

ALFREDO LUÍS MENDES KIENEN



O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E AS
CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DE LINGUAGEM DE
WITTGENSTEIN

Dissertação apresentada à Pontifícia
Universidade Católica do Paraná, como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação, sob a orientação
do Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar.

CURITIBA
1998



PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 99

No dia **31 de março de 1998.**, às **15h**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar	
Prof. Dr. Antonio Elizio Pazeto	
Prof. Dr.ª Lilian Anna Wachowicz	

designada para a Exame de Dissertação do mestrando **Alfredo Luís Mendes Kiene**, ano de ingresso 1994, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DE LINGUAGEM DE WITTGENSTEIN.**

Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. Antonio Elizio Pazeto	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr.ª Lilian Anna Wachowicz	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações: Para a versão final, observar
as sugestões dos examinadores que
elaboraram esta dissertação.

Prof. Dr. Peri Mesquita
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

τεχνη τεχνων, ανθρωπον αγειν,
το πολλυτροπωτατον και ποικιλωτατον των ζωον

Gregório de Nazianzeno

A arte das artes está em formar o ser humano,
o mais diversificado e complexo dos animais.

Ao mordaz espinheiro que me instigou,
à rosa vermelha que me inspirou
e ao cravo branco que me iluminou
e conduziu ao jardim multicolor.

Agradecimentos

Agradeço inicialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar, que teve a coragem e a persistência de assumir o laborioso caminho de auxiliar-me na exposição das idéias expressas nestas páginas.

Estendo também meu agradecimento ao corpo de professores do curso de Mestrado em Educação, que a cada dia constroem a fortaleza do saber e conhecimento na PUC-PR, através dos desafios lançados aqueles que se propõem a fazer parte desta obra.

Agradeço também aos educadores da Universidade do Contestado, valorosos soldados das terras contestadas, que em noturnas e éticas conversas me fizeram compreender que a verdadeira guerra ainda não terminou.

Aos meus pais agradeço por me fazerem sentir que os desafios enfrentados nunca foram maiores que a minha oculta capacidade de realização.

Agradeço ainda a um sábio personagem, ao meu bisavô Jacob Tarnowski, que me ensinou aos 3 anos de idade a função do "peão" e das outras peças que compõem o jogo de xadrez, indispensável na elaboração deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1. PROBLEMA DA PESQUISA	xi
2. OBJETIVO	xi
3. JUSTIFICATIVA	xi
4. METODOLOGIA	xvi
INTRODUÇÃO	1
1. WITTGENSTEIN: HISTÓRIA, OBRAS E ATIVIDADES DOCENTES	6
1.1 BIOGRAFIA DE UM PENSADOR	6
1.2 AMBIENTE HISTÓRICO E INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS	11
2 JOGOS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO DAS OBRAS DE WITTGENSTEIN	16
2.1 ESTRUTURA DOS ESCRITOS	16
2.2 TRATADO LÓGICO FILOSÓFICO	17
2.2.1 ESTRUTURA TEMÁTICA DO TRATADO LÓGICO FILOSÓFICO	19
2.3 INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS	23
2.4 LÓGICA E JOGOS DE LINGUAGEM	26
2.5 CONCEITO DE JOGOS DE LINGUAGEM NAS OBRAS DE WITTGENSTEIN	37
2.6 EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS DE JOGOS DE LINGUAGEM EM WITTGENSTEIN	41
3 WITTGENSTEIN E A ESTRUTURA DO PENSAMENTO MODERNO SOBRE A LINGUAGEM	43
3.1 O PASSO DA LÓGICA PARA A LINGUAGEM	43

3.2 A LINGUAGEM CARACTERIZANDO A RELAÇÃO HOMEM X OBJETO.....	45
3.3 A LINGUAGEM MEDIANDO A RELAÇÃO ENTRE SERES HUMANOS	48
3.4 A LINGUAGEM CONSTRUINDO O CONHECIMENTO SOCIAL E TECNOLÓGICO.....	51
3.5 A IDENTIFICAÇÃO DA RAZÃO COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO..	54
4. JOGOS DE LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	59
4.1 UNIVERSALIDADE E INEFABILIDADE SEMÂNTICA DA LINGUAGEM.....	64
4.2 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	65
4.3 PRESSUPOSTO LÓGICO À LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO	73
4.3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	73
4.3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÓGICA E A EDUCAÇÃO	77
4.3.3 A IDENTIFICAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E DOS JOGOS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL	79
4.4 CONTEXTO LÓGICO NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....	82
4.5 O COMPORTAMENTO LÓGICO FRENTE À LINGUAGEM: A ANÁLISE	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92

RESUMO

Este trabalho apresenta uma abordagem sobre a constituição dos jogos de linguagem de Wittgenstein. A sua teoria dos Jogos de Linguagem é um eficiente instrumento para identificar a linguagem utilizada na academia.

Por apresentar uma rígida estrutura lógica, toda a obra de Wittgenstein, mostra além de parâmetros evidentes da estrutura da linguagem, possibilidades de analisar logicamente a ação da linguagem em meios específicos, como por exemplo, o meio acadêmico. Porém, a teoria dos Jogos de Linguagem é incapaz de esclarecer todos os aspectos de uma linguagem. Daí a necessidade de conhecer também a prática educacional de Wittgenstein.

O uso da linguagem é que revela as suas características. Na ação educacional, o método não tem como princípio imediato a lógica, mas sim a linguagem. A linguagem é uma ação humana, então deve-se conhecer sua atividade, não apenas em sua característica lógica, mas também histórica.

Somente identificando as interações da linguagem na prática educacional é que se irá esclarecer a estrutura dos Jogos de Linguagem no meio acadêmico.

ABSTRACT

The theory of Language games developed by Wittgenstein is an efficient instrument to identify the language used in the Academy.

Introducing a rigid logic structure, all w's work shows not only evident parameters of the language structure, but also possibilities of logic analysing the action of language in specific ways, as for example, the academic ambience.

The necessity of knowing the educational practise of Wittgenstein comes from the fact of his language games theory being not able to clarify all the aspects of one language. The language characteristics is shown by its use, and in the educational action the method does not have logic as an immediate principle, but the language. The language is a human being action, so it's necessary to know it's historical characteristics.

Only identifying the language interaction in the educational practice it is possible to clarify the language games structure in the academic sense.

NOTA: Neste trabalho adotaremos nas citações, a numeração dos parágrafos conforme as obras de Wittgenstein, ou seja do *Tratado Lógico-Filosófico* e das *Investigações Filosóficas*, bem como a página onde se encontra o texto na tradução em português, quando necessário.

1. PROBLEMA DA PESQUISA

Os Jogos de Linguagem em Wittgenstein e suas implicações sobre o exercício da docência no ensino superior, constituem o problema central de nossa investigação científica..

2. OBJETIVO

Estudar e identificar a questão dos Jogos de Linguagem em Wittgenstein no âmbito da Educação no ensino superior.

3. JUSTIFICATIVA

Intrigaram-me diversas vezes certos mecanismos do ensino superior, principalmente relativo a sua estruturação e preparação. Onde encontrar sentido e justificativa na linguagem utilizada em sala de aula? Como exemplo, podemos perguntar: quando ela é pedagógica, científica ou coloquial? Acontece que, identificar a linguagem pelo seu formato e vocabulário empregado não é necessariamente qualificá-la educacionalmente. Isto é, utilizar uma linguagem científica ou uma linguagem coloquial não é necessariamente ser didático.

Para encontrar os parâmetros necessários para identificar uma linguagem como didática utilizaremos então os conceitos dos Jogos de Linguagem de Wittgenstein.

É necessário ter um caminho claro e definido, relativo ao conteúdo e metodologia a ser utilizado no processo educacional, para a execução da tarefa de ensinar. Precisamos, porém, identificar quais parâmetros de linguagem precisamos utilizar para conduzir o interlocutor ao conhecimento. Para isto, é a elucidação da Lógica que fundamentará o complexo mais 'congruente' ou pertinente da linguagem. O intuito primeiro então se faz na Lógica. É pela Lógica que podemos qualificar o sentido do intuito, em forma de concepção, que se origina na necessidade do conhecimento. A importância da linguagem reside no fato de que a mesma nos possibilitará a congruência de mecanismos próprios, manifestando uma *lógica intrínseca*, desencadeando estruturas totalmente diversas na unidade mais uniforme, na intencionalidade de expressão e de conteúdos.

Existe a necessidade de uma delimitação de parâmetros que nos permitirão compreender o desenvolvimento da linguagem aplicada no contexto educacional. Esta até mesmo deve nos convencer da necessidade de ter como alvo a tarefa pedagógica sob outros ponto de vista, não se prendendo unicamente a contextos vigentes. Dizemos isto porque a tarefa de tratar deste assunto sob o ponto de vista pedagógico não é muito comum, não está em voga, simplesmente não faz parte da pauta comum de grandes pensadores da área da educação.

Esta lógica não deve ser vista unicamente em seu modo formal, de escrita, deve ser reconhecida no seu modo de possibilitar, ou formar o pensamento e seus desdobramentos, no caso específico, a linguagem, em todas as suas diferentes formas de manifestação.

A comparação da Lógica em relação à Pedagogia parece ser bastante consistente e prática para a compreensão do tema, pois é pelo caminho da Lógica que surgem os Jogos de Linguagem. Não deixa de prescindir da Lógica toda estrutura dos Jogos de Linguagem, tanto que pode ser interpretado claramente no próprio texto de Wittgenstein quando nos diz que,

Representar algo "que contradiga a Lógica" na linguagem, pode-se tão pouco, como na Geometria, através das suas coordenadas, uma figura que contradiga as leis do espaço; ou indicar as coordenadas de um ponto que não existe. (WITTGENSTEIN, TLF, 1986, §3.032)

Sim, a Lógica é algo que faz parte também da linguagem, tanto quanto a Lógica faz parte da Matemática, Geometria ou qualquer outra ciência. Por isto mesmo, é incorreto tratar da linguagem excluindo a Lógica.

Exemplificando através da Geometria, conforme citado anteriormente, esta tem uma Lógica clara e delimitadora. A Geometria não é algo que formula suas próprias regras, como algo individual ou desprovido de qualquer similaridade com outras áreas de conhecimento. Pressupõe-se da Geometria, como também da linguagem, a lógica. Esta é a que vai possibilitar a expansão da Geometria, como também da linguagem. Não pensemos a

lógica como aquela que determina as regras, mas aquela que possibilita o desenvolvimento seguro na medida do necessário. Quem determina as regras são a própria Geometria, ou a linguagem.

A Lógica é então algo comum ao conhecimento, a todo conhecimento que naturalmente é passível de expansão; assim também é a linguagem.

Em todo ato de ensinar pode ser encontrada a lógica. Esta se faz presente na forma de aplicação do ato de ensinar. O que identificará a lógica no ensino é a sua influência nas ações diretas ou não, no processo de ensinar; o processo de ensinar já deverá estar estruturado por pressupostos Pedagógicos, mas estes devem possuir estrutura lógica na prática do ensino pois é esta estrutura que permitirá a sincronia com a lógica do aluno, possibilitando a compreensão deste. Lembramos que além destas determinações lógicas, temos as interações pessoais, mas que podem possuir estrutura Lógica na medida em que são premeditadas em intencionalidade estrutural, de ordem, modo ou qualquer outra que manifeste a Lógica.

A determinação de uma sistemática clara, lógica para o pensamento, resulta numa semelhante preocupação com a linguagem, onde o pensamento se desdobra em meio comunicativo externo.

Este caminho possibilitou o esclarecimento de muitas dúvidas e também de erros filosóficos. A elaboração deste caminho pela análise lógica e lingüística evita e elucida, em grande parte, confusões provocadas por problemas puramente de linguagem.

É no caminho da busca do conhecimento, ou na sua elucidação, ou na sua simples descrição que incorremos em erros e desvios de linguagem, que irão afetar significativamente o conteúdo do que se quer elucidar. O desenvolvimento lógico da busca da solução pode estar completamente correto, mas o modo de expressar o conhecimento pode se tornar incorreto. A resolução deste entrave não compete ao fato que está sendo elucidado unicamente. O entrave se encontra na complexidade da própria linguagem. Um certo termo pode ser usado em inúmeras circunstâncias enunciando diversos significados diferentes. Nestas situações, encontrar o termo ideal, quando não o exato, pode ser muito difícil.

Nisto temos a caracterização da tarefa da análise: "esclarecer a mente pela revelação das causas de perplexidade conceitual. A análise não *resolve* problemas, *dissolve-os*. É este um dos maiores pontos de crítica sobre a análise e a sua função. Não há nenhum imperativo com o intuito de determinar uma resolução concreta e perene a análise. Mesmo que o intuito da análise fosse de resolver, este seria rapidamente excluído pelo sentido do tempo. O fator tempo é que não permite que se resolva algo e para ser mais exato, o fator temporal que não permite este contexto é o sentido de evolução, ou seja, a constante capacidade de continuamente não possuímos as mesmas características das coisas em momentos subseqüentes.

Dissolver um problema é possibilitar sua elucidação, compreensão, de acordo com um contexto específico. Não podemos ter a total compreensão de todas as coisas todo o tempo, mas podemos ter a compreensão de muitas

coisas relativas a um meio específico por bastante tempo, desde que este meio seja continuamente cultivado.

Normalmente usamos como padrão de significado para uma palavra o meio verbal, isto é, o seu uso na fala é que vai determinar o seu significado natural, ou seja, como esta palavra é habitualmente usada. O motivo disto é lógico, o uso constante é que vai determinar o seu significado essencial. É a prática que designará o significado. É aí então que surge o momento de convivência com a educação.

A educação, o aprender, é uma prática, é o desenrolar de uma ação constante, normal e fazendo parte da vida das pessoas, de modo formal ou não. O que é pertinente ao estudo dos conceitos educacionais também o é para a filosofia, ambas possuem a mesma verdade. O que impede o desenvolvimento da filosofia enquanto aplicada à Educação é o mesmo que impede a vida em geral. Tudo isto pela via comum da prática.

4. METODOLOGIA

Como ponto de partida para este estudo é necessário que tenhamos clareza também da obra e da vida de Wittgenstein. Esta necessidade justifica-se no sentido contextual. Muitas atitudes e fatos significativos da vida de Wittgenstein explicitam muitos de seus escritos. Encontramos principalmente em Hintikka (1994) estes estudos e correlações, principalmente em fatos de caráter educacional. Também como necessidade de discorrermos brevemente

sobre a biografia de Wittgenstein, não podemos deixar de citar o estilo hermético de texto utilizado nos seus escritos.

Após esta fase, a pesquisa bibliográfica é o que irá auxiliar na apresentação e explanação do trabalho proposto. Para isto serão utilizados tanto autores e obras da área educacional como filosófica.

INTRODUÇÃO

A ação educativa, como atividade presente e atuante no meio social, busca aprimorar constantemente a sua eficiência mediante novas técnicas e processo de ensino. É o que comumente verificamos nos constantes aprimoramentos didáticos disponíveis que facilitam o processo de apreensão do conhecimento.

Mas será apenas este o objetivo imediato da educação? De outro modo, podemos conceber a ação educativa como uma atividade voltada ao ensino de um conhecimento diferenciado, além do conhecimento comum. Trata então do ensino de conteúdos além do senso comum, ou seja, do conhecimento científico.

Tradicionalmente, tem-se a noção que o conhecimento científico é algo bastante independente e isolado do conhecimento usual e corriqueiro, isto porque, do ponto de vista epistemológico, compreende-se o conhecimento como algo referente ao objeto em si, como uma explicação de fatos, objetos ou de processos encontrados na natureza. Deste modo, o conhecimento é algo simplesmente apreendido sistematicamente pelo ser humano nos seus diversos graus e complexidades. Identificamos facilmente esta diferenciação entre o conhecimento usual e científico, analisando a linguagem e a sistematização utilizada por um e outro.

A partir da filosofia da linguagem moderna, surge a teoria de que o conhecimento não é algo simplesmente isolado do ser humano, sem qualquer interferência ou determinante. No estudo de conceitos epistemológicos da linguagem inicia-se um processo de pesquisa sobre a interferência do processo comunicativo na concepção deste conhecimento. Foi possível, então, identificar situações específicas da interferência do processo comunicativo no conhecimento.

Podemos identificar a excelência da capacidade de desenvolvimento do conhecimento humano no meio acadêmico, seja em universidades, institutos específicos de pesquisa e desenvolvimento ou em outros centros de estudos. Para que o meio acadêmico alcance esta excelência, deve exercer duas tarefas fundamentais: desenvolver o conhecimento e divulgá-lo.

Nestes casos, encontramos regras, procedimentos ou sistemas que possibilitam a continuidade, como também o desenvolvimento e a divulgação de informações, técnicas e conhecimento. Estes sistemas e procedimentos, necessários à perpetuação do próprio meio acadêmico em si, são delineados conforme o seu próprio conteúdo e linguagem utilizados nestes meios.

Entre os pensadores de nosso século, na sua quase totalidade pertencentes ou participantes do meio acadêmico, tem surgido um questionamento sobre a real e necessária capacidade de conceber o

conhecimento adquirido, como também o modo de perpetuação deste conhecimento, do saber e da técnica.

Historicamente podemos identificar a crescente capacidade e preocupação humana diante deste conhecimento, do saber e da técnica, em três grandes momentos característicos do pensamento. Primeiramente a filosofia grega, que iniciou o processo de configuração do conhecimento, na identificação dos elementos que compõem a natureza, a relação do ser humano com o mundo, ou com esta natureza, a sua existência, a convivência humana e demais aspectos básicos da natureza e do que a compõe. A medievalidade, influenciada pela grande expansão do cristianismo pelo império romano, possui uma filosofia mais espiritualista, etérea, com o advento do catolicismo e seus dogmas, a busca do crescimento espiritual e posterior sectarismos político-religioso. A modernidade trouxe-nos a secularização e a explosão do conhecimento técnico-científico, promovendo a sectarização em diferentes áreas do conhecimento e da técnica.

Neste último período também podemos caracterizar especificidades referentes ao elemento humano, à sua natureza e à sua relação com o mundo, com a natureza, com seu semelhante, com seu próprio saber e conhecimento, e juntamente com isto sua própria comunicação e posicionamento diante destes elementos.

Hoje identificamos momentos em que a concepção de conhecimento foi reformulada devido a novas formas de linguagem, geradas por técnicas e possibilidades inusitadas ou pelo desencadeamento de novos conhecimentos que continuamente exigem novas formas de pensar, destruindo paradigmas e conceitos.

Podemos perceber que a epistemologia do nosso século está caracterizada pelo reconhecimento da linguagem não como uma moldura ou suporte do conhecimento, mas como parte deste. É no pensamento de Wittgenstein que identificamos um dos idealizadores da moderna filosofia da linguagem. Este filósofo austríaco concebeu um modelo de filosofia da linguagem como a caracterização de um meio comunicativo específico com parâmetros lógicos, ou seja, valores constantes e interligados através de seu uso, conhecido como Jogos de Linguagem.

Embasados no conceito Lógico-linguístico, os Jogos de Linguagem têm a capacidade de representar a realidade de um meio através de proposições, ou seja, enunciados simples que, por analogia podem ser identificados como corretos ou incorretos.

Os Jogos de Linguagem têm sua origem caracterizada pela lógica-matemática; assim, um dos mecanismos fundamentais dos Jogos de Linguagem é a tautologia, comparativamente semelhante à função matemática. Deste modo, a busca da verificação da realidade ou não das funções

linguísticas, seja na sua estrutura proposicional ou factual tem a mesma insistência que a função matemática.

Esta como também outras características dos Jogos de Linguagem que veremos neste trabalho, possibilitam e determinam contextos educacionais seguros na correta descrição e transmissão do conhecimento.

O desafio deste trabalho, porém, não está simplesmente em identificar meios ou situações quaisquer, e sim, identificar características específicas na concepção dos Jogos de Linguagem no meio acadêmico.

1. WITTGENSTEIN: HISTÓRIA, OBRAS E ATIVIDADES DOCENTES

1.1 BIOGRAFIA DE UM PENSADOR

Nascido em Viena em 26 de abril de 1889, Ludwig Wittgenstein era filho de um engenheiro, de sangue hebreu, que chegou a ser dirigente na indústria de ferro e aço. Tendo mãe católica, foi batizado, porém, convertera-se ao protestantismo, posteriormente. Era o último dos oito filhos do casal. Na infância, a influência materna possibilitou certo convívio de influência artística, como por exemplo com J. Brahms. Através de sua irmã mais velha também veio a conhecer outros intelectuais vienenses.

Como personalidade, pode-se dizer que Wittgenstein possuía características excêntricas e inconstantes, mas sem deixar de revelar seu lado inteligente e ao mesmo tempo atormentado. Também era racionalista e místico.

A influência filosófica iniciou-se formalmente aos 14 anos, quando foi estudar em Linz, na Áustria, onde teve contato com a filosofia de Meinöng. Este tinha contato com Husserl, Russell e Moore. O tema tratado era da relação do "pensamento e a realidade do ponto de vista do significado das palavras, como as usamos na linguagem"(ZILLES, 1994, p. 19).

De 1906 a 1908 permaneceu em Berlin na Technische Hochschule. Daí foi a Inglaterra, para Manchester, onde matriculou-se no curso de engenharia, permanecendo até 1911. Lá desenvolveu projetos aeronáuticos, especificamente um motor a jato, tarefa que exigia muitos cálculos matemáticos, o que o conduziu ao caminho da lógica, principalmente depois de tomar contato com *Principles of Mathematics* de B. Russell e Whitehead; daí, então, engendrou-se pela filosofia.

Ainda na juventude destacam-se algumas influências, como a de Arthur Schopenhauer, Otto Weininger, que escreveu uma importante obra nesta época intitulada *Logic, Sprache, Philosophie* (MONK, 1995, p. 262s), e S. Kierkegaard, todos provavelmente sob influência de sua irmã mais velha Margarete. Supõe-se que tenha tido contato com Freud. É bastante provável que nesta época conheceu a metafísica contemporânea, como pode-se perceber em obras escritas tardiamente, como nas *Investigações Filosóficas*.

Em 1903 deixa sua casa para estudar matemática e ciências na Realschule, em Linz, onde foi colocado numa turma acima de sua faixa etária, apesar de se considerar um aluno medíocre. Estudou engenharia mecânica durante dois anos na Technische Hochschule, em Charlottenburg, Berlin quando, em 1908, foi a Inglaterra continuar seus estudos agora especificamente em aeronáutica, na Universidade de Manchester. Lá iniciou um projeto de motor, necessitando de estudos mais aprofundados sobre

matemática, com um interesse sempre crescente, principalmente após ler *Principles of Mathematics* (Princípios Matemáticos) de Russell.

Após discutir suas idéias com Gottlob Frege, em Jena, Alemanha, decidiu voltar para a Inglaterra, em 1912. Decide estudar Lógica em Cambridge, na Inglaterra; lá estudou com Russell; deste momento em diante estava praticamente delineado seu caminho, tanto que Russell descreve a seguinte passagem:

"Ao final de seu primeiro período de estudos em Cambridge, aproximou-se de mim e disse: seria o senhor tão amável de me dizer se sou ou não um completo idiota? Repliquei-lhe: meu querido companheiro de college, não sei. Por que me pergunta? Ele disse-me: porque, se sou um completo idiota, serei engenheiro aeronáutico; mas, se não, serei filósofo. Respondi-lhe que, durante as férias, me escrevesse algo sobre algum tema filosófico e então lhe diria se era um completo idiota ou não. No começo do período letivo seguinte, trouxe-me a tarefa sugerida. Depois de ler uma só linha, disse-lhe: não, você não deve fazer-se engenheiro aeronáutico"(ZILLES, 1994, p. 19)

Conhece no meio acadêmico filósofos como Whitehead e Moore, bem como o economista John Maynard Keynes e o matemático Hardy. No ano de 1913 herda parte dos bens de seu pai; com estes mantém-se em um chalé na Noruega, onde solitariamente prepara trabalhos de Lógica.

Volta à sua terra natal e alista-se em 1914 na I Guerra Mundial como voluntário do exército austríaco. Acompanhado sempre de um caderno de anotações, escreve grande parte do *Tractatus Logico-Philosophicus* num período que esteve prisioneiro dos italianos, e também *Notebook 1914-1916*,

de publicação póstuma. O *Tractatus Logico-Philosophicus* foi enviado a Russell e a Frege em 1919, e então publicado posteriormente, em 1921, no *Annalen der Naturphilosophie*. Nesta mesma época, 1919, estuda para professor primário enquanto trabalha como jardineiro. Em 1922, já lecionando em escola primária no interior da Áustria, surge a edição inglesa do *Tractatus Logico-Philosophicus*.

Em 1926 entra em crise depressiva, que se manifesta também em outros momentos de sua vida, e volta a trabalhar como jardineiro no convento beneditino de Huetteldorf, perto de Viena; nesta época pensou inclusive em se tornar monge, mas permanece lá pouco tempo; em 1928, colabora na construção de uma mansão para sua irmã.

Volta a Cambridge em 1929 após ouvir uma conferência de Brouwer sobre os fundamentos da matemática; lá fez o Doutorado em Filosofia revalidando cursos anteriores e apresentando o texto do *Tractatus Logico-Philosophicus*, ainda em 1929. Desta época em diante cresce a divulgação de seus escritos e idéias, porém, em vida, só foram publicados o *Tractatus Logico-Philosophicus* e *Algumas Observações*, obra esta que tratava sobre a forma lógica.

Em 1930 Wittgenstein escreveu *Philosophische Bemerkungen*, em 1931 *Philosophische Grammatik*, e lecionou em 1933 e 1934. As anotações

destes cursos resultaram no *Blue Book*¹, e em 1934 no *Brown Book*². Em 1936 trabalha nas *Philosophische Untersuchungen*³ e em 1937 na *Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik*. Em 1938 fez conferências sobre estética, sobre psicologia e sobre fé, trabalhos que foram publicados após a sua morte.

Em 1939 assume a Cátedra em Cambridge, antes ocupada por Moore. Em 1942 e 1943 participa em tarefas auxiliares na II Guerra Mundial; em 1944 volta a ensinar em Cambridge, reassumindo a função de Moore em 1947. Como afirmam seus alunos, exigia pontualidade e não admitia alunos 'turistas'⁴; o academicismo não era de sua predileção, tanto que, geralmente utilizava sua residência para lecionar, sem usar manuscritos ou recursos preparados exaustivamente, o que permitia conversação constante com os discípulos. Geralmente pensava alto na frente dos alunos, não fazendo segredo da lógica de seu pensamento.

Isto vem demonstrar que, diferente de seus textos pela rigidez mas coerente com seu conteúdo, a prática educacional de Wittgenstein traz-nos exemplos práticos de uma metodologia onde o processo construtivo do conhecimento é realizado na presença do aluno. Isto possibilita uma imediata identificação da linguagem e conseqüentemente dos processos lógicos utilizados na sua ação educacional.

1 Livro Azul.

2 Livro Marrom, ou Castanho.

3 Investigações Filosóficas

4 Que participavam apenas de algumas aulas.

Termina o *Philosophische Untersuchungen* no inverno de 1948; no interior da Irlanda e escreve *Zettel* em 1949 e ainda visita amigos nos Estados Unidos; após escrever *On Certainty* morre de câncer em Cambridge em 29 de abril de 1951, na casa de um amigo médico de nome Bevan; suas últimas palavras foram: "Diga-lhes que esta vida sempre me maravilhou"(ZILLES, 1994, p. 21).

1.2 AMBIENTE HISTÓRICO E INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS

Em se tratando da persuasão de um conhecimento ou de uma filosofia, podemos dizer que "as escolas filosóficas freqüentemente surgem da emulação ou imitação de um mestre"(HALLER, 1990, p. 17). No caso de Wittgenstein, a construção filosófica de suas idéias ocorreu de modo particular, diferente do que comumente acontece na afirmação de novas idéias filosóficas.

Na época eram muito discutidas as questões de lógica, mas voltadas à matemática, com autores como Russell e Whitehead, entre outros. Wittgenstein, particularmente, trouxe algo de diferente, apesar de poder ter sofrido inúmeras influências do pensamento de sua época, o que não o livrou de sofrer conseqüências. Devemos dizer que, historicamente, teorias novas acompanhadas de uma roupagem tradicional têm melhor condições de

serem aceitas no meio científico vigente. Diferentemente, a roupagem metodológica das obras de Wittgenstein é peculiar, porém, foi este modo original de trabalhar assuntos específicos com uma dinâmica diferente e própria para tal que caracteriza as obras e pensamentos de Wittgenstein.

O modo de Wittgenstein escrever revela um interesse simplesmente metodológico, tinha também uma preocupação pedagógica de manifestar uma estrutura clara e compreensível. Intencionalmente, para Wittgenstein um assunto novo revela uma nova forma de pensar, de ser compreendido e assimilado. O processo de cognição particulariza-se devido às exigências do método.

A necessidade empírica de uma tradição de conhecimento cognitivo deve ser compreendido à medida que concebemos a filosofia austríaca, de característica analítica, principalmente no que concerne a seu movimento forte e dinâmico da época hoje conhecido como Círculo de Viena. O que este movimento possibilitou e permitiu na compreensão das obras de Wittgenstein foram decisivas na sua sustentação teórica.

Wittgenstein não tomou parte efetiva, de modo integral, do Círculo de Viena, porém, conheceu seu fundador, professor da Universidade de Viena, Moritz Shlick. Assim, não podemos deixar de elencar a participação de Wittgenstein no pensamento filosófico austríaco.

Conforme relatado por Carnap, o *Tractatus Logico-Philosophicus* “era lido e interpretado, frase por frase, nas reuniões das quintas-feiras do Círculo”(HALLER, 1990, p. 28), porém não podemos dizer que a filosofia do Círculo de Viena era a filosofia de Wittgenstein, muito menos o inverso. Ambas possuíam identidade própria.

Os temas discutidos às quintas-feiras no Círculo de Viena, principalmente relativos à lógica e matemática, encontravam suas soluções no *Tractatus Logico-Philosophicus*, sendo que suas três principais definições possibilitaram uma diferenciada compreensão epistemológica, formulando um positivismo calcado em:

- 1) proposições lógicas e interpretações da lógica, que tinham como sustentação a própria estrutura como verdade das afirmações lógicas. De outro modo;
- 2) a teoria das proposições empíricas foram importantes no delineamento do pensamento dos estudiosos que se reuniam. Esta afirmava que uma proposição é empírica quando “**se sabe e/ou quando se pode afirmar o que a faz verdadeira, ou a faria verdadeira**”(HALLER, 1990, p. 30), ou seja, conforme o próprio Wittgenstein escreve “**a fim de ser capaz de dizer ‘p’ é verdadeiro(ou falso), devo ter determinado em que circunstância chamo ‘p’ verdadeiro, e assim agindo,**

determino o sentido da proposição”(WITTGENSTEIN, 1961, TLF §4.063).

- 3) Mas o que mais foi pertinente ao Círculo de Viena é o conceito de filosofia de Wittgenstein. Quando este falava que **“a maioria das proposições e questões encontradas nos trabalhos filosóficas não são falsas, mas desprovidas de sentido”(WITTGENSTEIN, 1961, TLF §4.003)**, devemos entender a filosofia como crítica da linguagem, e assim igualmente, da linguagem científica.

Perguntemos o quanto então poderia ter sido influenciado Wittgenstein pelo Círculo de Viena na busca de sentido em seus escritos. O que podemos dizer é que existe uma profunda solidez lógica, alcançada somente por alguém que tenha conhecimento profundo de matemática, como de fato este autor mostrou possuir, conforme descrito anteriormente, e com as pessoas com quem manteve contato; mesmo as críticas vindas do Círculo de Viena o influenciaram nas obras posteriores mas, não se pode questionar a autonomia de pensamento descrita em suas obras.

Ainda tratando de contexto histórico e influências em Wittgenstein, por que citar o movimento filosófico Vienense neopositivista⁵? É que Wittgenstein publicou o Tractatus Logico-Philosophicus muito cedo, e com esta

obra sofreu muitas críticas, tanto que em vida só teve iniciativa de publicar outra, que não tratava deste mesmo assunto; sendo assim, a maior influência de Wittgenstein foi sua própria incompreensão fora do Círculo de Viena. Isto pode ser dito porque é apresentada uma outra compreensão dos conceitos de Wittgenstein em suas obras póstumas, ou seja, nas Investigações Filosóficas, publicadas posteriormente. Inclusive, a questão é chamada de “os dois Wittgenstein” ou “o primeiro e o último Wittgenstein”, principalmente em se tratando do conceito de Jogos de Linguagem, que serão apresentados posteriormente.

Outro fato que deve ser elucidado nas influências de Wittgenstein é o pouco contato com a filosofia grega clássica. Isto pode ser afirmado pelo pouco ou nenhum número de vezes que são citados em suas obras. A própria estrutura conceitual e metodológica apresentada por Wittgenstein não possui precedentes, até mesmo na sua distribuição numérica de parágrafos.

Assim, devemos dizer que a influência sofrida por Wittgenstein é muito mais contextual que conceitual, isto é, o fruto de debates, fatos, seu modo e estilo de vida o formaram e ao mesmo tempo o caracterizaram mais que as leituras e conteúdos didáticos aprendidos em cursos ou outro meio convencional. Deste modo o contexto justifica a concretude e solidez do tema da linguagem em Wittgenstein.

5 Assim está identificado por suas características epistemológicas e fundamentadas em uma nova visão científica.

2 JOGOS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO DAS OBRAS DE WITTGENSTEIN

2.1 ESTRUTURA DOS ESCRITOS

As obras de Wittgenstein, no seu todo, podem ser identificadas de acordo com seu conteúdo, com a época em que foram escritas e publicadas, e com as fontes de onde surgiram as publicações.

No primeiro caso, encontramos obras de cunho filosófico a respeito de lógica, matemática, estética, religião, entre outras. Em se tratando do segundo caso, temos escritos de Wittgenstein em vida ou compilados posteriormente por alunos ou discípulos; neste primeiro item temos apenas duas obras publicadas em vida, as já citadas anteriormente. Destas, as que irão fundamentar a estrutura dos Jogos de Linguagem são o Tratado Lógico-Filosófico, ou seja o *Tractatus Logico-Philosophicus*, e Investigações Filosóficas, ou seja, *Philosophical Investigations*. Estas duas obras tratam prioritariamente dos Jogos de Linguagem, em dois momentos diferentes da conceituação e instrumentação dos Jogos de Linguagem.

Além destas, encontramos o Livro Azul e o Livro Marrom, ou Castanho, dependendo da tradução que se utilizar. Ambos são anotações de alunos de Wittgenstein onde percebe-se a evolução entre os dois conceitos de Jogos de Linguagem.

2.2 TRATADO LÓGICO FILOSÓFICO

Esta obra qualificada como da filosofia inicial de Wittgenstein, foi escrita originalmente em alemão em 1921, havendo posteriormente, uma edição bilingüe, alemão-inglês, em 1922. Esta foi uma das duas obras editadas ainda em vida.

Uma particularidade desta obra é a numeração de parágrafos, feita tal como as suratas do Alcorão ou dos livros da Bíblia. Basicamente o livro possui sete partes subdivididas conforme o tema. Nestas, a especificidade de um assunto implica em mais um dígito na numeração, o paralelismo de nível de assunto, a seqüência. Apesar de parecer um detalhe meramente estrutural, esta divisão possui uma didática logicamente compreensível e muito útil, principalmente na identificação do nível dos termos e assuntos que estão sendo tratados.⁶

⁶ As citações da obra de Wittgenstein obedecem esta numeração, por parágrafo, que possibilita maior precisão e facilidade de identificação.

Resumidamente, podemos dizer que o intuito de Wittgenstein era o de afirmar que o mundo é constituído pela totalidade dos fatos, conforme afirma no *Tractatus Logico-Philosophicus* em 1.1; é necessário que complementemos estes fatos, em última análise, são combinações de objetos (*Gegenstände*), ou objetos simples. O termo simples quer indicar que estes possuem componentes básicos do mundo, combináveis entre si, passíveis de interferências que resultarão em fatos. Estes compõem a totalidade do mundo.

O intuito do Tratado Lógico-Filosófico é de resguardar o conceito de filosofia, diferente do que se esperaria de uma obra que é descrita como completa pelo próprio autor. Assim, a intenção de Wittgenstein, de acordo com seus próprios preceitos, é “querer dizer o que não pode ser dito e, no entanto, deve ser conhecido. Ter isso em mente é condição para que se perceba a importância exata dos aforismos que tratam do solipsismo e da ética”(WITTGENSTEIN, 1994, p. 102).

Sendo a totalidade do mundo uma complexidade dos objetos, ou limitados por estes, os objetos são representados na linguagem, neste caso, por um nome. Esta estrutura de linguagem logicamente explícita é que possibilitará as proposições. Nisto estarão representando fatos que, conforme Wittgenstein explica, possuem afigurações, ou como é definida a *teoria da afiguração*. É neste ambiente que se configura a teoria dos Jogos de Linguagem em Wittgenstein.

Em outras palavras, podemos dizer que a linguagem, e seus limites, é que são o objeto de investigação de toda esta obra de Wittgenstein, isto porque, na forma de expressão, no caso de nosso conhecimento, encontramos uma modelização dos objetos, dos fatos e, conseqüentemente, do mundo.

A lógica possui, neste contexto, a capacidade de formular tautologias, onde serão identificadas similaridades e diferenciações na linguagem, permitindo a identificação da similaridade ou não da linguagem com o mundo, ou seja, a identificação da linguagem se verdadeira ou falsa.

2.2.1 ESTRUTURA TEMÁTICA DO TRATADO LÓGICO FILOSÓFICO

Como afirmou-se anteriormente, esta obra está dividida em sete partes. Cada uma delas pode ser identificada inicialmente pelo primeiro versículo, que indica a abrangência do tema; a partir daí temos as especificações temáticas, obedecendo a ordem numérica, conforme já foi explicado. Então temos:

- I. **“O mundo é tudo o que acontece”** (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §1): é bastante breve esta parte, mas delimita o ambiente em

que se amolda e os fatores principais; basicamente trata do mundo e dos fatos; e possui apenas 7 versículos;

II. **“O que acontece, o fato, é a existência dos estados das coisas”** (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §2): inicia o desenvolvimento e identificação dos fatos e das coisas, como também a independência, ou a capacidade de autonomia dos fatos pelo que o representa como linguagem, isto tudo dentro da estrutura lógica, com caracterização simples, possibilitando a analogia entre a figura e o figurado.

III. **“A figura lógica dos fatos é o pensamento”** (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §3) : neste capítulo não se tem como centro o objeto mas o pensamento, e neste caso, como aquele que tem a capacidade de reconhecer o fato, é feita um análise da sua característica de reflexo, ou seja, a representação do mundo, ou as proposições, seriam como que símbolos de uma projeção. Aos sinais primitivos seriam proporcionados elucidações, às proposições o sentido. A possibilidade do verdadeiro nas proposições através das expressões conduz ao rigorismo nos símbolos, resultando na possibilidade de definições, que neste caso, se definem como traduções de linguagem.

IV. "O pensamento é a proposição com significado"

(WITTGENSTEIN, 1981, TLF §4) : identificar ou captar a lógica, através do ato descritivo da linguagem, com a possibilidade desta linguagem ser um conjunto de proposições, pode ser tarefa impossível. Porém, a proposição nunca deixa de representar a realidade, possibilitada pela identificação desta como falsa ou verdadeira. No caso da totalidade das expressões verdadeiras, podemos identificar a ciência, e na veracidade, identificar sofismas filosóficos e a própria filosofia como atividade elucidadora do pensamento.

V. "A proposição é uma função de verdade da proposição elementar" (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §5) : efetivar a

fundamentação da proposição elementar como verdade é a tarefa deste capítulo, e também o significado da dedução. Busca-se nesta capítulo também o sentido que determina a negação da causalidade e a identificação da noção de probabilidade. Neste caso, podemos ter esclarecido o ambiente, ou melhor, o limite da linguagem e do mundo, que no caso é o mesmo.

VI. "A forma geral de uma função de verdade é $[p, \xi, N(\xi)]^7$.

Esta é a forma geral da proposição." (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §6) : a identificação desta representação é o início deste capítulo, onde também a lógica é abordada como um conjunto de tautologias. Continuamente podemos identificar modos diferentes das relações da verdade, isto porque a lógica é o reflexo do mundo, a lógica é o modo de excelência destas relações da verdade. Dentre estas podemos identificar a matemática como método Lógico. De outro modo, podemos identificar também "a causalidade como forma de lei, a antítese entre a Lógica e a Matemática, a indução(experimental) como a procura da lei mais simples compatível com a experiência," (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §6) e também a identificação do destino do mundo aquém da vontade individual, e coletivamente a "inexistência de proposições da ética e estética, pensamento em torno da morte e de Deus, o sem-sentido de cepticismo, o místico inexpressável;" (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §6).

VII. E por último, a sétima parte é apenas um versículo que diz: "**Do que não se pode falar, é melhor calar-se**" (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §7) . Identifica-se neste caso a impossibilidade da

⁷ Esta representação lógica indica que a proposição(p) possui uma verificabilidade de seu conteúdo como verdadeiro(ξ), quando o fato que se trata refere-se a proposição, ou como falso[N(ξ)], ou seja, a negação do preposição pela não-verdade do fato.

linguagem em exprimir toda a realidade do mundo. Esta possui limites na própria compreensão de sua estrutura lógica, no caso, os próprios Jogos de Linguagem.

Vimos então resumidamente cada uma das partes desta obra de Wittgenstein. Podemos dizer que o autor tinha um intuito além do próprio tema abordado, ou seja, há a identificação dos Jogos de Linguagem, porém, sempre com sua contextualização.

2.3 INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS

Esta obra, apesar de praticamente completa em sua estrutura, necessitou de uma revisão para sua edição, isto porque o manuscrito não estava definitivo no seu formato. De certa forma eram dois textos que foram sendo escritos paulatinamente durante cinco anos, ou como afirma o próprio Wittgenstein, no seu prólogo, são "pensamentos em que sedimentaram as investigações filosóficas com que me ocupei nos últimos 16 anos" (WITTGENSTEIN, 1981, p. 165). Isto possibilitou uma gama de assuntos muito grande a ser descrita nesta obra, mas não possui a rigidez na estrutura temática como o *Tractatus Logico-Philosophicus*. O autor mesmo cita a

formação desta obra como uma seqüência de observações, às vezes formada por um conjunto de parágrafos, quando não por um único parágrafo sobre um tema.

Formada por duas partes, a primeira estava pronta em 1945, e a segunda foi escrita entre 1946 e 1949. Do modo como este texto foi publicado, sofreria modificações do próprio Wittgenstein, principalmente no que concerne às última trinta páginas da primeira parte, que se enquadrariam perfeitamente na segunda parte, com a complementação de algum material. Realmente, Wittgenstein não conseguiu dar a última "lapidada" no texto das Investigações Filosóficas, porém, estavam praticamente completos.

A primeira parte possui 693 parágrafos numerados seqüencialmente, sem qualquer subdivisão ou estrutura divisória que identifique a estrutura ordenada do texto que não esta seqüência numérica. De outro modo, a segunda parte está dividida em 14 capítulos, onde em cada um destes capítulos possui uma indicação numérica seqüencial de acordo com os parágrafos.

O manuscrito, trabalhado por G. E. M. Anscombe, R. Rhees e G. H. Von Wright, necessitou de alguns ajustes na adequação de algumas palavras e frases. Porém, esta necessidade nunca corroborou para a imperfeição deste trabalho. Existiam ainda neste manuscrito, recortes de passagens de outro manuscrito que não indicavam como seriam inseridos neste texto. Neste caso,

estes textos aparecem no rodapé do original da obra de Wittgenstein e são aceitos comumente como parte integrante desta obra.

Apesar do esforço confesso de Wittgenstein, comentado em seu prólogo, os “esboços paisagísticos” não se permitiram fundir em uma única estrutura, metodologicamente ordenada. São várias contextualizações de um mesmo assunto, formando um “álbum”, com várias imagens de uma mesma figura.

Isto se configurou por ser esta obra uma gama de opiniões formadas em aulas, palestras proferidas e notas; havia uma imensa dúvida para o autor quanto à sua publicação. Por um lado, existia também a curiosidade de se descobrir o quanto suas idéias ainda faziam parte, ou possuíam um resultado influente no meio acadêmico e cultural vigente.

Porém, um forte motivo gerador desta obra foi o reposicionamento, a reorientação e o desenvolvimento de muitas das teorias abordadas e agora revistas por Wittgenstein. Ele tinha a consciência de que eram necessárias diferentes perspectivas em conceitos anteriormente enunciados, e mesmo o reconhecimento de erros cometidos no *Tractatus Logico-Philosophicus*. Wittgenstein conhecia opiniões de contemporâneos seus que proferiram críticas à sua obra, como por exemplo Frank Ramsey, ou mesmo P. Sraffa. A questão da diferenciação destas duas obras veremos mais adiante.

Wittgenstein tinha vários motivos para reformular seu pensamento, entre os quais as críticas advindas do Círculo de Viena, que implicava em reformulação ou na elaboração de uma argumentação mais apurada na justificativa de suas obras, principalmente em se tratando da possibilidade já que são duas obras tão distantes cronologicamente, caracterizadas por momentos totalmente adversos na história do autor. Esta segunda está marcada como a não mais perfeita, mas talvez a mais consciente e mais livre ao mesmo tempo.

2.4 LÓGICA E JOGOS DE LINGUAGEM

Não podemos tratar de Jogos de Linguagem sem antes fundamentá-los no que mais os caracteriza, que é a lógica. Sem esta, cai por terra toda a conceituação coerente de Wittgenstein. A lógica é um elemento essencial da linguagem em todas as suas formas e usos. Para a compreensão de Wittgenstein *"Os fatos no espaço lógico são o mundo"* (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §1.13), configurados em um ambiente móvel, sempre reformulado por esta variável de características tautológicas.

Mas seria algo determinante, ou delimitante a lógica, ou algo possibilitador, condutor ao bom termo dos fatos e do mundo?

Pareceria igualmente um acidente se, a uma coisa que pudesse existir por si, se ajustasse ulteriormente uma situação.

Se uma coisa pode ocorrer num estado de coisas, então esta possibilidade tem que existir nela.

(O que é lógico não pode ser apenas possível. A Lógica trata de cada possibilidade e todas as possibilidades são os seus fatos.)

Assim como nós não o podemos pensar objetos Espaciais fora do espaço e objetos temporais fora do tempo, assim também não podemos pensar em nenhum objeto fora da possibilidade da sua conexão com outros.

Se posso pensar num objeto em conexão com um estado de coisas então não posso pensá-lo fora da possibilidade desta conexão.
(WITTGENSTEIN, 1981, TLF §2.0121)

A comparação utilizada por Wittgenstein nos demonstra que esta conectividade é imprescindível na existência conexa de todos os objetos, no seu sentido mais totalitário, assim como também temporalidade da seqüência dos fatos e a existência na espacialidade, na presença física dos objetos no espaço. Não há modo de compreender algo fora desta duas últimas variáveis, como também a impossibilidade de conceber e identificar pela ciência algo alheio ao caráter lógico. Como fala o autor, há a impossibilidade do pensamento, da concepção, e conseqüentemente do reconhecimento, da assimilação e então da existência consciente deste objeto.

Continuando o aspecto comparativo, a teoria da Geometria é capaz de identificar a totalidade da forma do que lhe é pertinente, ou digamos, existente fisicamente. O que não lhe é possível, é porque não faz parte do seu universo.

Representar algo “que contradiga a Lógica” na linguagem, pode-se tão pouco, como representar na Geometria, através das suas coordenadas, uma figura que contra diga as leis do espaço; ou indicar as coordenadas de um ponto que não existe. (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §3.032)

Neste exemplo é delimitado um universo, possível de ser expresso numericamente e espacialmente. A contradição da Geometria neste caso implicaria em querer delimitar um objeto, ou algo não físico. Neste caso ainda poderíamos compreender e exemplificar uma situação, mas no caso da Lógica seria praticamente inconcebível simular esta situação.

Temos então a situação em que *“o lugar geométrico e o lugar lógico coincidem: São ambos a possibilidade de uma existência.”* (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §3.411) como também são ambos co-participantes da compreensão corrente do ser humano. Esta possibilidade proporcionada pelo Lógico e pelo Geométrico não indica que ambos fazem parte de um mesmo plano, mas sim de uma complementariedade, no caso da possibilidade da Geometria pela Lógica.

Antes de continuarmos, e para melhor compreendermos os conceitos e o desenvolvimento do pensamento de Wittgenstein, devemos ter como corrente a percepção do termo *proposição*. Este termo irá proporcionar toda uma gama de situações exemplificadoras que possibilitarão uma variedade enorme de entendimento. A afirmativa genérica, em forma de oração formulada, indicativa de uma relação entre dois ou mais fatos, objetos,

contextos ou situações, tem o intuito de contextualizar as idéias a serem expostas, isto porém de forma abrangente. A *proposição* tem a possibilidade de ser afirmada como verdadeira ou falsa.

A proposição, neste caso, tem a possibilidade de variáveis conforme a possibilidade de diferentes fatos, objetos, contextos ou situações. A proposição executa a relação de fatos ou objetos, de diversas formas relacionais pela própria estrutura das proposições. Esta estrutura, na totalidade das proposições, pode ser representada diferentemente da forma verbal. Ela pode ser representada por formulações matemáticas. A Lógica lhe permite esta variável, o que é possibilidade de toda uma estruturação da compreensão Lógica, não só Matemática, mas também no conhecimento, na linguagem e a tudo que concerne a este mundo.

Se transformarmos uma parte constituinte de uma proposição numa variável, então há uma classe de proposições, que são todas valores da proposição variável daí resultante. Esta classe depende em geral ainda daquilo que nós, a partir de uma convenção arbitrária, queremos dizer com as partes da proposição. Mas se transformarmos em variáveis, todos aqueles sinais, cuja denotação tenha sido convencionalmente determinada, então teremos ainda assim uma tal classe. Esta porém não depende de qualquer convenção, mas apenas da natureza da proposição. Ela corresponde a uma forma lógica - a uma imagem lógica primitiva. (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §3.315)

A proposição, a partir do momento em que é configurada matematicamente em uma fórmula, é caracterizada como uma imagem, e "a

imagem é um fato” (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §2.141). Temos então o fato, que, ao fazer parte do mundo e de sua estrutura lógica, pode ser qualificado dentro da sua realidade ou possibilidade, determinado pela Lógica.

A imagem, ou representação pictorial, também está imbuída de lógica, não só por ser gerada por algo relativo a este mesmo contexto mas, também por ter a sua pictoriedade formulada dentro do nosso modo de expressão. A representação pictorial está igualmente imbuída de lógica, contextualizadora também do nosso modo de expressão.

Explicar os sinais picturais nem sempre é necessário, pois na maioria das vezes podemos compreendê-los naturalmente, por já possuírem uma pré-compreensão do contexto Lógico da formulação da proposição. Vejamos então uma série de afirmações que nos permitirão conceber eficientemente este conceito.

A realidade tem que ser fixada pela proposição em sim ou em não.

Para isso ela tem que ser completamente descrita pela proposição.

A proposição é a descrição de um estado de coisas.

Tal como a descrição de um objeto é feita segundo as suas propriedades externas, assim a proposição descreve a realidade segundo as suas propriedades internas.

A proposição constrói um mundo com a ajuda de um andaime lógico, e por isso se pode também ver na proposição, como tudo se relaciona logicamente, se ela é verdadeira. É possível tirar inferências de uma proposição falsa. (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §4.023)

A respeito das proposições, estas podem ser classificadas como verdadeiras ou falsas, simplesmente, ou seja, em sim ou não, porém, o que qualifica esta afirmativa é a realidade. A proposição tem a capacidade de abranger toda a realidade pertinente à sua descrição, ao mesmo tempo que é a imagem de um estado de coisas. A diferença se faz no momento em que a descrição se constrói segundo parâmetros exteriores, relativos ao formato do objeto, enquanto que a proposição, nestes parâmetros, é construída segundo parâmetros estruturais lógicos, ou seja, de acordo com suas propriedades internas. Aí então é que temos um eficiente recurso para reconhecer a veracidade dos fatos, elementos, objetos, pela relação proporcionada pela proposição, mesmo que esta seja falsa.

A fundamentação do princípio norteador da proposição é determinada pelos sinais. São estes que irão intercalar os objetos relacionados na proposição, e induzir a relação requerida na imagem representada pela proposição.

Tomemos o universo dos números. É verdadeiro o posicionamento de todos os números justificados em lógica. Ter-se-ia então a imagem dos números como compreendidos no universo Lógico, então não há “**números excepcionais**” (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §5.453), nem paralelismo estrutural, relativo à lógica que se lhe equipare, ou que possua a lógica como nível ou ordem de concatenação, nem mesmo caracterizando uma especificidade ou generalidade.

Parece difícil? Não é o que quer indicar Wittgenstein. O caminho lógico tende à simplicidade. Não se deseja fugir da proposição **“simplex sigillum veri” - a verdade está oculta no simples** (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §5.4541), indicada pelo próprio Wittgenstein. A problemática lógica deve indicar um caminho simples, a ponto de possibilitar a maneira mais clara e direta à sua dinâmica e seu funcionamento. Isto possibilita a simetria do real, do possível, do imaginário, com a capacidade da abstração das proposições, a fim de desenvolver e implementar este próprio real, possível e imaginário. Estar a mercê de uma estrutura fechada e regular viabiliza a segurança na relação e volatilidade na ponderação dos fatos e objetos.

Esta simplicidade também foi manifestada pelo franciscano inglês Guilherme de Ockam, na afirmação de que o supérfluo, ou o desnecessário nada denota. Isto não é uma regra prática, é um fato lógico, pois os sinais possuem uma intencionalidade, ou conduzem a uma equivalência. Do mesmo modo que, **“não podemos dar a um sinal o sentido errado”** (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §5.4732), seria equivaler à imperfeição da imagem.

Levemos a termo então a amplitude da Lógica.

A Lógica enche o mundo; os limites do mundo são também os seus limites.

Assim não se pode dizer em lógica: “No mundo há isto e isto, mas não aquilo.

Aparentemente isso pressuporia a exclusão de certas possibilidades, o que não pode ser o caso, uma vez que a Lógica iria para lá dos limites do

mundo, como se também deste lado lhe fosse possível considerar aqueles limites.

Aquilo que não podemos pensar, não podemos pensar; também não podemos dizer aquilo que não podemos pensar. (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §5.61)

O mundo e a lógica possuem o mesmo limite, implica em afirmar que tudo o que faz parte do mundo também faz parte da lógica, é passível de seguir apenas este meio e não abrange o outro. Do mesmo modo, o que não possui logicidade não pertence a este mundo; poderia até ser uma suposição, mas nem mesmo como uma inverdade pode ser classificado, pois não é determinado pela característica de elemento do mundo. Temos porém ainda algumas indelimitações decorrentes da expansão da lógica. O que se afirma não existir no mundo pressupõe pelo menos de uma idéia concebida teoricamente. Certamente o que não podemos pensar, pelo menos como corrente e certo, não podemos ao menos expressar.

Nas relações mundo e lógica, devemos caracterizar a equidade entre ambas, não pela sua veracidade, mas pela sua referência de uma com a outra. Isto porque a proposição lógica, só é possível no mundo, como ambiente e não como limite. O que é o mundo e o que se entende por lógica não deixa de ser uma *tautologia*. Novamente chegamos a um mesmo ponto. É uma figura, representa o equivalente, ou como afirma Wittgenstein **“assim, as proposições da Lógica nada dizem. (São as proposições analíticas)”** (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §6.11). Não devemos reconhecer isto como descrédito. A Lógica não deixou de ter sua função, apesar de não estar

imbuída de conteúdo, no sentido concreto, ou seja, não podemos cair no determinismo puro e estrutural.

Falamos há pouco do sentido de imagem da lógica, isto nos dará possibilidade de imbuir a lógica de um adjetivo, que na verdade é um determinante na sua própria forma de manifestação, que ao mesmo tempo, é a manifestação do mundo. A *linguagem* se torna conhecida e possível de compreensão pela característica tautológica da lógica matemática. A conexão das proposições também são possíveis pela *linguagem*.

Na forma de linguagem, ou seja em sua função comunicativa, a lógica não é uma determinante do mundo, não prescinde do mundo e também não surge desta, é sim a imagem, como num espelho. No seu reflexo podemos ver o mundo, como ele realmente é e com as variáveis que ele possibilita. E por aí se torna transcendental, pois congrega em cada parte a medida do todo. Podemos tomar como exemplo a matemática. É este unicamente um método lógico, é puramente formada por igualdades, a tautologia é o seu ambiente, e então, formada simplesmente de proposições aparentes. Pode ser qualificada como extremamente superficial por se tratar de sentido apenas exemplificável, ou demonstrável, mas não concreto, de sentido sólido.

No meio educacional é muito comum encontrarmos simulações que representam fatos ou situações. Na ensino da medicina ou da odontologia, comumente encontramos bonecos que representam geralmente situações

comuns a estas áreas de conhecimentos. Estes bonecos são formas educacionais tautológicas de formas humanas possíveis. Outro exemplo na mesma área de ensino é a simulação de situações de acidentes, onde pode-se verificar situações e contextos muito semelhantes a fatos em si.

Ao mesmo tempo, **“a proposição da Matemática não exprime um pensamento”** (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §6.21), e como tal é fruto da humanidade, não é um ente que utilizamos em nossa existência, mas a usamos para mensurar e adquirir conhecimento via proposições, pela tautologia. Temos então o elemento da *igualdade* como ferramenta fundamental.

Ainda referente ao exemplo anterior, um boneco ou uma simulação também não poderá abranger todas as variabilidades que um fato real pode conter. Neste caso, o importante também é a compreensão do aluno das possibilidades advindas de um fato e seu contexto. O conteúdo principal então não será apenas o que pode ser verificado imediatamente, mas as causas e consequências referentes ao fato.

O que não perpassa, ou não se dispõe da transcendentalidade lógica é determinado como acaso, porém, ao contrário, **“não existe uma compulsão que faça uma coisa ter que acontecer pelo fato de outra ter acontecido. Só existe necessidade lógica”** (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §6.37), pois enquanto houver uma variável que permita o contrário, há a

necessidade de não a descartarmos. Uma possibilidade é sempre uma chance. Esta não é uma obrigatoriedade a partir do momento em que tomamos a estatística como exemplo, principalmente quando temos uma simulação onde o índice de ocorrência é mensurável, mas nunca determinado.

Nem mesmo a vontade é determinante de uma situação.

Ainda que tudo o que desejamos acontecesse, isto seria apenas, por assim dizer uma graça dada pelo destino, uma vez que não existe uma conexão lógica entre a vontade e o mundo que a garantisse, e a suposta conexão física também não a poderíamos por sua vez desejar. (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §6.374)

A complementariedade humana no mundo qualifica a lógica e a limita como fator preponderantemente humano no seu desenvolvimento. O humano é o agente. A linguagem é o veículo. Apesar da vontade não proporcionar a conexão entre fatos Lógicos, a linguagem é a possibilitadora da figuração proposicional.

2.5 CONCEITO DE JOGOS DE LINGUAGEM NAS OBRAS DE WITTGENSTEIN

Até 1929, Wittgenstein tem como paradigma que o uso coerente da linguagem é simplesmente exprimir os fatos. Compreendia que o modo correto desta linguagem, é ser possibilitado pela Lógica. Esta regra *a priori*, a Lógica, revela o sentido estético e ético, possibilitando ao mesmo tempo a percepção de sua estrutura. A Lógica então conduz ao desvelar da estrutura da linguagem, conduz também ao silêncio, por ter como único modo de expressão o objeto de sua investigação.

Ao voltar a lecionar em Cambridge, após a I Grande Guerra, Wittgenstein inicia a produção de uma nova obra, resultante principalmente de anotações. Esta obra foi intitulada Investigações Filosóficas. Nesta, a intenção é de **“uma elucidação da linguagem, examinando desta vez a linguagem usual para nela procurar o estatuto e as condições da significação das palavras, que constituem a sua gramática filosófica”** (GRANGER, p. 73).

A partir de então é que Wittgenstein influencia o meio filosófico, principalmente o Círculo de Viena, em torno dos anos 30, e dos filósofos analíticos por volta dos anos 50. Esta influência é perceptível até mesmo nas

obras de contemporâneos que posteriormente participaram do Círculo de Viena como Schlick, Waismann, Carnap e Feigl⁸.

A proposição, a partir do momento em que se delimita sua forma mais primária e o modo destas ligações até a sua complexidade, irá formular a *tese do atomismo lógico*, sendo que sua estrutura básica, resumidamente, pode ser entendida deste modo:

Em si mesma, ela não exprime nenhum fato, simples ou composto; ela nada diz do mundo, mas mostra a forma necessária do mundo, constrangimento lógico a que se não pode subtrair nenhuma verificação de fato.(GRANGER, p. 76)

Já desde o *Tractatus Logico-Philosophicus*, Wittgenstein tinha como linguagem dotada de sentido aquela que possuía ou produzia a imagem do mundo, ou seja, sua figuração. O complexo da explanação comunicativa dos fatos devia estar imbuído da lógica.

Na compreensão de Wittgenstein, a lógica como linguagem possui característica universal. A linguagem como tal possui também uma estrutura para assim ser designada. A universalidade prescinde de sua inefabilidade, isto

8 O encontro entre estes pensadores do círculo de Viena é descrito por Monk do seguinte modo: "...no verão de 1927, Wittgenstein estava se encontrando regularmente nas noites de segunda-feira com um grupo, além de si próprio e Schlick, alguns membros escolhidos a dedo do Círculo de Schlick – entre eles Friedrich Waismann, Rudolf Carnap e Herbert Feigl." (MONK, 1995, p. 225)

é, ter presente em todos os seus momentos a sua inefabilidade semântica. Esta inefabilidade é fundamentada na crença da linguagem como algo não só preciso, como também de outros inúmeros contextos. Aí é que surge um dos pontos mais complexos da teoria da linguagem em Wittgenstein. Estas relações da linguagem como meio universal não são exprimíveis.

Em todo momento, o conceito dos Jogos de Linguagem nas obras de Wittgenstein sempre manifestou a visão clara e radical da ligação entre mundo e linguagem. Esta ligação porém não pode ser expressa na linguagem. Desta mesma idéia participa Frege, anteriormente a Wittgenstein, como também Russell.

O que devemos incluir neste sentido, é o sentido público da linguagem. Nesta, afirma-se que o que é passível de ser expresso pela linguagem podemos chamar de pensamento. Antes de linguagem foi pensamento. A questão permanece no seguinte: como identificar a intenção do pensamento pelo meio simbólico? A afirmação de Wittgenstein é que uma **“linguagem só pode ser explicada através da linguagem; portanto, a linguagem não pode ser explicada”** (HINTIKKA, 1994, p. 43).

É somente a partir dos anos 30 que Wittgenstein utiliza a nomenclatura de Jogos de Linguagem para caracterizar este contexto de linguagem. Este método de análise pode ser explicado como um *sistema*

simbólico , uma simulação, onde este deve ser compreendido como um modo completo em si mesmo, abrangendo todas as variáveis e partes do real.

Os nossos simples e claros Jogos de Linguagem não são estudos preliminares para uma regulamentação futura da linguagem - como se fossem uma primeira aproximação, sem ter em conta o atrito e a resistência do ar. Os Jogos de Linguagem são muito mais objetos de comparação, que por semelhança e dissemelhança irão esclarecer os fatos da nossa linguagem. (WITTGENSTEIN, 1981, INV §130)

Esta simulação da linguagem na sua forma estrutural tem a intenção de identificar, não de prever, nem de determinar. Por esta pode-se ter compreensão de algo nuclear e determinante no contexto da linguagem.

Como foi exposto anteriormente, a linguagem, com suas características universais está presente no mundo, porém, esta presença lhe outorga uma característica de forma de vida. Não de modo existencial afetivo, mas pela característica que o próprio mundo tem de autonomia, volatilidade, de intuição e intenção, de desenvolvimento, crescimento e inclusive de consciência.

2.6 EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS DE JOGOS DE LINGUAGEM EM WITTGENSTEIN

Como o próprio autor já havia citado em sua primeira obra, no *Tractatus Logico-Philosophicus*, **“a linguagem cotidiana é uma parte do organismo humano e não menos complexa do que ele”** (WITTGENSTEIN, 1981, TLF §4.002), prenunciando a característica de organismo, como já foi tratado anteriormente, e de pleno e contínuo desenvolvimento. Isto reflete uma constante capacidade de evolução e atualização dos mecanismos da linguagem no nosso meio.

Estudiosos da teoria de Wittgenstein afirmam que existe uma dualidade nos conceitos de linguagem em Wittgenstein, isto pelo simples motivo histórico já elencado anteriormente, descrito nas duas obras tratadas neste trabalho. Porém, outros afirmam que não é uma simples dualidade que existe nas teorias de Wittgenstein, que seriam no mínimo três, ou mesmo um contínuo desenvolvimento desta teoria. O que importa neste momento é que os estudos verificados nos escritos de Wittgenstein nos demonstram um processo de aperfeiçoamento. Levaríamos muito tempo, e não é de interesse imediato, a determinação deste fato, mas algumas considerações devem ser feitas. Como parâmetro adotaremos a teoria de “dois Wittgenstein”, que é a mais aceita comumente (HINTIKKA, 1994).

Primeiramente, devemos afirmar que a principal diferença, que talvez nem devesse ser entendida como dicotomia, seria que o Wittgenstein inicial acreditasse em regras estritas para a linguagem, enquanto que o último tem isto como um mito. Dentre as várias teorias que podem explicar esta diferenciação, a mais sensata e coerente é que, no *Tractatus Logico-Philosophicus*, a linguagem tinha como parâmetro a vivência imediata, ou seja, uma característica fenomenológica da linguagem, enquanto que o último Wittgenstein, das *Investigações Filosóficas* era fundamentada numa linguagem cotidiana, nos moldes da linguagem utilizada usualmente, com características físicas e operacionais. Isto deve-se ao reconhecimento pelo próprio Wittgenstein de que o uso cotidiano da linguagem é o primeiro fator a ser observado no reconhecimento de sua lógica.

Esta diferenciação justifica uma série de conseqüências na teoria de Wittgenstein, principalmente, da necessidade de formular a sistemática dos Jogos de Linguagem. A característica que justifica a necessidade dos Jogos de Linguagem na linguagem está no seu uso comum e corriqueiro. Isto é verificado claramente no segundo Wittgenstein, ou seja, a teoria dos Jogos de Linguagem desenvolvida nas *Investigações Filosóficas*, onde a linguagem do cotidiano é a que determina basicamente os Jogos de Linguagem.

3 WITTGENSTEIN E A ESTRUTURA DO PENSAMENTO MODERNO SOBRE A LINGUAGEM

3.1 O PASSO DA LÓGICA PARA A LINGUAGEM

Anteriormente falamos que Wittgenstein pouco havia lido da filosofia clássica grega. Porém, não podemos dizer que não houve, de certa forma, influência destes. Através de Shopenhauer, Wittgenstein teve profundo contato com a filosofia kantiana. Isto é perceptível mesmo após a modificação da estrutura conceitual de sua teoria, no caso “os dois Wittgenstein”.

Wittgenstein chegou à conclusão que Russell não havia explicitado suficientemente o tema da Lógica. Este reconhecimento se dá por não conseguir reconhecer em Russell “adequada explicação da necessidade lógica e acreditou que a única maneira de chegar a essa explicação seria remontar aos primórdios da lógica”(PEARS, 1973, p. 48), e o método utilizado seria o de examinar “a fonte através da natureza essencial das proposições”(PEARS, 1973, p. 48). De modo algum, pelo menos inicialmente, podemos ver alguma relação com a filosofia kantiana ou com linguagem de modo amplo; aqui a

questão é a sustentação do modo de relação da linguagem com o mundo e com o indivíduo, e a conexão com a filosofia crítica de Kant.

Devemos dizer que a filosofia de Wittgenstein se fundamenta na Lógica a partir do momento em que esta tem caráter "a priori", ou mesmo, que tem o fundamento do contexto daquilo que é verdadeiro, identificando-o sempre que necessário. Aí então poderia caminhar tendo o conhecimento do limite da linguagem, assim como Kant no limite do conhecimento.

A questão do reconhecimento do limite, no caso da linguagem, é por si "a priori", como fato necessário para seu desenvolvimento. Sem esta determinação não se possibilitaria um pleno desenvolvimento do conteúdo da linguagem além do seu limite conhecido; pelo menos neste caso não se correria o risco de devaneios por falta de uma metodologia, por ser pragmática o bastante para não permitir inverdades.

Existe em Wittgenstein o limite da linguagem, onde a partir daí não se pode falar, do mesmo modo que existe o limite do conhecimento. Neste dois pontos o *Tractatus Logico-Philosophicus* e a *Crítica da Razão Pura* possuem estruturas muito semelhantes, estrutura esta que se perpetua nas *Investigações Filosóficas*, porém de modo diferenciado. A crítica ao pensamento, de forma indireta, é feita através da linguagem.

A primeira necessidade em Wittgenstein é lógica, pois é a partir dela que podemos compreender e identificar a estrutura e o conteúdo em questão,

pois a linguagem só é útil se tem sentido. Wittgenstein tinha como caráter "a priori" conceitos verdadeiros que possibilitam "todo conhecimento admite uma causa"(PEARS, 1973, p. 48).

3.2 A LINGUAGEM CARACTERIZANDO A RELAÇÃO HOMEM X OBJETO

Primeiramente, tomemos nesta parte a fundamentação ontológica da época em que vivia Wittgenstein para justificar seus questionamentos e idéias. Ontologicamente o que sobressaia como paradigma seria a razão.

Ao paradigma ontológico da ordem da razão ancorada na ordem objetiva do mundo sucedeu, com a modernidade, o paradigma mentalista da razão enquanto subjetividade idealizadora de uma consciência como espaço interno, espelho em que se refletem as realidades feitas representações, os objetos no espelho da mente individual (Rorty). Dá-se, porém, na atualidade, a passagem do paradigma da consciência para o paradigma da razão incorporada na linguagem.(MARQUES, 1990, p. 42)

Este espelho não apenas reflete o objeto como identificação iconográfica mas expõe o objeto também na sua lógica, no seu ser. O fator da linguagem é que possibilita a compreensão do objeto na sua forma total, pois traz a tona sua função prática e de referência.

O reflexo deste *espelho* que é a consciência delimita-se ao objeto, aquilo que é visto e perceptível. Já a razão pode ser moldada, sem necessariamente se prender àquilo do qual se trata. Esta possibilidade porém, exige um cenário, enquanto que o espelho possibilita o isolamento do objeto. Neste caso então até mesmo não o devemos chamar de objeto mas sim elemento.

O fato que possibilitou um rompimento epistemológico, ou seja, o divisor de águas, foi a capacidade da compreensão diferenciada entre consciência e razão. Esta viabilizou não só o desenvolvimento concentrado de cada um destes dois aspectos, então paradigmas, como trouxe junto a possibilidade de desenvolvimento de diversas outras áreas do conhecimento científico, como a psicologia, a sociologia e outros, devido à possibilidade de identificação destas.

A razão, no caso incorporada à linguagem, determina movimento autóctone em seu modelo, não mais vinculado unicamente no objeto, passível de experimento fora do seu meio comum, possibilitando simulações com variáveis delimitáveis e proposicionais. Assim se poderia atingir mais facilmente conclusões seguras e detalhadas.

Esta compreensão possibilitou a superação dos limites do semanticismo e da semiótica. Este novo pragmatismo clarificou modos de relacionamento com o mundo que antes eram incapazes de serem feitos ou

mesmo percebidos, e isto em relação ao sujeito com o objeto como também do sujeito com o semelhante, possibilitando posições sociais concretas e compreensíveis.

Isso viabilizou a Wittgenstein afirmar que a linguagem possui a forma do seu uso. Abandonando o pragmatismo puramente lógico e imóvel, a linguagem assume limites do seu uso corriqueiro, ou seja, na prática a linguagem possui características vivificadoras e independentes do objeto, delimitada pelo uso.

Não se apela a um a priori da razão, mas ao a priori da prática histórica, da lógica pragmática insita na linguagem cotidiana. Percebe-se a linguagem, não do ponto de vista lógico-semântico, mas do ponto de vista dos atos de fala, ou da ação comunicativa. Em lugar do aparato conceitual universal da mente humana postulado por Kant e subjacente, segundo Rorty (103-5), à epistemologia da dualidade sujeito-objeto, coloca-se o fato da linguagem como presença no mundo da vida⁹ e como forma de o homem situar-se no mundo ambiente.(MARQUES, 1990, p. 42)

Agora fica mais definido, não se trata de linguagem pura, ou isoladamente no sentido lógico restrito. Também não pode ser aceita, neste caso, como mecanismo de comunicação apenas. Linguagem, de acordo com Wittgenstein, quando vista na estrutura dos Jogos de Linguagem, faz parte da

⁹ O conceito do objeto não está, na sua unidade, isolado dos demais objetos. Podemos justificar este mecanismo lógico mediante a linguagem. A partir do momento em que o objetos possui uma referência na razão humana está fadado a sua conceituação em forma de linguagem, e esta firma-se em parâmetros comuns a todos os outros objetos.

estrutura humana, não permitindo uma compreensão plenamente estruturada sem a concepção da estrutura humana e o seu modo de relação com o que o cerca.

3.3 A LINGUAGEM MEDIANDO A RELAÇÃO ENTRE SERES HUMANOS

A consciência, na sua individualidade, como questão epistemológica anterior, perde seu ponto central e de referência básica quando da identificação, mesmo que pragmática, da linguagem. Incentivados e respaldados pelas novas ciências como psicologia, sociologia, antropologia e outras, o contexto da linguagem passou a ter importância crucial no que concerne às possibilidades humanas, não só coletivas mas também individuais.

Nesta concepção, identificamos uma diferenciação em dois sentidos na estrutura da linguagem, que podemos identificar em:

a) **“um componente ilocucionário, ao nível da intersubjetividade em que os interlocutores estabelecem relações que lhes permitem entenderem-se entre si;”**(MARQUES, 1990, p. 43) o que possibilita a identificação e a concepção de conteúdos, opiniões e idéias alheias e ao mesmo tempo influir sobre elas, na medida de uma resposta, ou reação sobre

elas. Não podemos perder ainda a estrutura de consciência, porém, agora mais próxima e mesmo dependente do alheio, de um senso comum; é isto que vai identificar, na sua estrutura, a capacidade de entendimento entre as partes.

b) De outro modo temos **“um Componente proposicional, ao nível das experiências e estados de coisas sobre que se entendem ou se comunicam.”**(MARQUES, 1990, p. 43); estes momentos e elementos é que formarão o ambiente criando o relacional físico ou de interesse dos interlocutores.

No primeiro caso podemos citar caracteristicamente o costume de mexermos a mão, em forma de gestos, enquanto falamos ou mesmo expressões faciais durante a fala. O Componente Proposicional é a forma pura do meio de comunicação empregado, caracterizada comumente na fala ou escrita.

Esta nova maneira e possibilidade é reiterada por outros estudiosos que perceberam esta forma própria e instigante na contextualização humana do homem moderno. Da possibilidade humana da fala a contextos externos de comunicação por expressões faciais ou gestos, entre outros, não mais se podia negar a influência da linguagem no determinante do humano, da sua consciência e com a própria 'consciência'.

Na esteira de Austin e Searle, a análise de Habermas toma a forma de investigação das condições necessárias ao ato de fala, em que a força ilocucionária resulta no estabelecimento de relações interpessoais: uma questão não apenas da inteligibilidade das proposições, mas da aceitabilidade delas, da realidade reconhecida pela comunidade dos falantes (McCarthy:327-8). A pragmática estabelece-se como conjunto de relações que se inscrevem sistematicamente no interior da própria língua.(MARQUES, 1990, p.44)

O pensamento não funciona de modo autóctone e relativo sobre o objeto. É o caráter interpessoal que é o determinante na possibilidade de comunicação, verbal ou não, proposicional ou mesmo natural, sendo que a possibilidade de realização do processo de comunicação engendra-se em circunstâncias humanamente reais, onde se formarão os significados.

O consenso dos estudiosos resultou, na opinião de Rorty, de que, se já em Aristóteles o conceito de conhecimento se referenciasse não a respeito do conceito entre pessoas e objetos e sim na relação entre pessoas e proposição, seria outra a história da filosofia. Com toda a certeza, o caminho do conhecimento tomaria outro rumo. Porém, antes de reconhecer este mecanismo não era necessário reconhecer o próprio objeto, ou alheio, ou como parte desta relação? Não há a real necessidade de antes reconhecer que existe um alheio? Surge então o reconhecimento da pluralidade, que interfere e determina o sujeito e o objeto da linguagem. Este caráter de diferença é o que possibilita a complexidade e a riqueza da comunicação, da verbalização, da linguagem como meio, intermediação. É o que possibilita o ponto de equilíbrio, ou de compreensão.

A crítica da metafísica pode ser feita na contextualização da linguagem em sua forma, na individualidade humana e na sociabilidade. A relação de um processo comunicativo entre estes dois aparentes antagonismos pode facilmente deixar dúvidas quando não esclarecidos. Esta barreira é quebrada nas obras de Wittgenstein quando da identificação clara e abrangente dos Jogos de Linguagem. Então, auxiliado por Humboldt e George Herbert Mead, podemos dizer que **“o alter e o ego sabem que, enquanto procuram chegar a um entendimento com relação ao elemento geral de um conteúdo proposicional, pertencem ao contexto especial de seu mundo vital”**(MARQUES, 1990, p. 44).

Não descaracterizamos aspectos de linguagem por possuir uma individualidade, pelo contrário, possibilitamos sua construção. Do mesmo modo, pela socialização, ou pelo movimento coletivo, não temos parâmetros para determinar o interesse no particular.

3.4 A LINGUAGEM CONSTRUINDO O CONHECIMENTO SOCIAL E TECNOLÓGICO

O elemento humano não pode descaracterizar a sua individualidade por fatores sociais comuns, como também não pode ficar alheio a esta. O

contexto da linguagem não pode ser caracterizado na sua totalidade sem esta possibilidade de relacionamento.

Historicamente, devemos salientar que o contexto dos Jogos de Linguagem nos possibilitam entender mecanismos e modos de socialização antes não existentes, advindos na modernidade através de mecanismos tecnológicos que hoje qualificamos como meios de comunicação social, que seriam o rádio, a TV, o telefone e suas possibilidades conjugadas, como fax, informática com suas variantes intercomunicativas como correios eletrônicos, teleconferência, Internet, etc. Todos estes meios vêm contribuir para uma gama de possibilidades de comunicação que não podem ser descaracterizados pelos mecanismos e características que possuem.

O fato é que as possibilidades de as pessoas se aproximarem comunicativamente possibilitou uma veiculação de informações, idéias e conteúdos que, hoje em dia, podem ser caracterizados como um verdadeiro “bombardeio” de relações e informações. Neste caso é humanamente impossível compreender, fazer parte, estar próximo, de toda esta gama de informações, ou seja, de sua totalidade.

Um primeiro fator de risco na tentativa de total consciência seria a própria desestruturação da individualidade humana, que tratávamos anteriormente. Esta torna-se fragilizada pela força social possibilitada pela diversidade e complexidade de mundos propiciados pela modernidade. Nestes

mundos, ou contextos de um modo de vida de um grupo determinado, ou diferenciado, corre-se o risco de perder características essenciais da filosofia socrática¹⁰, como também abrem-se possibilidades enormes de cultivá-la de diversos meios diferentes.

A identidade e a emancipação do sujeito e da sociedade pelo exercício da reflexão e da razão é ideal socrático retomado com ênfase predominante no pensamento moderno caracterizando um impulso que leva os sujeitos humanos a configurarem sua vida unicamente através da razão.(MARQUES, 1990, p. 47)

Vemos então que não só a razão é possibilidade de desenvolvimento e de crescimento humano. A questão é que a possibilidade de informações e conhecimentos é hoje tão grande que a razão humana tem dificuldades de desdobramentos eficazes, e surge a necessidade de delimitar um campo, uma área, delimitar posicionamento e mesmo opinião em diversos contextos do conhecimento. Em outras palavras, as possibilidades de contextos de Jogos de Linguagem são tantos que fica muitas vezes difícil determinar limites e parâmetros entre um e outro.

Porém, a identificação, ou seja, mensurar estes campos é ainda o que determina a superioridade humana. A capacidade do saber é ainda o

10 Como filosofia socrática devemos entender a filosofia na sua estrutura primordial, como geradora de uma posterior estruturação e definição de conceitos básicos. Ou seja, trata-se aqui principalmente aquela que possibilita todo o desenvolvimento de conhecimento e ciência.

diferencial na superioridade humana mas não é capaz por si de delimitar e sustentar o ser humano e sua história. O saber necessita da imaginação, da intencionalidade, da vontade para propiciar o desencadear da possibilidade humana. Os mitos não são dissolvidos unicamente pelo saber, a figura do contexto humano, no seu desencadear e volatilidade constante não permitem, não possibilitam o seu entendimento exclusivamente pelo saber.

Do mesmo modo, não podemos pensar que a razão formal-instrumental tem a capacidade, apesar de todas as suas conquistas, de responder ao ideal de uma pluralidade humana.

Surge então a necessidade de uma característica comunicativa na razão. Esta é mais complexa e menos estrutural, possibilitadora de um desenvolvimento conforme características da pessoa, ou grupo onde ela está imbuída. Isto permite uma interação de forma descompromissada com o método sem perder suas características lógicas, livre de uma estrutura de coação metodológica.

3.5 A IDENTIFICAÇÃO DA RAZÃO COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO

De acordo com as idéias de Habermas, como veremos a seguir, podemos reconhecer uma estrutura de linguagem capaz de elucidar as

possibilidades da filosofia de Wittgenstein. Isto porque a estrutura lógica da linguagem possibilitou este contexto, do mesmo modo que possibilita um trâmite próprio na linguagem em seu contexto educacional.

Não é mais concebível uma razão comunicativa que não esteja permeada no mundo da vida. A sua relação entre trabalho e interação contextualizam esta razão, ou seja, esta infra-estrutura comunicativa com a tradição cultural, onde identificamos a linguagem como ponto de partida. Neste caso não se permite mais uma razão autômata e mecânica, pois esta inviabiliza a compreensão do contexto cultural.

Postula Habermas uma Filosofia transformada em crítica e em teoria da racionalidade, uma "teoria do agir comunicativo", apoiada em dois conceitos correlatos: atividade comunicativa e razão comunicativa, conceitos, por outra parte, em tensão permanente, nunca resolvida, que move o pensamento dialético entre o papel afirmativo-comparativo da Filosofia e das ciências e a reserva existencial, a suspeição crítica em relação a todos os empreendimentos científicos e à própria Filosofia.(MARQUES, 1990, p. 48)

A relação entre a atividade comunicativa e a razão comunicativa se faz na forma de suas interações no contexto humano. A partir do momento em que tratamos do mundo vivido, com seu ambiente cultural de linguagem e da práxis comunicativa, estamos falando de uma atividade comunicativa. O fato de todos os seres humanos estarem ligados, ou fazendo parte de uma atividade comunicativa tem em si a similaridade de uma estrutura comum, causando

estranhamento e desentendimento nas adversidades comunicativas particulares, semelhante ao contexto da história bíblica da Torre de Babel.

Então, na razão comunicativa teremos a tarefa de possibilitar o mecanismo de compreensão da estrutura implícita, seja esta qual for. A capacidade destas estruturas, ou processos, sendo estes independentes, diferenciados ou integrados, possuem uma racionalidade comunicativa, sem ter a necessidade de sobrepujar um contexto sobre o outro. Ao mesmo tempo em que cada uma possui um contexto ou campo, próprio e restrito, não encontramos cisão. Uma depende da outra, seja uma ciência exata para com a moral, o direito para com a arte, etc.

Hoje podemos tratar e compreender este contexto, pelo menos na esfera educacional, sem precisar de maiores esforços, pois já faz parte da compreensão filosófica corrente conceitos de interdisciplinariedade, multidisciplinariedade, conceitos holísticos e outros, que têm em comum a interação entre os vários ramos, especialidades, temas ou assuntos. O que temos ainda como dúvida é a estrutura que possibilita, ou mesmo provoca, tal rede, principalmente se esta compreensão possui parâmetros tradicionais na sua forma racional e estrutural.

Ao paradigma usual da consciência, onde o sujeito se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir sobre eles, Habermas opõe o paradigma da comunicação, em que o sujeito, em processo de desenvolvimento histórico, é levado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de "conhecer objetos", ou "agir através de objetos", ou ainda "dominar objetos ou coisas". Torna-se fundamental, não o enfoque objetivante, mas um enfoque performativo do entendimento intersubjetivo. (MARQUES, 1990, p. 49)

E é neste contexto que Wittgenstein constrói o seu modelo de Jogos de Linguagem; não basta uma intencionalidade consciente para possibilitá-lo estruturalmente. A concretude de uma estrutura lógica, irá possibilitar um ambiente imbuído de razão, em se tratando da esfera humana, sendo que um dos âmbitos desta razão é a razão comunicativa, já tratada anteriormente.

Habermas também tem o mesmo conceito, de que não há mais uma simples relação entre a consciência e objeto, nem na sua forma teórica, de concepção, nem na sua esfera de relacionamento, na sua utilização ou domínio. Este "enfoque performativo" então implica na "intersubjetividade", ou seja, o ser humano na sua vivência de forma consciente, no seu inter-relacionamento com todas as suas conseqüências de vontade, sentimentos, vocação, medo, e demais características que qualificam o ser humano além da sua racionalidade.

Razão e experiências subjetivas formam esta dimensão. A argumentação e o entendimento, pelo caminho do entendimento ou do desacordo, possibilitam ambientes excitantes e frutuosos. A convicção racional, ou sua estrutura racionalizante, de forma comunicativa será o possibilitador de conexões inter-subjetivas.

Desta forma a razão ampliada e a competência comunicativa amparam-se reciprocamente e fundamentam o processo comunicativo voltado para o entendimento, a compreensão e o consenso, que não podem ser induzidos de fora porque têm que ser aceitos como válidos por parte dos próprios

participantes da comunicação e têm que satisfazer às condições de um assentimento racional que se dá ao nível comunicativo da intersubjetividade e ao nível cognitivo dos conteúdos proposicionais. (MARQUES, 1990, p. 50)

Neste momento não se satisfazem os processos de simples explanação como ferramenta de transmissão do conhecimento. Primeiro, como temos visto, o conhecimento não é um bastão de uma corrida de revesamento. O conhecimento exige inicialmente "condições de um assentimento racional". Isto significa que num processo comunicativo ambos os personagens necessitam a mesma unidade linguística e principalmente de proposições e bases cognitivas.

Daí, então, a busca de processos metodológicos diferenciados no meio educacional que vão além do processo de explanação. São encontrados hoje como práticas metodológicas discussões, leituras prévias ao momento em sala de aula, seminários e elaboração de projetos de forma conjunta. Neste processo a linguagem não é mais usada unidirecionalmente, mas fazendo parte de um processo intercomunicativo, dialogal ou até mesmo na forma do *disputatio*¹¹ entre professor e aluno. Neste momento o que está em evidência não é mais o conteúdo mas sim a forma de acesso, ou seja, o processo de assimilação.

¹¹ Termo latino utilizado para designar as discussões teológicas medievais, geralmente onde cada um dos interlocutores se situava em um dos púlpitos nas extremidades da nave central de templos e catedrais.

4. JOGOS DE LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Quando os adultos nomeavam um objeto qualquer voltando-se para ele, eu o percebia e compreendia que o objeto era designado pelos sons que proferiam, uma vez que queriam chamar atenção para ele. Deduzia isto, porém, de seus gestos, linguagem natural de todos os povos, linguagem que através da mímica e dos movimentos dos olhos, dos movimentos dos membros e do som da voz anuncia os sentimento da alma, quando esta anseia por alguma coisa, ou segura, ou repele, ou foge. Assim, pouco a pouco eu aprendia a compreender o que designam as palavras que eu sempre de novo ouvia proferir nos seus devidos lugares, em diferentes sentenças. Por meio delas eu expressava os meus desejos, assim que minha boca se habituara a esses signos. (STO. AGOSTINHO, Confissões I , 8. em WITTGENSTEIN, INV, 1996)

No início das Investigações Filosóficas, Wittgenstein cita com muita ênfase a concepção de aprendizagem da linguagem de Santo Agostinho. Daí parece surgir o início da construção de sua segunda obra, pois encontra no pequeno trecho de Santo Agostinho a **“imagem da essência da linguagem”** (WITTGENSTEIN, INV, 1, p.172). Porém, o intuito de avançar na explanação da linguagem persiste forte em Wittgenstein. É claro e certo que o complexo da linguagem humana vai muito além do que expressa Santo Agostinho. Pode-se facilmente perceber estruturas de linguagem mais completas e complexas, não apenas no período de aprendizagem inicial da linguagem mas durante todo o

tempo em que o ser humano utiliza a linguagem como instrumento e ferramenta em toda a sua vida.

Especificamente, esta diferenciação na linguagem, seja na diferente espécie da linguagem ou no contexto em que se encontra, é identificada de modo claro e característico no meio educacional, principalmente no meio educacional universitário, ou seja, do ensino superior. São dois os motivos principais que motivam esta diferenciação na linguagem. O primeiro seria a exigência do conteúdo a ser tratado, na designação de termos e conteúdos que implicam em tal matéria. O segundo é quanto à própria exigência do contexto educacional, identificável na descrição do processo educacional.

Santo Agostinho não fala de uma distinção a introduzir entre as diferentes espécies de palavras. Quem descreve a aprendizagem desta maneira pensa, julgo eu, em primeira análise, em substantivos como "mesa", "cadeira", "pão" e em nomes de pessoas, e só em segundo plano em nomes de certas atividades e propriedades; e, quanto às restantes espécies de palavras, alguma coisa se há-de encontrar.(WITTGENSTEIN, INV, 1, p.172)

Iremos identificar e localizar no meio educacional este **"restante de espécies de palavras"**. As estruturas em que são empregadas estas palavras podem ter como alvo uma investigação. Esta investigação nos leva à compreensão das estruturas da linguagem em sua forma ampla, sem tratar exclusivamente de seu uso lingüístico. Podemos utilizar o mecanismo dos

Jogos de Linguagem para identificarmos características específicas da linguagem no seu meio e uso.

Os Jogos de linguagem possibilitam exemplos do processo de ensino que caracterizam e tornam identificáveis o processo da linguagem relativo ao seu conteúdo e também ao assunto temático em questão. Neste caso, a possibilidade de reconhecimento e identificação do contexto de linguagem empregado através dos Jogos de Linguagem deve ser entendido conjuntamente pelo seu aspecto educacional e de conteúdo.

Não devemos tratar da linguagem como algo isolado, como elemento presente e característico do humano, antropologicamente falando; a estrutura da linguagem só pode ser compreendida no seu meio prático, ou seja, no seu uso. Isto implica também em influências temporais e espaciais. Podemos perceber esta fato nas palavras de Wittgenstein quando nos diz que:

Nós falamos do fenômeno espacial e temporal da linguagem, não de um fantasma a-espacial e intemporal. ...Falamos acerca dela como acerca das figuras do jogo de xadrez, em que especificamos as regras do jogo mas não descrevemos as propriedades físicas das peças.

A pergunta "O que é uma figura de xadrez?". Explicamos não só o seu significado mas também a sua função, sem esta não estamos possibilitando a compreensão plena do significado. (WITTGENSTEIN, 1981, INV §108)

A analogia utilizada do jogo de xadrez é característica nas obras de Wittgenstein¹² para compreendermos a função da linguagem na estrutura humana. Uma peça do jogo de xadrez só pode ser plenamente compreendida se na explicação estiver imbuída a sua função no jogo. Este exemplo, clássico na analogia dos jogos de linguagem, implica na influência e correlação de todas as partes para a real caracterização de uma especificidade.

Mas o que mais deve marcar a analogia do jogo de xadrez é a característica de uma peça em relação a outras, que possui uma *espacialidade*. Esta conduz a um contexto de relações comparativas e funcionais. Do mesmo modo o fenômeno *temporal* implica em características que podem ser passageiros ou situacionais.

Por sua vez, podemos caracterizar campos específicos do uso da linguagem. A linguagem, conforme afirma Wittgenstein, não é uma unidade formal. Esta idéia, concebida por Wittgenstein posteriormente como pode ser verificada nas Investigações Filosóficas e não deve ser entendida como antagônica na referência ao jogo de xadrez, e por sua vez aos jogos de linguagem. De acordo com o pensamento de Wittgenstein encontramos o seguinte: "Reconhecemos que aquilo a que chamamos "proposição", "linguagem", não constitui a unidade formal que eu tinha concebido, mas é

¹² Encontramos alusões ao jogo de xadrez a partir do momento da concepção dos jogos de linguagem, pois estes servem para exemplificar principalmente a relação das peças com o jogo. Em *Investigações Filosóficas*, quando a concepção dos Jogos de Linguagem já está plenamente formulada, encontramos em: 31; 108; 563; 199; 197; 205; 316; 33; 205; 365; 205; 337; 197; 205; 337; 200 e 136.

antes uma família de construções mais ou menos aparentadas entre si.”
(WITTGENSTEIN, INV, §108)

Mas o que devemos ter como pressuposto para a compreensão das obras de Wittgenstein e a caracterização do uso da linguagem no meio educacional é a sua universalidade.

Podemos então identificar até o momento quatro características essenciais no contexto da linguagem no meio educacional, sendo: a linguagem na referência do conteúdo em questão, a linguagem caracterizada na sua referência educacional no seu sentido mais básico e característico, o contexto espacial, que pode ser entendido como geográfico e, por último, o contexto temporal.

Diferente destas quatro características, que podem ser identificadas facilmente pelos Jogos de Linguagem, queremos destacar uma precondição no âmbito da linguagem, anterior à linguagem característica no meio educacional, que é a sua universalidade.

4.1 UNIVERSALIDADE E INEFABILIDADE SEMÂNTICA DA LINGUAGEM

Ao tratar da universalidade da linguagem não queremos simplesmente referir ao seu uso geral, mas também a uma estrutura comum à linguagem, não importando o local e a forma na qual a linguagem é usada.

Por isso, antes de tratarmos da linguagem especificamente no meio educacional devemos ter claro o princípio da universalidade da linguagem em Wittgenstein, sendo que esta só é possível quando assegura a inefabilidade da semântica. Assim podemos conceber a universalidade da linguagem de modo que podemos **“ter idéias tão numerosas quanto precisas acerca das conexões linguagem-mundo, que constituem o objeto da semântica.”** (HITINKKA, 1994, p. 21)

A semântica é uma destas estruturas básicas, se não a essencial, que torna a linguagem um elemento universal. Sem a semântica como elemento comum na linguagem perdemos a sua universalidade, mesmo porque antes disso a linguagem perde suas características essenciais de intercomunicação.

Deste mesmo modo, Wittgenstein tem a radical idéia de que linguagem e mundo estão mutuamente ligados. Do mesmo modo, como também podemos encontrar em Frege, que a idéia desta ligação era julgada

como não possível de ser expressa na linguagem. Explicar esta relação é tido como algo impossível de ser feito.

Mesmo assim, devemos dizer que a linguagem educacional tem um caráter universal, pois esta possui identidade própria, ou características que são passíveis de identificação através dos Jogos de Linguagem.

4.2 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Encontramos no meio educacional, além da tarefa essencial da transmissão do conhecimento, o cultivo do conhecimento na sua forma mais básica de especulação e experimentação. Deste modo, no universo das relações humanas, tem-se a segurança da afirmação de que é um dos meios mais propícios para o desenvolvimento da linguagem. O fato básico que permite tal afirmação é que novos conhecimentos, em suas novas formas, possibilitam e prescindem de novas formas de linguagem. O conhecimento em si não possibilita a sua disseminação sem que a linguagem o possibilite. De outra forma não encontramos a possibilidade do cultivo do conhecimento sem que a linguagem seja passível de reformulação diante destas novas possibilidades.¹³

¹³ Epistemologicamente poderíamos também tomar este caminho para elucidar o conceito de "paradigma", mas este não é o intuito deste trabalho.

O ambiente que possibilita este cultivo do conhecimento de forma segura e constante, é encontrado no meio educacional no ensino superior¹⁴. Este meio educacional tem o envolvimento de indivíduos que não estão simplesmente em fase de simples apreensão do conhecimento em áreas específicas, mas também têm propiciado condições de cultivo deste conhecimento. Verificamos isto nos trabalhos e pesquisas elaborados nesta fase educacional. É onde mais claramente podemos constatar a sobreposição do processo de construção de conceitos complexos, e não simplesmente o que Wittgenstein chama de Nominalismo, ou seja, o ato de nomear objetos e reproduzi-los, conforme podemos encontrar no exemplo de Santo Agostinho anteriormente citado.

Não analisamos um fenômeno (por exemplo, pensar), mas sim um conceito (por exemplo, o de pensar), e assim a aplicação de uma palavra. Assim pode parecer que aquilo que estamos a fazer é Nominalismo. Os Nominalistas cometem o erro de interpretar todas as palavras com nomes, de modo que realmente não descrevem a sua aplicação mas sim, por assim dizer, só garantem uma tal descrição com uma fiança de papel. (WITTGENSTEIN, INV, §383)

Distinguimos esta fase de aprendizado pela capacidade de apreendermos não mais simplesmente fenômenos e coisas, mas de

¹⁴ Não é exclusivamente do ensino superior, mas é nele que podemos identificar claramente o início deste processo em jovens estudantes e pesquisadores. Novas formas de conhecimento e conseqüentemente de linguagem também são encontrados em cursos de pós-graduação, até mesmo de modo mais intenso e volumoso.

identificarmos conceitos, estes imbuídos de processos por meio de exercícios de abstração e simulação, relações, inter-relações, interações, e diversos outros complexos. Mas o que faz a distinção é a consciência da aplicação do que está sendo tratado. Só aí é que pode-se ter a segurança de avançar em busca de novos conhecimentos, pois está assegurado o complexo lógico que viabiliza esta busca.

É o que anteriormente tratávamos em relação ao exemplo do jogo de xadrez. Não é apenas uma peça que simplesmente está sendo identificada quando nos referimos a ela numa explicação, mas a todo um complexo, com regras, estruturas e parâmetros delimitados. Assim, o desenvolvimento da compreensão do conhecimento no assunto elencado não deixa de ser um exemplo de Jogos de Linguagem.

Dando um exemplo específico da área matemática referente ao significado dos números, uma criança tem um conceito simbólico de número como substituto simbólico de uma quantidade ou porção específica. É um conceito simples que satisfaz qualquer necessidade básica de questão ou cálculo primário. A partir do momento que é exigido um conceito mais elaborado do significado dos algarismos numéricos é necessário um conhecimento maior, ou seja, estar mais imbuído do movimento lógico matemático. Daí teremos uma definição, citada por Santos no prefácio da tradução do *Tractatus Logico-Philosophicus*, que indica não só a função

lógica-númerica mas também identifica o movimento epistemológico deste conceito:

Cada número é o conceito abstrato de uma determinada posição relativa numa série formal. A série dos números é o que todas as séries formais têm em comum, sua estrutura de posições relativas; o conceito de número é o conceito abstrato de posição relativa numa tal série. Ele define-se em termos de relações internas entre proposições, é um conceito formal. Números não são objetos, o papel dos símbolos numéricos não é introduzir números constituintes de sentidos proposicionais. Para que servem, então? No simbolismo aritmético, eles são termos de equações.(WITTGENSTEIN, 1994,TLF, p. 94)

A respeito destes conceitos, ambos fazem parte de um mesmo contexto lógico, porém em diferentes níveis de exigência, mesmo porque **“a lógica do mundo, que a lógica mostra em tautologia e contradições, a matemática mostra em equações”**(WITTGENSTEIN, 1994, TLF, p. 96). A lógica que guia os conceitos numéricos supracitados é a mesma que delimita a linguagem.

Ainda relativo a este exemplo, não devemos cometer o erro de aceitarmos como definição ideal a mais complexa, pois **“a prescrição metodológica que orienta a representação científica do mundo é escolher o conjunto mais simples”**(WITTGENSTEIN, 1994, TLF, p. 98), conforme afirma novamente Santos no prefácio de Wittgenstein (1994).

O conhecimento pertence ao próprio ser humano e a sua capacidade de comunicação, ou seja, imbuído de sua linguagem. No ensino superior, principalmente, comumente encontramos processos de ensino-aprendizagem que utilizam a descrição de conteúdos. Estes nunca deixam de ser já um processo interpretativo, pois o que se descreve não é exatamente o objeto em questão, mas sim a “imagem mental” representada por ele.

Existe aí uma diferenciação no fato em si e a sua compreensão, pois como afirma Wittgenstein, **“aprendeste o conceito “dor” no aprenderes a linguagem”** (WITTGENSTEIN, INV, §384), antes apenas tinha-se a experiência do fato e não a sua distinção na forma de linguagem de outros fatos semelhantes, que poderíamos exemplificar como cócegas. O significado de ambas é distinto, porém ambas fazem parte das sensações humanas.

Na possibilidade de apreensão do conhecimento pelo ser humano, encontramos a certeza de **“tudo que em meu mundo o caracteriza como meu é a acessibilidade essencial a meu pensamento de tudo que nele está ou pode vir a estar – da totalidade dos objetos”** (WITTGENSTEIN, 1994, p. 106). É pelo pensamento que identificamos o contexto do mundo em que vivemos e daí então o conhecimento é a estrutura que nos permite identificar as diferenciações dentre as “totalidades dos objetos”. Este conhecimento é adquirido, não é inato. Ele reflete primeiramente as experiências vividas (experiências empíricas) e similaridades características (conclusões lógico-analíticas)

Mesmo assegurando-se deste complexo que possibilita uma segura busca a novos conhecimentos, devemos ter a consciência da característica e capacidade humana. A perfeição da descrição, ao mesmo tempo que parece ser limitada em sua estrutura descritiva, proporciona a apreensão do referido objeto na sua essência.

Podemos exemplificar algo semelhante utilizando um exemplo de Wittgenstein, no qual ele cita o seguinte: **“O fato de não sermos capazes de escrever todos os algarismos que constituem o número π não é, como alguns matemáticos às vezes crêem, uma insuficiência humana”** (WITTGENSTEIN, INV, §208).

É óbvio que neste exemplo o importante é a assimilação do processo gerador do número π , e não propriamente a sua sequência numérica na dízima periódica que o constitui. Saber analisar e identificar a qual contexto ele pertence é mais importante.

Neste caso, vamos identificar os Jogos de Linguagem em dois momentos. O primeiro seria a pré-condição para sua compreensão e estrutura, que seria a Lógica; o segundo seriam os Jogos de Linguagem e sua possibilidade na prática pedagógica.

No caso específico do discurso pedagógico, o significado de ingredientes comumente presentes, como disciplinas, interdisciplinariedade,

currículos, planejamento, avaliação, tecnologias educacionais, entre outros, não pode ser examinado sem a articulação com seus fundamentos epistemológicos.(MACHADO, 1996, p. 29)

A ação pedagógica tem seu *modus operandi* na concepção de conhecimento. A linguagem é o elemento principal, condutor, do conhecimento, ou seja, o "húmus" onde o conhecimento é cultivado. Podemos assim caracterizar o meio específico da linguagem educacional como Jogos de Linguagem.

Contextualizando um procedimento de cunho educacional, a partir do momento que temos uma afirmação categórica, ou seja, uma prova, prescindimos de uma investigação. Esta investigação é um procedimento educacional, não por simplesmente possibilitar uma prova mas também por coletar uma série de conhecimentos que certificam e justificam a prova.

O cepticismo é o ponto inicial do processo de averiguação, pois conduz à dúvida, conseqüentemente ao ato verbal da pergunta. Surge aí um contexto passível de averiguação. Perguntas comuns, como se tenho um corpo ou não, se a Terra existe ou não antes do nosso nascimento são perguntas básicas, mas que exigem um nível maior nas averiguações, a fim de que argumentações concisas que resultem em provas fiéis e concretas, ou seja, afastadas do uso corrente, semelhante ao exemplo anterior do significado dos números em função e contexto diferente.

No contexto do uso corrente e usual, encontramos comumente proposições empíricas; estas podem ser erradicadas por ser uma proposição falsa ou, através do processo de averiguação, **“as proposições empíricas tornam saber em crença, certeza em convicção. Segundo Wittgenstein o que é preciso mostrar (aos cépticos) é que o mais alto grau de certeza não tem nada de psicológico mas sim algo de lógico”**(SUMARES, 1994, p. 28).

Não é o fato de ser uma proposição lógica que deprecia uma proposição empírica. O ideal é aproximar coordenadamente as proposições empíricas das proposições lógicas. O meio específico onde encontramos esta aproximação é o meio educacional.

Outro processo identificável no meio educacional é a capacidade da **“materialidade dos signos e a imaterialidade envolvida na constituição do seu sentido e sua compreensão”** (SUMARES, 1994, p. 30). Não que estas sejam duas facetas diferentes, são sim dois momentos diferenciados pela linguagem, pela lógica. **“Neste processo deve fazer-se luz sobre a natureza multifacetada da prática humana da linguagem.”** (SUMARES, 1994, p. 28).

Proposições fundacionais, diferente das hipóteses avançadas das proposições empíricas, **“não dependem de experiências atuais e verificáveis para a sua validade, mas constituem, pela organização**

biológica e pela educação, as bases da estrutura noética do ser humano e, por isso, a base das suas certezas” (SUMARES, 1994, p. 34).

4.3 PRESSUPOSTO LÓGICO À LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO

É a elucidação da Lógica que fundamentará o complexo mais ‘congruente’ ou pertinente da linguagem. O intuito primeiro então se faz na Lógica. É pela Lógica que podemos qualificar o sentido do intuito em forma de concepção que se origina na necessidade do conhecimento. A importância da linguagem reside no fato de que a mesma nos possibilitará a congruência de mecanismos próprios que, manifestando uma *lógica intrínseca*, desencadearão estruturas totalmente diversas, na intencionalidade de expressão e de conteúdos.

4.3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Existe a necessidade de uma delimitação de parâmetros que nos permitirão compreender o desenvolvimento da linguagem aplicada no contexto educacional. Esta deve nos convencer da necessidade de ter como alvo a tarefa pedagógica sob outros pontos de vista, não se prendendo unicamente a

contextos vigentes no meio educacional, que podemos exemplificar em preceitos de cunho psicológico. Dizemos isto porque a tarefa de tratar deste assunto sob o ponto de vista pedagógico não é muito comum.

Realmente, a lógica como componente pedagógico raramente é estudada e utilizada como tal, e mais, o intuito deste trabalho é desenvolver o conceito desta lógica na sistemática dos Jogos de Linguagem.

Entendendo o processo lógico, nos jogos de linguagem, estaremos também entendendo o que Wittgenstein trata como processo mental. Isto porque o processo mental está rigorosamente delimitado pela lógica.

Por que é que hei-de negar que existe um processo mental? Com certeza, só que a proposição "Acaba agora de ter tido lugar em mim o processo mental da recordação de..."significa o mesmo do que a proposição "Recordei-me agora de...". Negar o processo mental seria de todo negar a possibilidade de se recordar, negar que alguma vez uma pessoa se recordou de alguma coisa. (WITTGENSTEIN, INV, §306)

Porém, o processo mental não é simplesmente um processo de lembrança, como exemplificado por Wittgenstein. O processo mental antes desencadeia este e outros processos como também o de raciocínio.

Um processo mental pode ocorrer de modo voluntário, intencional ou automaticamente. Se sentirmos cheiro de comida sendo preparada próximo ao horário de refeição muito provavelmente teremos desencadeado um processo

mental involuntário de salivação. Do mesmo modo se virmos algum objeto que nos lembre de algum ente querido já falecido, aí então, teremos uma recordação de sentimento para com aquela pessoa.

Quando tratamos de processos mentais voluntários, ou seja aqueles desencadeados por uma vontade, na maioria das vezes consciente, é o querer, necessitar algo, que vai desencadear um processo mental voluntário. Wittgenstein trata deste tipo de processo mental quando diz:

Eu quero dizer o seguinte: "Se uma pessoa pudesse ver o processo mental da expectativa, então veria necessariamente o que se espera" – Mas é assim também com o seguinte: quem vê a expressão da expectativa, vê o que se espera. E de que outra maneira, em que outro sentido, seria possível vê-la? (WITTGENSTEIN, INV, §452)

Comumente o que acontece é que o processo mental é algo automático; o que fica consciente é a meta, a expectativa. Reconhecendo a atuação do processo mental em sua expectativa teremos maior consciência e certeza do resultado esperado.

É muito importante termos claro o processo mental, pois ele certamente facilitará o desenvolvimento do conhecimento. Isto porque a vontade é que desencadeará o processo de desenvolvimento do conhecimento. Trabalhar a inteligência do aluno é algo que é iniciado pela própria iniciativa deste. A figura do professor é caracterizada pela orientação e

não pela condução, principalmente ao tratarmos do ensino superior. Então, o que ainda deve ser preservado e cultivado pelo professor é o caminho lógico e conceitual do que se trata.

Deste modo a lógica não deve ser vista unicamente em seu modo formal, de escrita, deve ser reconhecida no seu modo de possibilitar, ou formar o pensamento e seus desdobramentos, no caso específico, a linguagem, em todas as suas diferentes formas de manifestação.

Wittgenstein já usa a analogia com campos do conhecimento no *Tratado Lógico Filosófico*, especificamente com a geometria. É interessante este analogismo tendo em consideração que a geometria utiliza a linguagem matemática, que é uma linguagem universal na sua natureza lógica.

“Representar algo “que contradiga a Lógica” na linguagem , pode-se tão pouco, como representar na Geometria, através das suas coordenadas, uma figura que contradiga as leis do espaço; ou indicar as coordenadas de um ponto que não existe.”(WITTGENSTEIN, TLF, §3.032)

Sim, a lógica é algo que faz parte também da linguagem, e mais, do mesmo modo como a lógica faz parte da Matemática, Geometria ou qualquer outra ciência. Por isto mesmo, é incorreto tratar da linguagem excluindo a lógica.

A Geometria não é algo que formula suas próprias regras, como algo individual ou desprovido de qualquer similaridade com outras áreas de conhecimento. Pressupõe-se da Geometria, como também da linguagem, a Lógica. Esta é a que vai possibilitar a expansão da Geometria, como também da linguagem. Não pensemos a Lógica como aquela que determina as regras, mas aquela que possibilita a universalidade da linguagem na medida do necessário. Quem determina as regras são a própria Geometria, ou a linguagem.

A lógica é então algo comum ao conhecimento; a todo conhecimento que naturalmente é passível de expansão; assim também é a linguagem.

4.3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÓGICA E A EDUCAÇÃO

Ao tratarmos da relação da Lógica e a Psicologia, não queremos salienta a questão das ênfases das disciplinas psicologizantes nos currículos dos cursos de Pedagogia. Mas sim o distanciamento da Lógica como elemento necessário da tarefa educacional.

Exemplificando, podemos perceber em estudos e pesquisas realizadas no meio educacional, o que é facilmente observável nos cursos de Pedagogia o quanto as disciplinas na área da Psicologia predominam sobre os

de Lógica¹⁵. Este fato ocorre por motivos óbvios e até mesmo por proximidade direta da importância e necessidade do comportamento do aluno em relação à ação educativa. Vejamos alguns:

O estudo do comportamento individual e mesmo social implica em conhecimentos importantes para o educador no contexto e vivência dos alunos. Isto é, a tarefa didática encontrou como forte aliada a Psicologia. Esta explicou, e mesmo solucionou muitos entraves existentes na própria tarefa de ensinar.

Outro fator que implica na predominância de disciplinas na área da Psicologia sobre a Lógica nos cursos da área de educação, tem raiz histórica, pois os estudiosos da área Psicológica sempre estiveram mais interessados no educação do que os estudiosos da lógica, e do mesmo modo os educadores sempre encontravam respostas imediatas e claras mais na Psicologia do que na Lógica. Isto contribuiu para que os estudiosos em Lógica se distanciassem da explanação e ação educacional.

Como um dos fatores práticos deste processo de preferência está que a Psicologia tem a capacidade de estudar o mecanismo de pensar em seu âmbito concreto, tem características essencialmente factuais, de estrutura e contextos próprios da pessoa e/ou do conjunto de pessoas e fatos que a circundam; na necessidade de uma reestruturação, o meio influenciará significativamente a pessoa. A Lógica formal compreende as formas nas quais

¹⁵ Especificamente neste caso, trata-se da lógica como campo ou área de conhecimento, e como tal, semelhante à psicologia, outro campo ou área de conhecimento.

as idéias e argumentos se estruturam, vai designar mais uma reação a este contexto, que pode mesmo ser presumível; delimitar esta estrutura seria muito complicado pois necessitaria de uma reformulação da conjuntura direta do modo de pensar da pessoa. Conclusivamente devemos dizer que a praticidade da Psicologia é muito maior do que a da Lógica no contexto educacional. A Psicologia, de modo indireto, influencia mais rapidamente um educador do que um argumento lógico que fosse de maior envergadura.

Não podemos cometer a falácia de afirmar a inutilidade da lógica frente à educação, e mesmo porque a Psicologia está fundamentada metodologicamente em princípios lógicos. Pelo contrário, a Lógica, precisamente a Lógica da Linguagem, tem muito a dizer aos professores de forma teórica mas também prática, acompanhando o processo pedagógico e colaborando assiduamente para seu desenvolvimento.

4.3.3 A IDENTIFICAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E DOS JOGOS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Uma das alegorias mais características da filosofia e da educação é o mito da Caverna de Platão. Nele encontramos o contexto da busca voluntária ao conhecimento. A fuga do senso comum em busca do conhecimento não

usual, ou seja, científico, exige de uma pessoa motivação, porém, uma motivação intencional e clara. Incentivar um aluno na busca desta motivação é a tarefa primordial do professor e também das outras pessoas envolvidas com este personagem em busca de um novo conhecimento. O instrumento para isto é a linguagem, primordial no exercício das relações, num contexto de práticas sociais que envolvam o ser humano.

O mito da caverna é uma alegoria da educação do olhar, capaz de transportar o homem para fora do senso-comum (lugar de erros, preconceitos e ilusões). O conhecimento se conquista no diálogo, no exercício dialético, o qual possibilita ao conhecimento imediato e não-reflexivo das coisas alcançar o mundo inteligível (aquele só visível à luz da Razão). (MATOS, 1997, 55)

O que se deve reconhecer também é o seguinte: sem a motivação, uma pessoa não obtém pressupostos básicos para a solução de uma situação determinada. A intencionalidade pessoal é que vai demonstrar a capacidade de resolver uma questão incômoda; deve existir o interesse, para que exista o interesse, antes, deve existir um mínimo de compreensão, expectativa ou curiosidade que desperte este interesse. O comportamental neste âmbito é decisivo para a solução de um questionamento; neste momento já foram desencadeados os requisitos básicos para a superação de uma situação específica. O intuito de alcançar um resultado realmente favorável à estrutura lógica e consciente determina a validade do caminho lógico-formal. A disciplina do querer e do desenvolver o conhecimento aí então fazem parte da educação e a esta competem; a partir do momento que existe o desenvolvimento da

disciplina acompanhado da intencionalidade de uma estrutura lógico-formal ocorre de forma contínua o processo de aprendizagem.

Este processo, consciente e intencional, de reconhecimento do *mundo inteligível* e suas relações deve ser identificado como *iluminado pela razão*.

Aí então podemos dizer que este ambiente educacional pode ser um Jogo de Linguagem específico, determinado por uma linguagem no ambiente educacional e por um processo lógico de contínuo desenvolvimento. Vamos utilizar exemplos mais práticos à realidade educacional para vermos este processo mais claramente.

Por ter e utilizar um processo de pensamento lógico, um aluno pode receber uma recompensa e ao mesmo tempo se esforça para isto. A sequência destes pensamentos lógicos irão conduzir o aluno à percepção de que esta seqüência de pensamentos lógicos o instruem cada vez mais naquilo do que se trata, não só por um motivo compensatório mas por perceber conscientemente uma evolução intelectual. Este caminho deixará claro ao aluno que cada conclusão correta indica outra consequente. O porvir deste sistema prova a si mesmo que este caminho é contínuo e promissor. Por outro lado, a não existência deste mecanismo não propicia tal seqüência pois não possui frutos incentivadores.

Temos então uma relação básica: para o pensar se exige a vontade, só que o sucesso deste pensar prescinde do seu conteúdo, ou seja, a estrutura lógica e o conhecimento específico adquirido pelo aprender; o aprender é conquistado por sua própria prática e constância na aquisição de conhecimento. Não se pode simplesmente aprender de um momento para outro pela simples vontade, esta vontade pode encaminhar à ação de aprender, mas ela em si não a possibilita plenamente. Do mesmo modo, para que haja a solução de um problema não é suficiente a capacidade técnica e intelectual de uma pessoa, há a necessidade do empenho, da vontade da mesma para que isto aconteça, aí então o pensar irá concretizar esta tarefa.

4.4 CONTEXTO LÓGICO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

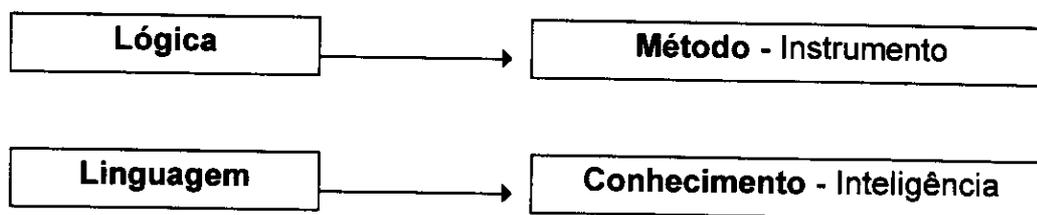
Na ação educacional, todo ato de ensinar se faz através da linguagem, sendo que a linguagem, em sentido amplo, está em todo momento imbuída de lógica. Esta se faz presente na forma de aplicação do ato de ensinar. O que identificará a Lógica no ensino é a sua influência nas ações diretas ou indiretas no processo de ensinar; o processo de ensinar já deverá estar estruturado por preceitos educacionais, mas estes devem possuir estrutura Lógica na sua prática pois é esta estrutura que permitirá a sincronia no processo mental do aluno, possibilitando a compreensão deste. Lembramos que além destas estruturas lógicas temos as interações pessoais, mas que

podem possuir estrutura Lógica na medida em que são premeditadas em intencionalidade estrutural, de ordem, modo ou qualquer outra que manifeste a lógica.

As interações imbuídas de estrutura lógica é que compõem estruturas que podemos configurar como jogos de linguagem, e como tal podem ser compreendidos, estudados e melhorados. Aí encontraremos diversos contextos de jogos de linguagem no meio educacional. As manifestações destas interações são perceptíveis na sua prática através do comportamental.

Todavia, a partir do momento em que queremos elucidar a estrutura lógica no meio educacional na sua concepção contemporânea devemos nos atentar a não caminhar por conceitos falaciosos.

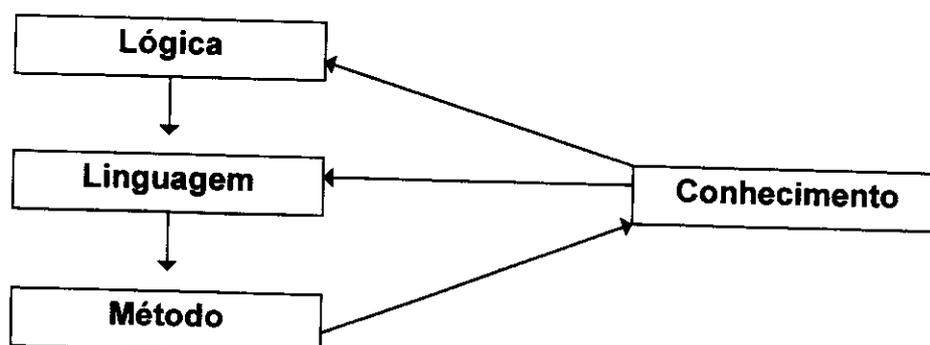
Ao tratarmos de lógica, algum filósofo mais superficial poderia associar a lógica ao correspondente cartesiano do método, já que trata-se da lógica como meio educacional. Neste caso, a lógica é condição para a linguagem. Esta linguagem não é apenas um veículo de comunicação ou uma possibilidade de relações sociais possibilitadoras e veiculadoras do conhecimento. A linguagem é mais que uma ferramenta, é a manifestação de um processo lógico que, quando consciente ou complementar a um conteúdo consciente manifesta a razão humana.



O método então poderia ser qualificado como secção, ou qualificação da linguagem de acordo com seu campo de conhecimento e com o objeto específico do discernimento lógico, ou seja, a própria sintaxe(linguagem) ordenada tematicamente.

O conhecimento é então o fruto deste processo. Contudo, o conhecimento é que determina a lógica. Só reconhecemos a lógica de fatos conhecidos. Identificamos a verdade lógica no exercício tautológico, ou seja, no exercício da verificabilidade dos fato. Uma proposição verificada em um momento como verdadeira incidirá em uma nova identificação lógica. Consequentemente, a linguagem e o método sofrerão mudanças para que se certifiquem como verdadeiros.

O conhecimento não é estanque. Sofre um processo cumulativo contínuo que exigirá do processo educacional uma constante atenção até que este dinamismo possibilite, no meio educacional, o cultivo e a identificação de novos conhecimentos.



No ensino superior identificamos esta dinâmica na pesquisa, que é o mecanismo identificador de novos conhecimentos. O ensino é a identificação do conhecimento e da lógica pelo método(ou metodologias). A linguagem tem uma função mediadora, mas não pode ser caracterizada como elemento estanque. A linguagem sofre muitas caracterizações mediante o conhecimento cultivado pelo meio.

4.5 O COMPORTAMENTO LÓGICO FRENTE À LINGUAGEM: A ANÁLISE

No contexto filosófico da linguagem podemos definir a análise como a palavra que define a preocupação com a lógica e a linguagem. Não se trata aqui de um esquema comum de identificação desta relação, já é um sistema. A análise exclui concretamente a especulação ou a prescrição, como também metodologias periféricas na busca do conhecimento. Do mesmo modo a análise se exclui de oferecer receitas universais de teorias ou regras metodológicas.

O fim da análise é esclarecer pensamentos, torná-los claros e compreensíveis. Neste caso podemos comparar análise com filosofia. O que Wittgenstein entendia como sendo filosofia era a análise. O motivo para isto se explica porque esta sistemática é a que mais se mostra eficiente e segura para o autor, dentro de seu contexto e de suas necessidades. Devemos indicar a análise como um processo tautológico, pois ambos possuem a característica da verificabilidade de uma proposição.

A determinação de uma sistemática clara, lógica para o pensamento, resulta numa semelhante preocupação com a linguagem, onde o pensamento se desdobra no meio comunicativo externo.

Este caminho possibilitou o esclarecimentos de muitas dúvidas e também de posturas filosóficas. A elaboração deste caminho pela análise lógica e lingüística evita e elucida, em grande parte, confusões provocadas por problemas puramente de linguagem.

As proposições, quando manifestas em forma de linguagem incorrem na constante verificabilidade do fato em si e na sua manifestação pela linguagem. Nas relações sociais, no entanto, nem sempre se verifica um claro entendimento das proposições através da linguagem.

É no caminho da busca do conhecimento, ou na sua elucidação, ou na sua simples descrição que incorremos em erros e desvios de linguagem, que irão afetar significativamente o conteúdo do que se quer elucidar. O

desenvolvimento lógico da busca da solução pode estar completamente correto, mas o modo de expressar o conhecimento pode se tornar incorreto. A resolução deste entrave não compete ao fato que está sendo elucidado unicamente. O entrave se encontra na complexidade da própria linguagem. Um certo termo pode ser usado em inúmeras circunstâncias enunciando diversos significados diferentes. Nestas situações, encontrar o termo ideal, quando não o exato, pode ser muito difícil.

Nisto temos a caracterização da tarefa da análise: verificar a plausibilidade da proposição e da linguagem em questão. É este um dos maiores pontos de crítica sobre a análise e a sua função. Não há nenhuma determinação com o intuito de delimitar uma resolução concreta e perene na análise. Mesmo que o intuito da análise fosse de resolver, este seria rapidamente excluído pelo sentido do tempo. O fator tempo é que não permite que se resolva algo, e para ser mais exato, o fator temporal que não permite este contexto é o sentido de evolução, ou seja, a constante capacidade de continuamente não possuímos as mesmas características das coisas em momentos subseqüentes.

Dissolver um problema é possibilitar sua elucidação, compreensão, de acordo com um contexto específico. Não podemos ter a total compreensão de todas as coisas todo o tempo, mas podemos ter a compreensão de muitas coisas relativas a um meio específico por bastante tempo, desde que este meio seja continuamente cultivado.

Normalmente usamos como padrão de significado para uma palavra o meio verbal, isto é, o seu uso na fala é que vai determinar o seu significado natural, ou seja, como esta palavra é habitualmente usada. O motivo disto é lógico, o uso constante é que vai determinar o seu significado essencial. É a prática que designará o significado. É então aí que surge o momento de convivência com a educação.

A educação, o aprender, é uma prática, é o desenrolar de uma ação constante, normal e fazendo parte da vida das pessoas, de modo formal ou não. O que impede o desenvolvimento da Filosofia enquanto aplicada à Educação é o mesmo que impede a vida em geral. Tudo isto pela via comum da prática.

Do mesmo modo, muito do que em educação é elaborado e elucidado o é também em áreas afins. A investigação e a pesquisa, utilizadas na educação, fazem parte também do contexto psicológico, sociológico, econômico, entre outros. Isto também implica que no momento em que o pesquisador elucidar tal assunto em educação, deve verificar sua aplicabilidade nas áreas de conhecimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certa a vida humana; isto determina um fato, o de viver. O nosso atuar que está no fundo do Jogo de Linguagem, é que constitui a ligação entre o fato de viver e a gramática, elemento essencial nos Jogos de Linguagem. Além disto, existe ainda a distinção entre os mecanismos de conhecimento empírico e o lógico, que pode ser identificado no ser humano, em suas ações. O empírico pode ser verificado facilmente por possuir estrutura simples e perceptível pelos sentidos ou por possuir caráter fundamental; porém os mecanismos de conhecimento lógicos necessitam ser apreendidos, exercitados exaustivamente até que se identifique com clareza o seu mecanismo e princípios, para daí possibilitar o pensar nas suas mais diversas formas de expressão.

A atividade que conduz à apreensão do conhecimento nas suas estruturas essenciais e dos fundamentos absolutos do mundo, não deixa de ser filosófica na sua essência e educacional no seu processo. Daí a importância de propiciar à atividade educacional elementos que possibilitem o conhecimento filosófico fundamental para a contínua manutenção do processo educacional.

A filosofia não constitui um conteúdo proposicional mas, fundamentalmente uma atividade, conforme descrito por Wittgenstein; então

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certa a vida humana; isto determina um fato, o de viver. O nosso atuar que está no fundo do Jogo de Linguagem, é que constitui a ligação entre o fato de viver e a gramática, elemento essencial nos Jogos de Linguagem. Além disto, existe ainda a distinção entre os mecanismos de conhecimento empírico e o lógico, que pode ser identificado no ser humano, em suas ações. O empírico pode ser verificado facilmente por possuir estrutura simples e perceptível pelos sentidos ou por possuir caráter fundamental; porém os mecanismos de conhecimento lógicos necessitam ser apreendidos, exercitados exaustivamente até que se identifique com clareza o seu mecanismo e princípios, para daí possibilitar o pensar nas suas mais diversas formas de expressão.

A atividade que conduz à apreensão do conhecimento nas suas estruturas essenciais e dos fundamentos absolutos do mundo, não deixa de ser filosófica na sua essência e educacional no seu processo. Daí a importância de propiciar à atividade educacional elementos que possibilitem o conhecimento filosófico fundamental para a contínua manutenção do processo educacional.

A filosofia não constitui um conteúdo proposicional mas, fundamentalmente uma atividade, conforme descrito por Wittgenstein; então

devemos compreender que a estrutura da linguagem nominada Jogos de Linguagem não se resume a um exemplo, mas a um exercício de identificação dos conceitos com a linguagem empregada em seu uso, como também a metodologia que propicia a sua apreensão. Nisto temos o meio educacional como o grande laboratório onde são expostas questões, verificadas as possibilidades, até que estas, pela forma lógica, se tornam certezas manifestas em forma linguagem. Daí podemos constatar mediante processo avaliativo a apreensão do conhecimento.

A respeito do conhecimento, este funda-se em sua forma usual **“em um sistema de crenças gerado pela prática social: o sentido de uma palavra depende primeiramente do contexto de uma frase...”** (SUMARES, 1994, p. 40). A manifestação do relacionamento interpessoal, fundamental para a elaboração do conteúdo do conhecimento, funda-se também no, **“...contexto do sistema inteiro de proposições que refletem as atividades humanas sancionadas por uma sociedade”** (SUMARES, 1994, p. 40), seja na sua generalidade como também mais especificamente na instância de excelência do conhecimento, ou seja, no meio educacional.

Assim, encontramos no pensamento de Wittgenstein contornos que traçam continuamente a ação educacional, **“não tanto pela persuasão ou pelo domínio de um complexo sistema teórico, mas pela exemplificação das possibilidades do pensar,...”** (SUMARES, 1994, p. 68) onde deve-se salientar a sua universalidade **“...mostrando repetidamente que a rede**

contingente de relações que define a organização de um sistema, ou um jogo de linguagem, constitui a variável fundamental que o mantém constante” (SUMARES, 1994, p. 68), demonstrando e justificando a ação educacional como fundamental, principalmente no seu caráter lógico, de linguagem e de formação da inteligência, para o desenvolvimento humano e sua perpetuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 13. ed. Petrópolis : Vozes, 1997.
- BREJON, Moyses(org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 21. ed. São Paulo : Pioneira, 1991.
- EBY, Frederick. **História da educação moderna**. Porto Alegre : Globo, 1976.
- GARGANI, Aldo G. **Wittgenstein**. Lisboa : Edições 70, 1973.
- GIANNOTTI, José Arthur. **Apresentação do Mundo : considerações sobre o pensamento de Ludwig Wittgenstein**. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- GRANGER, Giles Gaston. **Filosofia analítica**. Lisboa : Gradiva.
- GUERREIRO, Mário A. L. **O dizível e o indizível: filosofia da linguagem**. Campinas : Papyrus, 1989.
- HABERMAS, Jürgen **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa : Dom Quixote, 1990. Nova enciclopédia
- HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1990. Biblioteca tempo universitário
- HALLER, Rudolf. **Wittgenstein e a filosofia austríaca**. São Paulo : Ed. Universidade de São Paulo, 1990.
- HINTIKKA, Jaakko. **Uma investigação sobre Wittgenstein**. Campinas, SP : Papyrus, 1994.
- JANIK, Allan S. **A Viena de Wittgenstein**. Rio de Janeiro : Campus, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo : Cortez, 1991.

-
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática : as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editores, 1997.
- MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí : UNIJUÍ, 1990. Coleção Educação nº 10
- MATOS, Olgária. **Filosofia: a polifonia da razão - filosofia e educação**. São Paulo : Scipione, 1997. Col. Pensamento e Ação no Magistério.
- MONK, Ray. **Wittgenstein : o dever do gênio**. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- MORENO, Arley R. **Wittgenstein : através das imagens**. 2. ed. Campinas : UNICAMP, 1995.
- PEARS, David. **As idéias de Wittgenstein**. São Paulo : Cultrix e Ed. Universidade de São Paulo, 1973.
- SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo : Saraiva, 1974.
- SPANIOL, Werner. **Filosofia e método no segundo Wittgenstein**. São Paulo : Loyola, 1989.
- STRATHERN, Paul. **Wittgenstein (1889-1951) em 90 minutos**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1997.
- SUMARES, Manuel. **Sobre da certeza de Ludwig Wittgenstein: um ensaio introdutório**. Porto : Contraponto, 1994.
- Vários autores. **Filosofia analítica**. Gradiva : Lisboa. Coleção Panfletos nº 9.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Carnets, 1914-1916**. France : Gallimard, 1971.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Estética, psicologia e religião**. São Paulo : Cultrix, 1970.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1994.