgenstein, longe de rupturas e contrastes, constituem-se em reformulações de pensamentos que o filósofo realizou ao longo de sua vida. Ao caracterizar o *Tractatus Logico-Philosophicus* como uma obra de natureza ética, Wittgenstein mostrou-nos que, em Filosofia, não apenas é possível traçar os limites da linguagem, como também transcendê-los com e pela própria linguagem¹⁸.

¹⁸ O filósofo Giorgio Agamben (2005), em seu livro *Infância e História: destruição da experiência e origem da história* entende que o limite da linguagem descrito por Wittgenstein, no *Tractatus Logico-Philosophicus*, não se trata de uma divisão que separa o que está dentro e o que está fora da linguagem, mas ao contrário, expressa a

Não temos a intenção, nesse trabalho, de sustentar a idéia de que, os escritos posteriores ao *Tractatus*, em especial as *Investigações Filosóficas*, possam ser vistos como reflexões que garantam a continuidade do pensamento do filósofo. Acreditamos que pensar dessa maneira reduz de modo significativo a complexa filosofia de Wittgenstein, pois ignora uma infinidade de divergências de seu pensamento, importantes para as reformulações realizadas no seu projeto filosófico. Entretanto, optamos por considerar que os escritos do filósofo sobre as questões éticas serviram para que Wittgenstein abrisse as portas para importantes inovações, pois, consideramos que a estratégia usada pelo filósofo em seu projeto, quando se propôs a delimitar e logicizar o campo da linguagem, nos moldes referenciais, teve como intenção a busca por novos rumos à filosofia, que, na época, recebia uma forte influência da ciência e tinha seus sistemas de pensamentos estruturados de forma semelhante. Entendemos que salientar a discussão ética no cenário filosófico levou Wittgenstein a perceber que a linguagem deveria ser pensada de outra forma, mais flexível e múltipla, capaz de descrever os inúmeros usos dos jogos de linguagens que realizamos nas mais diferentes situações de nossas formas de vida.

A caracterização da ética no *Tractatus Logico-Philosophicus* e na *Conferência sobre ética* fez com que pudéssemos diagnosticar dois problemas: o primeiro diz respeito à impossibilidade de falarmos sobre o tema da ética, tendo como instrumento de comunicação uma linguagem referencial que se restringe a função designativa; o outro invalida a veracidade das teorias morais criadas para prescrever a conduta humana. Esses problemas se estendem para outros campos de atuação, como tentaremos indicar o caso da Educação, na medida em que suas teorias apóiam-se em sistemas filosóficos que visam a sustentar-se em um discurso sobre verdades universais e suas práticas se justificam mediante uma moral única, restrita a significados inflexíveis e desconsiderada quanto aos seus sentidos.

Preocupado com as padronizações dogmáticas dos sistemas filosóficos, Wittgenstein apostou na delimitação de uma teoria do significado nos moldes referenciais, para, de forma indireta, apresentar-nos os limites da linguagem e os problemas suscitados quando pensamos numa linguagem nesses termos. São essas reflexões que nos fizeram voltar às indicações de Wittgenstein para pensarmos também as questões éticas, em seus aspectos filosóficos, nas situações educativas. Na medida em que o filósofo constatou a carência de sentido de enunciados absolutos ou éticos, numa linguagem muito bem delimitada e constituída,

origem transcendental da linguagem. O inefável, segundo o autor, é o que caracteriza a experiência da linguagem.

problematizou as teorias éticas elaboradas e tradicionalmente fundamentadas que, em Educação, de modo específico, ocasionaram uma mudança no modo como nos servíamos das questões éticas na atividade educativa.

No cenário educacional, ainda hoje, privilegiamos as teorias morais formadas por valores totalizadores. Quando, em situações educativas, voltamo-nos às atitudes e ações humanas, ao que acontece na relação de ensino e aprendizagem, nossas valorações dizem respeito a experiências singulares e, ao invés de tratá-las como tal, damos a elas dimensões universais. Na tentativa de promover uma discussão acerca dos valores numa atividade educativa, restringimo-nos a transmitir valores éticos e/ou morais enraizados na tradição e presentes nas teorias pedagógicas. Nesse sentido, ao contrário de possibilitar uma atitude de pensar eticamente, resumimos nossas práticas a determinações de princípios, preceitos e prescrições que, embora tenham como função conduzir a vida das pessoas, na maioria dos casos, não apresentam o sentido de eficiência pretendido. Na medida em que utilizamos valores de experiências contingentes para justificar toda e qualquer atitude humana, desconsideramos o quanto as nossas formas de vida se relacionam com o sentido que procuramos dar para as nossas ações e, para além disso, ignoramos a necessidade de pensarmos acerca das situações vividas. Da mesma forma como, em Filosofia, a racionalização unidimensional limitou a expressão dos pensamentos, tendo como instrumento de comunicação uma linguagem de função designativa, em Educação, tanto as questões epistemológicas quanto as questões éticas foram submetidas às mesmas condições. O exercício de transmitir conhecimentos e valores, nas situações educativas, impede alunos e professores de pensar acerca das questões que realmente os afligem nas mais variadas situações. Além de impedir a atividade do pensar, que só é possível em dimensões múltiplas, segundo uma infinidade de experiências, descaracteriza o sentido da atividade educativa que, enquanto aquisição de conhecimentos, ignora o processo constante de formação. É como se houvesse um modelo único, uma fôrma à qual o homem deveria se moldar, sem que se considerassem as vicissitudes desse amoldamento e se problematizasse essa idéia mesma de formação.

Embora Wittgenstein não tenha tratado do tema da ética de forma específica, como aconteceu nos escritos citados anteriormente, é possível refletir acerca da ética segundo as descrições do funcionamento da linguagem e seus diversos usos, tendo em vista a categoria dos *jogos de linguagem*, apresentada no livro *Investigações Filosóficas*. São descrições que nos levam a considerar os valores éticos e suas relações com as situações em que são

mencionados. Dessa forma, parece ser possível caracterizarmos algumas dessas indicações para pensarmos nas questões éticas também a partir da categoria de *jogos de linguagem*. Isso porque consideramos que, para além da construção de sentidos sugeridos por tal categoria, há a necessidade de adoção de uma postura ou atitude ética que a antecede, quando pensamos as situações em que nos encontramos à luz desse referencial teórico. Desta perspectiva, também, parece ser possível depreender que, em situações educativas, somos instados a adotar uma atitude de filosofar nessa prática e a pensar filosoficamente as questões éticas que dela emergem.

Essa hipótese sustenta-se na afirmação de Moreno (2000) de que, ao interpretar a categoria wittgensteiniana de *jogos de linguagem*, as questões éticas deixam de ser caracterizadas como inefáveis, indescritíveis, um contra-senso. Isso porque tais questões, para ele, não podem ser ditas nos moldes da teoria referencial. Elas passam a ser consideradas pelos *jogos de linguagem* que, ao invés de restringirem a linguagem, nos permitiriam pensar os mais diversos enunciados, e não apenas aqueles que podem ser medidos segundo critérios da teoria referencial de linguagem. Segundo esse intérprete de Wittgenstein, ainda, nas *Investigações Filosóficas*, é possível pensar esses diversos enunciados sem que nos atenhamos a apenas um dos jogos ou, pelo menos, levemos em consideração a linguagem em relação aos seus usos. Dessa forma, as últimas palavras do *Tractatus Logico-Philosophicus* poderiam ser reformuladas, na perspectiva das *Investigações Filosóficas*, segundo Moreno, da seguinte forma: “O que não pode ser dito deve ser refletido.” (2000, p. 80).

Para o autor, é o próprio Wittgenstein que sustenta essa afirmação, quando declara que “Aquilo que se sabe quando ninguém nos interroga, mas que não se sabe mais quando devemos explicar, é algo sobre o que se deve refletir. (E evidentemente algo sobre o que, por alguma razão, dificilmente se reflete.)” (1979, p. 49).

De acordo com Moreno (2000), o que nos impede de pensar acerca dessas questões, como as relativas à ética, é que estamos presos à idéia de que somente podemos dizer aquilo que, conforme os moldes referenciais, tiver um caráter de exatidão, como assinalado no *Tractatus*. Muitas vezes, sustentamos o pensamento de que há um padrão fixo e inabalável de exatidão que está logicamente relacionado com os fatos do mundo. Isso quer dizer que “tudo aquilo que não puder ser dito exatamente não poderá ser dito.” (MORENO, 2000, p. 81).

Desse ponto de vista, quando pensamos o tema da ética na educação, em geral, o fazemos da mesma forma como uma teoria da linguagem se solidificou, restringindo a linguagem a uma função referencial que implicou teorias e práticas pedagógicas rígidas e

doutrinárias. É o caso da idéia de educação como transmissão de conhecimento, sustentada por parte das teorias e adotada na prática pedagógica. Ao adotarmos essa idéia, enfrentamos, na atividade educativa, modelos éticos impostos a alunos e professores, modelos estes que, bem sabemos, são verdadeiros contra-sensos, como nos descreveu Wittgenstein. A linguagem referencial, além de privilegiar o ensino ostensivo determinando a unicidade da razão e com isso a castração do pensamento, na medida em que delimita o único espaço que nos cabia conhecer, também conceitua um ideal de conduta moral que deveria ser seguido por todos, como se isso fosse possível. Trata-se de uma regulamentação das atitudes humanas que inviabiliza a coerência das formas de vida, já que estas são singulares.

Como já caracterizamos no capítulo anterior, a categoria *jogos de linguagem*, descrita no livro *Investigações Filosóficas* por Wittgenstein, ao criticar um modelo referencial de linguagem, modelo este estruturado no *Tractatus Logico-Philosophicus*, poderia indicar uma outra perspectiva para tratar o tema da ética na educação. Isso porque tais críticas levam-nos a repensar as questões do ensino ostensivo balizadas por essa linguagem considerada como primitiva.

Ademais, as indicações de sua filosofia nos permitiriam entender que o modelo de linguagem referencial, apoiado em uma teoria do significado, estruturada segundo condições lógicas, impossibilitaria a discussão de questões éticas nesses moldes, na medida em que invalida os enunciados absolutos ou éticos, já que não condiziria com as regras da estrutura lógica da linguagem. Se levássemos em conta esta constatação, apresentada na *Conferência sobre Ética*, consideraríamos problemáticos os sistemas filosóficos que, nesses moldes, descreveram normas universais para guiar as condutas morais das pessoas, assim como as teorias pedagógicas que neles se sustentaram.

Antes mesmo da caracterização dos *jogos de linguagem* nas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein já se opunha à idéia de conteúdos éticos universais que conduzissem dogmaticamente as nossas formas de vida. O modo como Wittgenstein pensou as questões filosóficas no âmbito da linguagem e a postura ética que adotou frente aos problemas filosóficos levam-nos a pensar que as considerações do filósofo permitem a reflexão acerca dos valores, na medida em que estes também fazem parte dos nossos modos de agir no mundo, da mesma maneira como as coisas materiais e os seus estados são constitutivos de nossas formas de vida. Com isso, consideramos que o projeto filosófico de Wittgenstein não tem apenas abrangência epistemológica, mas também ética. Nas palavras de Moreno,

Não se trata de qualificar como inefável aquilo que é vago distinguindo, desse modo, o domínio dos fatos do domínio dos valores; trata-se, isso sim, e muito mais modestamente do que antes, de descrever o uso que fazemos das expressões lingüísticas quando as aplicamos para falar sobre o ético. (2000, p. 82).

Por esses motivos, na perspectiva dos *jogos de linguagem*, a atividade educativa e a postura ética adotada por professores e alunos poderiam ser pensadas e praticadas, respectivamente, em outro sentido. Se os *jogos de linguagem* prezam pela multiplicidade da razão, relacionam a linguagem com o uso que fazemos dela e intensificam a preocupação com aquilo que é particular, então, as questões éticas emergentes da atividade educativa podem, agora e de forma mais apropriada, ser caracterizadas nesses termos. Isto porque a ética, na perspectiva dos *jogos de linguagem*, deve estar inteiramente relacionada com as nossas formas de vida, o que nos permite analisar as nossas atitudes uma a uma, conforme os problemas que enfrentamos, tanto professores quanto alunos, em situações educativas ou de ensino e aprendizado.

Nessas situações, quando nos propomos a pensar as questões éticas, podemos apenas (re)descrever nossas atitudes e nossas ações, assim como instar que nossos alunos também descrevam as deles. Trata-se de descrições que podem ser pensadas quanto às relações de diferença e semelhança que elas apresentam quando comparadas aos valores, normas, costumes e condutas já instituídos, significados e fixados pela linguagem. Acreditamos que descrições como estas podem nos ajudar a entender o modo como agimos em cada uma das situações, dando-nos indicações sobre como poderemos pensá-las imediatamente na relação de um com o outro e, sobretudo, mediata e reflexivamente na diferenciação dos significados dos valores, dos costumes e das condutas que nela se explicitam na e por meio da linguagem e de seus usos. É dessa forma que, por assim dizer, podemos pensar nos *jogos de linguagem* presentes nessa relação e diferenciação para abordar as questões éticas e os conflitos de valores existentes no processo educativo: entre os alunos, entre professor e aluno e instituição etc. A partir de suas descrições e explicitações pelos alunos e, principalmente pelos professores, parece ser possível a reorganização de suas ações futuras e a construção de outros sentidos ao processo educativo, sem que, de antemão, isso consista na transmissão de valores e em resultados já assegurados por um modelo de ensino ostensivo e uma teoria moral supostamente indubitáveis, porque assentados em um modelo referencial de linguagem e em uma teoria totalizante do significado

Não se trata, como já salientamos, de estabelecer uma teoria dos valores éticos que possa ser ensinada, tendo em vista as descrições das atitudes e ações e a organização delas em um sistema de conduta moral universal. Sob a ótica dos *jogos de linguagem*, consideramos as

questões éticas elementos da linguagem que, como tantos outros, são descritos conforme nos remetemos aos seus usos nas mais diversas situações. Isso porque entendemos que, em situações educativas, não podemos comprometer a atividade educativa apenas com a preservação de valores que se caracterizam mediante uma teoria moral e que, portanto, ignoram suas descrições em nossas formas de vida e singularidades.

Não é preciso que, em educação, nos preocupemos com cristalizações, solidificações, sejam elas epistemológicas e/ou éticas, mesmo porque caracterizações nesses moldes sustentam inverdades, doutrinas problemáticas. Devemos, ao contrário, garantir a expressão dos mais variados pensamentos, sejam eles imprecisos, irregulares, obscuros, pois são eles que caracterizam nossas experiências. Acreditamos, nesse sentido, que a concepção filosófica voltada aos *jogos de linguagem*, de Wittgenstein, além de ampliar o modo como pensamos em filosofia no campo da linguagem, também abre caminhos para uma infinidade de situações educativas que anteriormente não eram consideradas. No caso da ética, em especial, ao invés de nos valermos de algo pronto e acabado que deve apenas ser seguido, teremos a possibilidade de discutir as mais diversas ações e atitudes dos alunos e/ou dos professores, com a intenção de, por meio da descrição, sugerirmos possíveis modos de agir.

Nesse sentido, entendemos que, em situações educativas, ao invés de utilizarmos na reflexão das atitudes e ações uma ética de caráter normativo, universalmente aceita e previamente estabelecida, devemos estimular a discussão da valoração dessas atitudes e ações a partir de suas descrições. Tais descrições permitiriam, a nosso ver, perceber o quanto importa conhecermos o modo como agimos nas mais diversas situações, reconhecendo as relações de semelhanças e diferenças entre aquilo que entendemos ser como professores, como alunos, como homens em formação. Ademais, somos capazes de, mesmo que imprecisamente, dar sentidos para a nossa conduta moral que, como nos *jogos de linguagem*, não possuem um modelo prévio assegurado nem servem de guia, mas são apenas indicadores imprecisos das nossas ações. A ética, na perspectiva dos *jogos de linguagem*, nas situações educativas, ao privilegiar o modo como agimos permite que tenhamos caracterizações bem mais condizentes com a realidade, embora tenhamos de nos valer, para isso, de análises singulares das nossas atitudes e ações existentes em nossas formas de vida. Nesse sentido, os conflitos que se engendram na relação pedagógica, cuja análise dos usos que se faz da linguagem para justificá-los, podem levar à sua constante reconstrução.

Entendemos que, neste capítulo, essas considerações acerca da ética possibilitaram-nos, por um lado, conhecer o que o filósofo pensou sobre esse tema quando escreveu o

Tractatus Logico-Philosophicus e a *Conferência sobre ética*, que nos permitiu enveredar pelas *Investigações Filosóficas* para pensar as mesmas questões. Por outro lado, pudemos, a partir da perspectiva filosófica que problematizou uma racionalidade unidimensional, bem como uma linguagem referencial e as teorias e práticas pedagógicas apoiadas nesse ideal de razão, constatar que a ética na educação, quando discutida segundo a categoria dos *jogos de linguagem*, amplia nossas condições de reflexão e garante mais coerência aos nossos pensamentos, na medida em que nos valem do caráter plural dos jogos e da relação destes com as nossas formas de vida. Esse nosso olhar voltado à ética na atividade educativa, nos fez reconhecer a necessidade de nos desvencilharmos dessas caracterizações padronizadas e totalizadoras, na medida em que pudemos perceber que, mais importante que tratar das questões éticas, em Filosofia e em Educação, é preciso que tenhamos uma postura ética para o filosofar na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia de Wittgenstein, atrelada ao estudo da linguagem, possibilitou-nos, nesta dissertação, de modo geral, problematizar a racionalização do pensamento instituída pela filosofia moderna e suas implicações na educação e, de modo específico, discutir o lugar da linguagem na filosofia e na pedagogia. Trata-se de uma proposta de trabalho que priorizou discutir a delimitação da racionalidade filosófica e, conseqüentemente, pedagógica, a partir de uma razão una, centrada nas faculdades cognitivas do sujeito, assim como em uma linguagem restrita a essa dimensão cognitiva, em seus aspectos lógicos e conceituais, desconsiderando, assim, as outras dimensões da razão e a multiplicidade da linguagem. No âmbito pedagógico, essa concepção de racionalidade resultou na fundamentação de teorias pedagógicas sustentadas em uma verdade assegurada e em uma práxis unidimensional, que consistiu na mera transmissão do conhecimento objetivo, pelos educadores, pressupondo a sua recepção passiva pelos seus destinatários, as novas gerações.

Nesse sentido, a presente pesquisa procurou entender de que modo Wittgenstein caracterizou sua filosofia quando se dedicou a analisar o funcionamento da linguagem e de que maneira esse trabalho contribuiu para pensarmos as situações educativas. O livro *Investigações Filosóficas*, em especial, permitiu-nos incitar uma discussão acerca das teorias e práticas pedagógicas, na medida em que o filósofo apresentou a descrição da categoria dos *jogos de linguagem* em contraposição à crítica ao ensino ostensivo da linguagem. Ao questionar um modelo referencial que abrange o significado da linguagem em sua totalidade, Wittgenstein possibilitou-nos pensá-la quanto à multiplicidade, seus inúmeros usos em nossas formas de vida.

Inicialmente consideramos necessário apresentar um breve relato da vida do filósofo, pois, dessa forma, pudemos contextualizar suas obras filosóficas, na medida em que acreditamos que as reformulações realizadas em seu projeto filosófico estão inteiramente relacionadas com a sua maneira de viver. Contudo, conhecer a vida de Wittgenstein e os momentos em que se dedicou a escrever, possibilitou-nos caracterizar os livros *Tractatus Logico-Philosophicus* e *Investigações Filosóficas* e, com a ajuda de alguns intérpretes, inserimos nossa pesquisa, na polêmica que visa a discutir se a filosofia de Wittgenstein é marcada por uma ruptura ou por uma continuidade. Já no primeiro capítulo, indicamos que nossa interpretação apresentaria momentos de convergências e divergências no seu pensamento. Para tanto, apresentamos algumas interpretações da filosofia de Wittgenstein

bem como apropriações de seu pensamento para discutir temas voltados à Educação, como é o caso do nosso trabalho.

Em seguida descrevemos a perspectiva filosófica de Wittgenstein caracterizada pelos *jogos de linguagem*, por se tratar de um pensamento que problematizou o ideal de racionalidade da filosofia moderna, que considerou a razão o único instrumento capaz de alcançar o significado verdadeiro. Acreditamos que, sob essa perspectiva, o filósofo criticou o modelo de linguagem referencial que, apoiado a essa racionalidade unidimensional, restringiu a linguagem à função designativa. A delimitação da linguagem, descrita pelo filósofo, fez com que nos voltássemos à educação e percebêssemos que essa padronização no modo como expressamos nossos pensamentos prejudicou a atividade educativa, na medida em que delimitou a transmissão e aquisição do conhecimento como a forma padrão de comunicação entre o professor e o aluno. Em contrapartida, a categoria *jogos de linguagem* ampliou as condições de comunicação, permitindo, às situações educacionais, os mais variados usos da linguagem, as inúmeras maneiras de expressar pensamentos.

Ao apresentar a multiplicidade dos *jogos de linguagem*, Wittgenstein fez com que nos distanciássemos do modelo de linguagem referencial e de seu ensino ostensivo na medida em que percebemos que uma linguagem, apoiada em concepções estáticas e padronizadas, como descreveu santo Agostinho, com base nos preceitos platônicos, para além das coisas e de seus estados, dizem respeito a ações e atitudes. Dessa forma, acreditamos que, para além dos estudos epistemológicos, a filosofia de Wittgenstein tem uma dimensão ética que deve ser considerada.

As questões éticas na concepção wittgensteiniana estão expressas nos escritos do *Tractatus Lógico-Philosophicus* e na *Conferência sobre ética*. Embora nas *Investigações Filosóficas* não haja qualquer menção acerca da ética, o percurso de estudo traçado nessa pesquisa nos fez reconhecer que, tendo em vista os *jogos de linguagem*, também podemos tratar da ética. Constatamos que, enquanto no *Tractatus* e na *Conferência* o tema da ética foi utilizado por Wittgenstein como sinal de alerta para as padronizações filosóficas que se realizavam na época, no nosso caso em especial, as estruturações da linguagem que, de tão rígidas, não podiam falar sobre o assunto, nas *Investigações*, as questões éticas fazem parte dos *jogos de linguagem*, pois estes só são descritos na medida em que se relacionam com as nossas formas de vida. Isso faz com que desvinculemos nossas práticas educativas de qualquer teoria ética delimitada nos mesmos moldes racionais da filosofia moderna e da linguagem referencial. Na medida em que as condições de comunicação foram ampliadas com

os *jogos de linguagem*, em Educação, não precisamos de uma forma padrão para que alunos e professores se relacionem, pelo contrário, podemos usar várias maneiras de aprender e ensinar. Consideramos que uma teoria da moral a ser seguida em situações educativas não se faz necessária, pois acreditamos que as atitudes morais que, a cada instante, demonstramos nas situações descritas quando nos propomos a refletir, exige de nós uma postura ética para o pensar filosoficamente. Nossas considerações, frente ao projeto filosófico de Wittgenstein, nos permitiram, dessa forma, reconhecer que, na perspectiva dos *jogos de linguagem*, podemos, como fez o filósofo, adotar uma postura de pensar eticamente as questões da linguagem em Filosofia e em Educação, pois uma atitude como esta nos apresenta algumas indicações de como podemos agir em situações futuras, na medida em que nos permite conhecer o modo com agimos nas nossas formas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURBULES, N. C.; SMEYERS, Paul. *Wittgenstein, ethics and moral education*. 2002. 248-257. Disponível em: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/2002/248-burbules%2002.pdf>. Acesso em: 05 out. 2007.

CONDÉ, M. L. L. *As Teias da Razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2004.

DUFFY, B. *A guerra de Wittgenstein*. Tradução de Domingos Demasi. Rio de Janeiro: Ediuouro, 2005.

FANN, K. T. *El concepto de Filosofía en Wittgenstein*. Tradução de Miguel Angel Bertran. Madrid: Editorial Tecnos, S. A., 1975.

GHIRALDELLI JR., P. O que é filosofia da educação – uma discussão metafilosófica. In: _____ (Org.). *O que é filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 07-87.

GOTTSCHALK, C. M. C. *O papel da linguagem no ensino e na aprendizagem da perspectiva de uma pragmática filosófica de inspiração wittgensteiniana*. Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu, *Anais eletrônicos...* Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt17/gt17362int.rtf>. Acesso em: 05 out. 2007.

GLOCK, H-J. *Dicionário Wittgenstein*. Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

GRAYLING, A. C. *Wittgenstein*. Tradução de Milton Camargo Mota. Loyola: São Paulo, 2002.

HACKER, P. M. S. *Wittgenstein: sobre a natureza humana*. Tradução de João Vergílio Gallenari Cuter. São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Coleção Grandes filósofos).

HACKING, I. *Por que a linguagem interessa à filosofia?* Tradução de Maria Elisa Marchini Sayeg. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

HALLER, R. *A ética no pensamento de Wittgenstein*. Estudos Avançados. Vol. 5, nº 11, Jan/Apr, São Paulo, 1991.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 06 fev. 2008.

LARROSA, J. *Lenguaje y educación*. Revista Brasileira de Educação – ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), nº 16, p. 68-80, Jan/Fev/Mar/Abr, 2001.

MARCONDES, D. *Filosofia analítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

MONK, Ray. *Wittgenstein: o dever do gênio*. Tradução de Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MORENO, A. R. *Wittgenstein: os labirintos da linguagem - ensaio introdutório*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2000. (Coleção Logos).

_____. *Introdução a uma Pragmática Filosófica: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

OLIVEIRA, M. A. *Reviravolta Lingüístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PENCO, C. *Introdução à Filosofia da Linguagem*. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PETERS, M. *Escrevendo o eu: Wittgenstein, confissão e pedagogia*. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 225-245.

PLATÃO, Mênon. In: _____. *Diálogos*. Tradução de Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S. A. p. 41-74.

SANTO AGOSTINHO. *De magistro: do mestre*. In: _____. *Confissões*. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002. p. 351-409.

SCHMITZ, F. *Wittgenstein*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

TORREZAN, Marlene. *Wittgenstein: A educação como um jogo de linguagem*. 1998. 112 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).

_____. *Conferência sobre Ética*. Tradução de Darlei Dall' Agnol. In: *Ética e Linguagem: uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein*. 3. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

_____. *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)