

O ensino como constitutivo de uma imagem de mundo

Cristiane Maria Cornelia Gottschalk¹

A Arley Ramos Moreno, in memoriam.

Resumo: Da perspectiva de uma pragmática filosófica de inspiração wittgensteiniana, este texto aborda o aspecto persuasivo do ensino como estratégia de inserção do aluno no que o filósofo Ludwig Wittgenstein, em seus escritos posteriores, denominará de jogos de linguagem. Procuo mostrar que as técnicas de apresentação de novas regras pertencentes a jogos de linguagem específicos do contexto escolar, e que, por vezes, nos passam despercebidas, são *condições* para que haja compreensão dos conteúdos curriculares das mais diversas áreas, ampliando-se, assim, a imagem de mundo que os alunos já trazem consigo. Argumento que neste processo de inserção do aluno em novos jogos de linguagem o professor recorre a dois usos básicos de nossos enunciados: o *gramatical*, ao introduzir novas regras de natureza convencional; e o *empírico*, em que explicações são apresentadas no âmbito das regras a serem aprendidas. Desta perspectiva pragmática da linguagem, a distinção entre enunciados gramaticais e empíricos passa a ser fundamental para se esclarecer equívocos nas práticas pedagógicas, na medida em que para atribuir sentido ao que está sendo explicado, supõe-se que o aluno já tenha sido *persuadido* a aceitar as novas regras do jogo, o que nem sempre ocorre. Observo que a desconsideração da distinção acima pode levar a dificuldades de aprendizagem, por exemplo, quando se espera que o aluno descubra *por si só* as novas regras dos diferentes jogos de linguagem em que está sendo inserido, ou ainda, quando estas regras são reduzidas a uma função descritiva. Concluo que a capacidade de escolher e de julgar entre as diversas regras propicia o maior valor que pode ser legado às novas gerações: uma atitude antidogmática perante os fatos do mundo.

Palavras Chave: persuasão, sentido, ética, jogo de linguagem, imagem de mundo, Wittgenstein.

Abstract: From the perspective of a philosophical pragmatics of Wittgensteinian inspiration, this text addresses the persuasive aspect of teaching as a strategy for the student's insertion in what the philosopher Ludwig Wittgenstein in his later writings has denominated language games. I try to show that the techniques of presentation of new rules belonging to language games specific to the school context, and that sometimes go unnoticed, are conditions for understanding the curricular contents of the most diverse areas, thus broadening the image of the world that the students already bring with them. I argue that for the insertion of the student in new language games the teacher employs two basic uses of our statements: the grammatical, introducing new rules of a conventional nature; and the empirical, when explanations are given under the rules to be learned. From this pragmatic perspective of language, the distinction between grammatical and empirical statements becomes essential to clarify misconceptions in teaching practices, to the extent that to assign meaning to what is being explained, it is assumed that the student has already been persuaded to accept the new rules of the game, which does not always occur. I note that the disregard of the above distinction can lead to learning difficulties, for example, when it is expected that the student will discover by himself the new rules of the different games in which she is being inserted, or when the rules are reduced to a descriptive function. I conclude that the ability to choose and judge between the different rules provides the greatest value that can be bequeathed to the new generations: an anti-dogmatic attitude towards the facts of the world.

Keywords: persuasion, sense, ethics, language game, world image, Wittgenstein.

¹ Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; coordenadora do Grupo de Pesquisa, *Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática*, cadastrado no Diretório de Pesquisas do CNPq; e vice coordenadora da área de *Cultura, Filosofia e História da Educação* do Programa de Pós-Graduação da FEUSP. crisgott@usp.br

A relação do mestre com seus discípulos tem sido vista na história da educação sob diversas abordagens, mas pouca atenção tem sido dada aos processos linguísticos que estão na base desta interação. Neste sentido, recorrerei à Epistemologia do Uso, teoria do significado que tem como finalidade esclarecer como a linguagem “trabalha” para a constituição de sentidos, para além de seus usos expressivos e comunicativos, e que tem como inspiração as ideias de Wittgenstein relativas à segunda fase de seu pensamento². Os resultados desta investigação filosófica, a meu ver, nos dá valiosas indicações de *como* o professor pode atuar não só para a expansão da trama inicial de sentidos que constitui o conhecimento prévio de seus alunos, mas também de modo a possibilitar uma atitude não dogmática perante novas possibilidades de compreensão do mundo.

No campo da educação escolar, as teorias sobre como se dá a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento na criança têm sido influenciadas por concepções behavioristas e mentalistas da aprendizagem, e por vezes, por uma mistura de ambas, recorrendo-se, cada vez mais, aos estudos da neurociência e das ciências cognitivas para orientar as ações do professor e estabelecer critérios de avaliação de seus alunos. Em particular no Brasil, tem-se adotado um exame nacional para se avaliar o ensino médio (ENEM) que tem como base uma matriz de competências e habilidades, agrupadas em cinco grandes eixos, tais como, saber argumentar, ser capaz de compreender fenômenos os mais diversos, saber resolver problemas, entre outras competências bastante gerais. Esta matriz de referência (Brasil, 2018), por sua vez, está assentada na pedagogia das competências³, em que se pressupõem estruturas cognitivas nas crianças, ainda a serem desvendadas pelos cientistas das neurociências, vistas como fundamentos últimos do processo de desenvolvimento de competências em geral⁴. Enquanto essa “caixa-preta” não for aberta, o papel do professor seria apenas o de um facilitador, uma espécie de mediador entre o aluno e os conhecimentos do currículo, ou ainda, um despertador das potencialidades naturais do aluno, entre outros *slogans* propagados nos documentos oficiais⁵.

Meu objetivo é sugerir um outro olhar para o papel do professor distinto do que tem sido proposto nestes documentos, chamando a atenção para a importância crucial dos diferentes meios empregados por ele na apresentação dos conteúdos, através dos quais o aluno é *persuadido* a olhar de outras perspectivas o que, até então, lhe parecia natural e imutável, possibilitando, assim, gradativamente, uma ampliação

² Esta teoria foi elaborada pelo filósofo Arley Ramos Moreno, cuja sistematização e interpretação das ideias do segundo Wittgenstein possibilita o esclarecimento de inúmeras confusões de natureza conceitual, não só no campo da filosofia, como também em outras áreas do conhecimento e, em particular, no campo da filosofia da educação. Neste texto, passaremos a utilizar alguns resultados desta teoria, presentes na obra *Introdução a uma pragmática filosófica e Wittgenstein – Apontamentos sobre uma epistemologia do uso* (Moreno, 2005, 2013).

³ A pedagogia das competências no Brasil tem como um de seus maiores representantes o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, cujos livros têm sido adotados como a principal referência para a elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado como vestibular nas universidades federais públicas e em outras instituições de ensino. Os pressupostos da pedagogia das competências têm gerado outras políticas públicas para além do ENEM, tais como, a publicação de livros e materiais didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para todo o ensino básico, os quais têm seguido esta mesma orientação de desenvolvimento dos cinco grandes eixos presentes na matriz do ENEM; como também estão presentes em diversas passagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em particular no volume para o ensino médio.

⁴ Em sua obra mais conhecida, *Construire des Compétences dès l'école*, Perrenoud afirma: “(...) é necessário se ter uma ideia do que se passa na *caixa preta* das operações mentais, sob o risco de permanecermos nas representações metafóricas, no estágio das ciências humanas.” (1997, p.24, traduzido por mim). Parte da minha crítica a este pressuposto do sociólogo foi desenvolvida em outro artigo (Gottschalk, 2015).

⁵ Cf. Azanha (2006).

de sua imagem de mundo. Procurarei mostrar que ao longo deste processo de persuasão, os alunos incorporam gradualmente regras, explícitas ou tácitas, que possibilitam não só a compreensão dos conteúdos de uma disciplina como também o aprendizado de ser capaz de julgar a pertinência de se seguir determinadas regras no interior dos novos contextos com os quais passam a se deparar. Assim, trata-se de um novo sentido do conceito de persuasão, distinto daquele que envolve o emprego de técnicas de retórica para ensinar o aluno a argumentar, como se tem proposto nas teorias contemporâneas de ensino e de aprendizagem, ou mesmo no sentido já utilizado pelos filósofos da antiguidade grega, em que estas práticas argumentativas eram utilizadas pelos sofistas com finalidades políticas de manipulação de opiniões nas assembleias.

Neste artigo, pretendo chamar a atenção para o aspecto persuasivo *do ensino*, que se dá em um âmbito distinto do entendimento: é uma persuasão que age sobre a *vontade* do interlocutor, não para convencê-lo de algo, mas para aceitar outros modos de ver um fato do mundo. Em particular, no contexto da escola, esta persuasão se mostra nas ações do professor que levam os seus alunos a disponibilizarem a sua vontade para estabelecer relações inusitadas, a aceitar novas regras de sentido e, deste modo, a ampliarem sua imagem de mundo. Assim, longe de se constituir em algum tipo de manipulação, como ocorre com técnicas de retórica que visam simplesmente persuadir o adversário a mudar de opinião, um dos efeitos deste processo de persuasão presente na atividade docente é o de levar os alunos a vivenciarem a experiência de serem capazes de julgar, *escolhendo* autonomamente as regras de sentido que consideram mais pertinentes dentre aquelas que já dominam, condição para o desenvolvimento de um espírito crítico e ético.

Uma nova teoria do significado de inspiração wittgensteiniana

Já no início de sua obra *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein faz a crítica à concepção referencial da linguagem, que a seu ver, reside na origem da maior parte dos problemas da filosofia. Para esta concepção, o significado de uma palavra ou expressão linguística seria o objeto ou fato do mundo que aquelas designam. Assim, toda proposição da nossa linguagem estaria se referindo a algo no mundo externo ou interno de quem a enuncia, exercendo, portanto, uma função exclusivamente descritiva ou comunicativa. Para o filósofo, entretanto, nem todas as proposições da linguagem expressam um conhecimento sobre o mundo, que poderia ser verificado como sendo verdadeiro ou falso. Na verdade, se olharmos para como a linguagem funciona, veremos que ela desempenha inúmeras funções (Wittgenstein, 1996, §23). Mesmo que uma proposição tenha a aparência de proposição empírica, nem sempre ela se refere a algo que possa ser verificado no mundo. O seu significado não é dado pela sua forma, mas pelo *uso* que fazemos dela em um contexto efetivo (Wittgenstein, 1996, §43).

Por exemplo, quando digo convictamente, “*eu sei* que esta é minha mão”⁶, não estou comunicando nada, e muito menos descrevendo algo no mundo. Mesmo que a frase se inicie com “*eu sei*”, não se trata de um *conhecimento* passível de verificação, do mesmo modo que o cientista verifica experimentalmente suas hipóteses sobre o mundo. O conteúdo deste enunciado, “esta é minha mão” é uma *certeza* compartilhada por todos pertencentes a uma mesma cultura ou forma de vida (Wittgenstein, 1998).

⁶ Este é um exemplo, entre outros, que havia sido dado pelo filósofo britânico G. E. Moore, colega de Wittgenstein em Cambridge na década de trinta, em sua argumentação sobre a existência de um mundo exterior, fundando assim, uma epistemologia do senso comum.

Em outras palavras, não se trata de um saber empírico, expresso por uma relação de causa e efeito, como quando, por exemplo, afirmo que “um objeto cai sob o efeito da lei da gravidade”. Neste caso, de fato, temos um enunciado que descreve uma relação de causa e efeito: se solto um objeto de uma determinada altura, teremos como efeito desta ação sobre o objeto a sua queda, causada pela gravidade que atua sobre ele. Em oposição a este tipo de conhecimento empírico, caracterizado por relações de causa e efeito, a expressão “esta é minha mão” é uma proposição que Wittgenstein denominará de gramatical, ou seja, uma expressão da qual eu não duvido, que não coloco à prova. Não cabe verificar se ela é verdadeira ou falsa em uma situação do nosso cotidiano.

Aprendemos tacitamente que “esta é minha mão”, que “meu nome é X”, que “a cadeira na qual estou sentada não vai desaparecer”, que “eu existo”, que “os homens veem”⁷, enfim, há uma infinidade de expressões gramaticais que vão sendo incorporadas e passam a regular nossos comportamentos, assim como também se tornam as condições para a constituição dos sentidos que atribuímos aos fatos do mundo. Estas expressões fazem parte do que Wittgenstein caracteriza como sendo “a Gramática que carregamos dentro de nós”, não no sentido subjetivo de processos mentais privados, mas de regras intersubjetivas compartilhadas em uma forma de vida (Moreno, 2001). Na verdade, nem chegamos a pensar sobre os enunciados de que “esta mão é minha”, que “os homens veem” e que “a cadeira na qual estou sentada existe”... simplesmente agimos de acordo com eles. Colocá-los em questão seria por abaixo toda uma imagem de mundo.

Ainda segundo Wittgenstein, aplicamos a mesma palavra segundo diferentes regras, constituindo-se, assim, um conjunto de sentidos aparentados entre si, relacionados através de semelhanças de família (IF §§ 68-70). O exemplo clássico apresentado pelo filósofo é a palavra “jogo”, que pode ser aplicada de diferentes modos: falamos em jogos de tabuleiro, jogos de bola, jogos de carta... sem que haja algo em comum a todos estes jogos. O que há são apenas semelhanças de família entre eles. Aplicamos a palavra “jogo” em função do contexto em que estamos inseridos, ou em uma linguagem mais técnica, em função do “jogo de linguagem” em que está sendo empregada esta palavra no interior de uma forma de vida. Os diferentes sentidos destes empregos da palavra “jogo” irão constituir gradualmente o *conceito* de jogo, que emerge a partir das semelhanças de família entre suas diferentes aplicações, em que a única coisa em comum entre todas elas, é a própria palavra “jogo”. Do mesmo modo, para aplicar qualquer palavra da linguagem, seguimos regras aprendidas (como em um jogo), na maior parte das vezes, tacitamente, em contextos que envolvem ações, sensações, gestos e outros elementos do mundo empírico, mas já apropriados pela linguagem como instrumentos linguísticos, constituindo-se, assim, o que Wittgenstein passará a denominar de “jogos de linguagem” (Moreno, 2013).

Desta perspectiva pragmática da linguagem, a comunicação é possível não por haver uma essência extralinguística à qual o conceito se refere e que seria acessada por todos através de uma mesma representação mental, mas simplesmente pelo fato de nossos conceitos admitirem uma certa vagueza, um parentesco entre suas diversas aplicações. Os problemas filosóficos surgem quando se procura fundamentos últimos para as nossas palavras, desconsiderando-se a multiplicidade de usos da nossa linguagem. E é neste momento que se instalam as confusões, levando a posturas dogmáticas. Transpondo estas ideias de Wittgenstein para o contexto escolar, vejamos

⁷ Exemplos dados pelo próprio Wittgenstein em seus últimos escritos publicados no *Da Certeza*, tendo em vista a relativização da argumentação do filósofo britânico G. E. Moore em defesa da existência do mundo exterior a partir de enunciados do senso comum.

algumas confusões em nossas práticas pedagógicas, decorrentes de um mal entendimento do funcionamento da linguagem.

Confusões pedagógicas

A criança quando entra na escola já traz consigo uma imagem de mundo adquirida por meio da linguagem, e é a partir desta imagem, em maior ou menor grau, compartilhada por ela, que o professor terá que fornecer as condições para ampliar o campo de sentidos até então constituído, introduzindo novas proposições gramaticais, novos conceitos e, fundamentalmente, novos *usos* dos mesmos conceitos. É aqui, a meu ver, que está a fonte da maior parte das confusões presentes nas atuais práticas pedagógicas⁸: quando esta imagem de mundo que a criança já traz consigo é vista como um *conhecimento* que, nos moldes das ciências empíricas, pode ir sendo reformulado através da experiência ou de processos mentais subjetivos desta criança. Outra fonte de confusão, a meu ver, é quando se desconsidera a “gramática que carregamos dentro de nós”, e se pressupõe uma mesma racionalidade, comum a todas as crianças, fundamentada em processos cognitivos extralinguísticos (ainda a serem desvelados pelas ciências cognitivas), os quais seriam o fundamento último para o desenvolvimento de competências em abstrato, onde o papel do professor seria apenas o de legitimar os conhecimentos que promovem este suposto desenvolvimento natural e autônomo de seu aluno. Em outras palavras, há uma naturalização do processo de aprendizagem, quando se parte do princípio que seus fundamentos últimos são de natureza extralinguística, tanto em relação aos modos de se entender a aquisição de novos conhecimentos, como em relação a ver este processo como um desenvolvimento que se dá, potencialmente, a partir de operações mentais.

Contrapondo-me a estes pressupostos, proponho olharmos para as práticas efetivas dos professores, e observarmos que o papel desempenhado por eles é bem mais fundamental do que aquele de um mero facilitador da aprendizagem. Vejamos um exemplo bem simples no campo da aritmética, em que o conteúdo a ser ensinado é a soma de números naturais. Embora a palavra “soma” possa até já ter um uso prévio na linguagem ordinária que já faz parte do universo lexical da criança (“vamos somar forças e puxar esta corda juntos!”), um novo sentido passa a ser constituído para esta palavra no contexto da sala de aula. Podemos imaginar que o professor inicie sua aula agrupando os elementos a serem somados de determinado modo, muitas vezes traçando um círculo para cada conjunto dos elementos que estão sendo agrupados de forma a não considerar mais do que uma vez cada elemento. Este professor também irá recorrer à técnica da contagem já dominada pelos alunos e a gestos e entonações de voz para mostrar o caráter normativo da soma: “cinco mais sete é...”, e após uma certa pausa significativa, conclui: *doze!* Em outras palavras, tacitamente transmite ao aluno que “cinco mais sete” *deve ser* doze. Este resultado é anunciado de modo enfático e, em seguida, outras somas são apresentadas até que o aluno não tenha mais nenhuma dúvida da correção do resultado das somas apresentadas. Mas, para isto, ele foi *persuadido* a adotar todos os procedimentos envolvidos no processo da soma, mesmo que não tenham sido explicitados verbalmente pelo professor. O modo como o professor agrupa os elementos de uma soma, desenhando um círculo em torno deles, e os gestos ostensivos que utiliza para chamar a atenção do aluno, todos estes movimentos empíricos passam a ter uma função normativa, são paradigmáticos de como se *deve* proceder. O próprio sentido da palavra “igual” adquire outra

⁸ Sejam estas práticas presentes nas diversas vertentes da escola nova, ou mesmo as que esta concepção pedagógica denomina pejorativamente como práticas da “escola tradicional”.

“tonalidade”, não se trata mais de uma identidade entre cores ou de tamanhos, mas sim de um resultado da operação de adição, ou seja, de uma técnica de natureza convencional *aprendida* no contexto escolar.

Assim, trata-se de um “saber fazer” que vai sendo aprendido através de um treino, em que novos aspectos vão sendo *mostrados* pelo professor, e não necessariamente ditos. No caso do aprendizado do conceito de soma, várias amostras de somas são apresentadas com função paradigmática, estabelecendo-se, assim, uma nova conexão entre os números, um novo modo de ver a relação entre eles. Veja “doze” como sendo a soma de “cinco” e “sete”. Veja “sete” como o resultado da soma de “quatro” e “três”. E assim, variando-se os aspectos do conceito de soma, este novo uso do conceito no campo da aritmética vai sendo cristalizado, até que o aluno seja capaz de somar números em novas situações, que ainda não haviam sido apresentadas pelo professor.

Embora haja uma “semelhança de família” com usos prévios do conceito de soma, no contexto da aula de matemática um novo aspecto deste conceito foi instituído. Para isto, estratégias foram empregadas tais como, a apresentação de exemplos de soma, aplicação destes modelos em diversas situações, até que o aluno se sinta capaz de operar com este conceito em uma situação nova, que ainda não havia sido apresentada pelo professor. Deste modo, ocorre um treinamento inicial que conduz ao domínio de determinadas técnicas, e que envolve uma disciplina e um esforço por parte do aluno bem distante do processo natural e espontâneo, tão propalado pela educação nova. Neste primeiro momento, não se trata de *convencer* o aluno a agir de determinada forma, pois não se está ainda no nível do *entendimento*⁹. Não há compreensão de que “ $5 + 3 = 8$ ” no sentido de que esta é uma afirmação verificável no mundo. O aluno aceita, ou não aceita, o algoritmo da soma que leva a este resultado¹⁰.

Assim, mesmo que o conceito de soma continue a admitir uma certa vagueza na linguagem ordinária, especificamente neste jogo de linguagem da aritmética, todos os atos envolvidos no procedimento da soma devem levar inequivocamente a um mesmo resultado por parte de todos os alunos. Neste uso matemático do conceito, portanto, estamos diante de proposições gramaticais, não podemos imaginar que $5 + 3$ não seja igual a 8 ou que $5 + 7$ não seja igual a 12. Não porque haveria uma única racionalidade presente potencialmente na mente de cada aluno, e que conduz inexoravelmente a estes resultados, mas porque todos aprenderam a seguir a regra da soma aritmética, a partir de um certo treino ancorado na autoridade do professor que recorre a diferentes estratégias para persuadir o aluno a seguir esta regra. Um novo aspecto do conceito de soma é instaurado, sem que eventuais usos prévios deste conceito tenham que ser abandonados. Continuamos a afirmar no uso cotidiano desta palavra que “ao somarmos forças podemos alcançar determinadas metas”, e esta

⁹ Wittgenstein faz uma distinção entre dois campos do saber, mais explicitada em seus últimos escritos publicados em *Da Certeza*: por um lado, o conhecimento empírico, onde se situam relações de causa e efeito, como explicações dos fatos; e por outro lado, os fundamentos convencionais do que afirmamos compreender, os quais não são redutíveis a qualquer explicação, podendo apenas ser descritos, sendo expressos através de relações internas de sentido. Apenas naquele primeiro campo do saber caberia falar em compreensão.

¹⁰ É claro que pode haver também um uso empírico desta soma, quando o professor apresentar situações concretas em que a regra da soma é seguida. Mas, como nos lembra Wittgenstein, mesmo que algo ocorra ao longo do processo empírico que invalide o resultado da soma (algum elemento evapora ou desaparece ao longo da experiência “empírica” de somar), isto não refuta a correção da proposição “ $5 + 3 = 8$ ”. Trata-se de uma proposição gramatical, de uma regra que aprendemos a seguir, e que não é extraída de uma situação empírica. Pelo contrário, o domínio desta regra é condição para que possamos atribuir a ela um uso empírico.

afirmação continua a ser bem entendida apesar destas forças não serem matematicamente quantificáveis.

Do mesmo modo que o conceito de soma, novos conceitos são adquiridos no contexto escolar recorrendo-se a diversas estratégias, dentre elas, o método da exemplificação (recorrendo-se a vários exemplos de aplicação de um determinado conceito, como no caso acima do conceito de soma na aritmética), o que permite ao aluno ir estabelecendo as conexões necessárias entre as aplicações de uma mesma palavra, e assim, ir constituindo um novo sentido para o conceito. Em uma terminologia wittgensteiniana, surge, assim, um novo aspecto do conceito, e é esta variação de aspectos do conceito que possibilita a expansão do campo de sentidos que são gradualmente constituídos pelo aluno, ampliando-se, assim, sua imagem de mundo.

No entanto, em particular no Brasil, como já mencionamos acima, os professores estão sendo cada vez mais pressionados pelas atuais diretrizes pedagógicas a interferir o menos possível no processo de aprendizagem, relegando-se a eles a tarefa de propiciar apenas *situações de aprendizagem* que levem seus alunos a construir por si só estes novos saberes, como se estes decorressem de meras descobertas propiciadas pelo meio físico que os circundam, ou fossem produto de processos mentais em desenvolvimento, supostamente comuns a todos eles. Consequentemente, em boa parte das práticas pedagógicas contemporâneas, subtrai-se do professor a autoridade para introduzir o aluno nos modos convencionais de uso de nossos conceitos, nas mais diversas áreas do conhecimento, reservando-lhe, apenas o papel de facilitador, ou na melhor das hipóteses, como mediador entre seus alunos e o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento de determinadas competências. Enfatiza-se, assim, o desenvolvimento de um “saber fazer” em detrimento do “saber que”. Professores têm sido instruídos, por exemplo, a ensinar seus alunos a “competência” da argumentação, como se o conceito de soma pudesse ser produto de uma discussão argumentativa, em que hipóteses são sucessivamente formuladas. No entanto, Wittgenstein sugere em suas reflexões filosóficas o inverso disto: “Poder-se-ia também dizer que um homem pensa quando *aprende* de um determinado modo” (1967, § 105). Poderíamos parafrasear Wittgenstein e substituir “pensa” por “argumenta”, ou seja, são os modos através dos quais os conceitos são introduzidos que permitem constituir uma certa forma de argumentação que difere do nosso antigo modo de pensar, e por vezes, difícil de aceitar. Mesmo no ensino de adultos, esta dificuldade também se coloca, como Wittgenstein logo se deu conta ao ministrar aulas de filosofia para seus alunos em Cambridge: “Eu não estou lhes ensinando nada. Estou tentando persuadí-los a fazer algo”¹¹. O grande desafio dele era fazer com que os alunos agissem de outras formas, *mesmo contra a sua vontade*, de modo a verem as mesmas questões filosóficas sob outras perspectivas.

Embora o contexto seja totalmente outro da situação da sala de aula do ensino fundamental ou mesmo no secundário, ainda assim, coloca-se a questão da ação como base da constituição do significado, mas uma ação que não decorre naturalmente de processos mentais ou empíricos: sugere-se *um novo modo de ver*, novos procedimentos que são boa parte das vezes contrários aos nossos modos habituais de agir. Ações que produzem novos significados, ampliando-se, assim, o espaço dos sentidos e estabelecendo-se novas relações. Portanto, desta perspectiva pragmática o *saber fazer* (desenvolvimento de competências e habilidades) no contexto escolar passa a ser visto não como um produto de um *saber que* (conteúdos como meios para este desenvolvimento), mas pelo contrário, são os *modos* como aprendemos é que irão

¹¹ Apud Moreno (2001, p.278). Tradução minha. No original: *I'm not teaching you anything; I'm trying to persuade you to do something.*

constituir os sentidos que atribuímos aos fatos do mundo. Penso que esta inversão epistemológica previne confusões nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, pode levar a uma redução das dificuldades de aprendizagem.

O exercício ético do professor

Como foi dito acima, a condição para que haja compreensão de um conteúdo se dá prioritariamente no âmbito da vontade, exigindo do professor toda uma atividade de persuasão intrinsecamente ligada aos conteúdos ensinados, na forma de um trabalho que não é explicitado e que, de certo modo, chega a ser “invisível”, paradoxalmente, por estar diante dos nossos olhos. Assim, ao invés de se pressupor determinados processos mentais, o domínio de conteúdos curriculares envolve uma atividade de persuasão por parte do professor, que se dá no âmbito da linguagem e das diversas atividades envolvidas com ela, possibilitando ao aluno explorar os limites do seu campo de sentidos, seguindo as regras aprendidas que julga mais pertinentes em cada contexto de aplicação. Ao longo deste processo, a capacidade de julgar vai sendo exercitada à medida em que os alunos se inserem gradualmente nos diversos jogos de linguagem de sua forma de vida, e aprendem a acionar uma ou mais regras no interior de um jogo de linguagem, ou mesmo entre estes diferentes jogos, como sendo as mais pertinentes para o desempenho de uma determinada tarefa, ou para atribuir sentido a um determinado fato do mundo.

A meu ver, nestas escolhas iniciais já há um gérmen de julgamento ético ou estético, para além de decisões estritamente técnicas, na medida em que “o como fazer” antecede o sentido da ação, coexistindo diferentes regras que podem ser seguidas. O dogmatismo começa a se instalar quando *uma* destas escolhas é considerada a mais legítima, ou verdadeira, independentemente do contexto de sua aplicação. Penso que é contra este tipo de dogmatismo que o professor deve se precaver, no caso de se perceber cativo de uma concepção referencial da linguagem, por exemplo, quando passa a acreditar que haja uma “evolução” unidirecional dos conceitos, como preconizam algumas concepções pedagógicas que vinculam o aprendizado a estágios cognitivos dos alunos¹².

Por outro lado, se nós professores olharmos para as nossas práticas efetivas, veremos que o desafio é o de *persuadir* o aluno a jogar novos jogos de linguagem. Não se trata de um processo natural, que o aluno sozinho poderia ir descobrindo, como um químico descobre um novo elemento da tabela periódica, ou um geógrafo descobre um novo afluente de um rio. Estes novos usos são *inventados*, fazem parte de jogos de linguagem de uma determinada cultura, composta por hábitos e instituições. Em outra cultura, outros usos são adotados e passam a orientar a ação dos indivíduos que dela fazem parte, que irão atribuir outros sentidos aos fatos do mundo¹³. Acredito que esta concepção pragmática do funcionamento da linguagem promove, assim, uma formação ética para a tolerância, a solidariedade e a cooperação.

¹² Como, por exemplo, postula o construtivismo na educação. Cf. Gottschalk (2002).

¹³ Como já expus em outro artigo, isto não significa que não possamos compreender o que se passa nesta outra cultura. Daí a importância da expressão utilizada por Wittgenstein, “semelhanças de família”, que é uma ferramenta conceitual que nos permite estabelecer relações de parentesco entre diferentes usos, mesmo os que nos parecem muito estranhos às nossas formas de vida.

Como vimos acima, desta nova perspectiva da linguagem o significado de uma palavra é o *uso* que fazemos dela em determinados contextos linguísticos, onde eventuais processos mentais, sensações, tons de voz ou manifestações do comportamento entram na linguagem como paradigmas do sentido, mas não como fundamentos extralinguísticos do significado (Moreno, 2005, 2013). É ao longo de nosso trabalho com a linguagem que se cristalizam determinados usos dos conceitos – usos, portanto, de natureza *convencional* e *linguística*, possibilitando organizar e atribuir sentido à nossa experiência empírica e mental, e não vice-versa. Assim, os sentidos que atribuímos aos fatos do mundo não existem *a priori*, mas vão sendo constituídos *a posteriori*, através de diferentes técnicas linguísticas, que variam de uma cultura para outra, e gradualmente vão constituindo uma imagem de mundo.

A pedagogia das competências, por exemplo, tão em voga no sistema educacional brasileiro, abarca tanto os aspectos mentalistas das teorias psicológicas e cognitivistas da aprendizagem quanto os elementos behavioristas relativos ao seu sistema de avaliação, na medida em que se propõe medir competências e habilidades em uma prova como o ENEM. Conceitos fundamentais como os de conhecimento, compreensão, aprendizado, entre outros, passam a ser vistos como processos que envolvem entidades extralinguísticas, desenrolando-se em um mundo empírico ou mental, que bastaria quantificar. Cria-se a expectativa de que o aluno, por si só, desenvolva uma série de competências a partir da observação do mundo à sua volta, ou desenvolva estruturas mentais que possibilitem uma apreensão imediata da essência de nossos conceitos. Em suma, desconsidera-se que nossos jogos de linguagem estão ancorados em uma cultura, em instituições e hábitos, e que nossos conceitos têm como solo de origem técnicas de natureza convencional.

Em contraposição a uma concepção dogmática da linguagem que conduz a teorias pedagógicas de cunho mentalista ou behaviorista, a concepção pragmática de linguagem de Wittgenstein aponta para alguns cuidados preventivos de confusões nas práticas docentes. Por exemplo, o professor, ao persuadir seus alunos a aceitarem novos usos dos conceitos de uso cotidiano, deve ficar atento a não invalidar os seus usos prévios e nem de supor uma hierarquia entre estes e os novos usos apresentados no contexto escolar. Assim, ao invés de se postular uma única racionalidade e pressupor uma evolução unidirecional de nossos conceitos, esta nova perspectiva possibilita olhar para o ensino como constitutivo de uma imagem de mundo continuamente ampliada e/ou transformada por novos jogos de linguagem, processo ao longo do qual os alunos são persuadidos a exercerem gradualmente a capacidade de escolher e de julgar, propiciando-se, assim, o maior valor que pode ser legado às novas gerações: uma atitude antidogmática perante os fatos do mundo.

Referências

- Azanha, J. M. P. (2006) A Pedagogia das Competências e o ENEM. *A Formação do Professor e outros escritos*. São Paulo: Ed. Senac.
- Brasil (2018). Ministério da Educação – Matriz de Referência ENEM. Acesso em 10-09-2018: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf
- Gottschalk, C.M.C. (2002). *Uma reflexão sobre a matemática nos PCN*. Tese de doutoramento. São Paulo: FEUSP.

_____ (2015). Formation de certitudes et compréhension. In Fasula, P. & Soulez, A.. (Org.) *Cahiers de Philosophie du Langage. Images du monde - Quelle place pour la science ?* Paris: L'Harmattan, v. 9, 153-175.

Moreno, A. R. (2001). Wittgenstein e os valores: do solipsismo à intersubjetividade. *Natureza Humana* 3(2), 233-288.

_____ (2005). *Introdução a uma Pragmática Filosófica*. Campinas: Editora da Unicamp.

_____ (2013). *Wittgenstein – Apontamentos sobre uma epistemologia do uso*. Salvador: Quarteto Editora.

Perrenoud, P. (2011). *Construire des Compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF-editeur.

Wittgenstein, L. (1967). *Zettel*. Edited by G.E.M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell.

_____ (1996). *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Editora Vozes.

_____ (1998). *On Certainty*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Recebido para publicação em 06-09-18; aceito em 08-10-18