

# Wittgenstein e os "jogos de linguagem": novas perspectivas para o conceito de educação

Marlene Torrezan\*

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de analisar, através da filosofia da linguagem, a relação entre linguagem e educação. Para tal análise será utilizado como instrumento o conceito de jogos de linguagem, proposto por Ludwig Wittgenstein, e a partir dele tentar-se-á estabelecer novas possibilidades de entendimento do conceito de educação e a multiplicidade de usos que dele se faz. É possível perceber que o uso equivocado do conceito de educação é, na maioria das vezes, o gerador dos problemas referentes à educação. Portanto, é preciso ter clareza sobre o conceito para estabelecer as regras que nortearão seus usos e quais seus objetivos específicos.

**Palavras-chave:** jogos de linguagem, educação, formação, linguagem, Wittgenstein.

**Abstrac:** This work has the objective of analyzing, through the philosophy of language, the relationship between language and education. For such analysis it will be used as instrument the concept of language games, proposed by Ludwig Wittgenstein, trying to found new possibilities for understanding the education concept and the multiplicity of uses that it is done of him. It is possible to notice that the mistaken uses of the education concept is, most of the time, the generator of the referring education's problems. Therefore, it is necessary to have clarity on the concept to establish the rules that will orientate your uses and which your specific objectives.

**Key-words:** language games, education, learning, language, Wittgenstein.

Ludwig Wittgenstein (1889-1951), não é considerado um filósofo que tratou especificamente das questões educacionais, mas sempre teve em seu horizonte preocupações que podemos transpor ao campo educacional - principalmente após suas experiências pedagógicas<sup>1</sup>, podemos notar uma

---

\* Professora do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/ SENAC.

ênfase maior nos seus *jogos de linguagem* sobre a temática educacional - pois são questões que, na medida em que buscamos seu esclarecimento, estaremos também dando mais clareza a problemas postos para a educação, como por exemplo: o que é saber, ensinar, conhecer, aprender etc. Podemos até pensar no conceito de educação acadêmica como um dentre os jogos de linguagem possíveis com o conceito educação.

## A linguagem como uma possibilidade de jogo

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

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

Mas esse sistema agostiniano de comunicação aos olhos de Wittgenstein “não é tudo aquilo que chamamos de linguagem. E isso deve ser dito em muitos casos em que se levanta a questão: ‘Essa apresentação é útil ou não?’. A resposta é, então: ‘Sim, é útil; mas apenas para esse domínio estritamente delimitado, não para o todo que você pretendia apresentar’”.<sup>3</sup>

Diante das limitações que Wittgenstein encontra no significado do conceito de *linguagem* apresentado por Santo Agostinho, seu maior desafio é torná-lo ilimitado, para que pudesse ser usado de forma mais abrangente, em cada situação criada em função do seu uso.

A construção da relação do homem com o mundo é sempre mediatizada pela linguagem, nas suas mais variadas formas. Wittgenstein afirma que “os limites da minha linguagem significam os limites de

*meu mundo.*"<sup>4</sup> A linguagem é delimitada pela totalidade de objetos que são por ela nomeados. O limite significa que eu só posso entender aquilo que é nomeado, ou melhor, o nome é que possibilita a apreensão do objeto.

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

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

*Os jogos são livres criações do espírito e da vontade, autônomos e governados por regras. Saber jogar um jogo é uma capacidade que supõe domínio de uma técnica, consecutiva a uma aprendizagem. O fosso que separa a regra de sua aplicação é preenchido pelo treinamento ou o adestramento (Abrichtung), a familiaridade, a prática do jogo.*<sup>5</sup>

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

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

As "formas de vida" (*Lebensform*), às quais Wittgenstein fez referência em sua obra, parecem estar diretamente ligadas ao modo cultural de viver das pessoas, à sua visão de mundo e à linguagem assumidas por

elas. Não num sentido individualista, como foi descrito na obra *Lebensform* de Spranger, mas num sentido de um conjunto de atividades que as pessoas exercem e que estão diretamente ligadas aos seus modos de viver. “Por conseguinte, *uma* forma de vida é uma formação cultural ou social. A totalidade das atividades comunitárias em que estão imersos os nossos jogos de linguagem.”<sup>6</sup>

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

*Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez? - Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos de 'signo', 'palavras', 'frases'. E essa pluralidade não é nada fixo, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderiam dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. (Uma imagem aproximada disto pode (sic!) nos dar as modificações da matemática)*<sup>7</sup>

E para não tornar a significação da linguagem empírica tão dogmática quanto a transcendental assumida no *Tractatus*, Wittgenstein trabalha com o conceito de possibilidade, pois ele “não analisa experiências possíveis, mas sim formas possíveis de expressões linguísticas, isto é, usos possíveis das palavras.”<sup>8</sup>

O conceito de *jogo* em específico está associado ao processo descritivo: “Notadamente no fato de que descrevo exemplos de diferentes tipos de jogos, mostro como se pode construir, por analogia, todas as espécies possíveis de jogos; digo que quase não chamaria mais de jogo a isto ou àquilo; e assim por diante.”<sup>9</sup>

O conceito de “*jogos de linguagem*” como diz Wittgenstein, “deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida”<sup>10</sup>, tendo em vista a organização do nosso conhecimento em relação ao uso da linguagem. O fato de a linguagem conter uma ação implícita em seu conceito denota que tudo o que se refere ao conceito também está em permanente atividade, e relacionada diretamente com a forma de vida, que podemos dizer que é o local onde a linguagem encontra subsídio para sua ação.

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

“Na *práxis* do uso da linguagem (2), um parceiro enuncia as palavras, o outro age de acordo com elas; na lição de linguagem, porém, encontrar-se-á *este* processo: o que aprende *denomina* os objetos. Isto é, fala a palavra, quando o professor aponta para a pedra. - Sim, encontrar-se-á aqui o exercício ainda mais simples: o aluno repete a palavra que o professor pronuncia - ambos processos de linguagem semelhantes.”<sup>11</sup>

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

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

“E poder-se-iam chamar também de ‘jogos de linguagem’ os processos de denominação das pedras e da repetição da palavra pronunciada. Pense os vários usos das palavras ao se brincar de roda”.<sup>12</sup>

Nessa fase de elaboração da linguagem, existe a necessidade de se ter um jogador, que já saiba quais os usos das regras que estão implícitas em cada jogada, ou melhor, de antemão o jogador já deve saber, por exemplo, o que é um objeto, a diferença entre as cores e entender a linguagem gestual, pois só assim será possível o uso da linguagem, na medida em que o jogador aprendeu seu significado e consegue elaborar jogos com essas palavras. Dessa forma ele estabelece um uso para a linguagem. E Wittgenstein conclui: “Chamarei também de “jogos de linguagem” o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada”.<sup>13</sup>

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

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

*Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, cola, pregos e parafusos. - Assim como são diferentes as funções desses objetos, assim são diferentes as funções das palavras (E há semelhanças aqui e ali.).<sup>14</sup>*

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

## Jogos de linguagem e educação?

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

*A significação da palavra é o que explica a explicação da significação.’ Isto é, se você quer compreender o uso da palavra ‘significação’, então verifique o que se chama de ‘explicação da significação.’<sup>15</sup>*

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

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

As múltiplas realidades que se apresentam diante de nós exigem múltiplos esforços no sentido de tentar compreender o que cada concei-

to significa em cada situação dada. Neste caso, temos de tomar o máximo de cuidado para não cairmos num contexto dogmático, pois este ofuscaria o brilho que cada caminho proporciona na tentativa de encontrar um esclarecimento maior para o conceito em questão.

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

Imaginemos um exemplo: temos vários caminhos, sendo que cada um deles possui uma cor diferente, mas que num determinado local convergem para um ponto comum. A convergência desses caminhos provoca a mistura das cores dos caminhos originais, causando uma confusão para quem tenta observá-los exteriormente e não tem conhecimento da origem, da multiplicidade das cores. Mas para quem conhece as cores originais de cada caminho, fica mais fácil a identificação das novas cores resultantes do entrecruzamento das mesmas. Assim, podemos dizer que um jogo de linguagem possibilita a organização do nosso conhecimento em relação ao uso que fazemos da linguagem.

Um jogo de linguagem só é possível quando os jogadores conhecem o significado da palavra em questão. Significado no sentido de um pré-conhecimento, ou seja, no uso da palavra, na sua vinculação com a realidade. "As crianças não aprendem que existem livros, que existem poltronas, aprendem a ir buscar livros, a sentarem-se em poltronas, etc." <sup>16</sup>

Nesse momento da aprendizagem, o elo entre o objeto e o seu uso é a linguagem, é ela que diz da existência do objeto, ou seja, a linguagem possibilita a nomeação do objeto. "Denominar algo é semelhante a colocar uma etiqueta numa coisa". <sup>17</sup> Nesse momento, ainda não surgem questões a respeito da existência do objeto. As questões colocadas são do nível da linguagem primária ou primitiva.

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

"Tais formas primitivas da linguagem emprega a criança, quando aprende a falar. O ensino da linguagem não é aqui nenhuma explicação, mas sim um treinamento." <sup>18</sup>

Numa linguagem primária, ou melhor, em jogos de linguagem primários, onde parece não existir a necessidade de uma construção gramatical lógica das proposições, a linguagem já se apresenta por inteira, não é um momento preparatório. “O fato de que, nas minhas elucidações referentes à linguagem, já sou obrigado a empregar a linguagem inteira (e não uma preparatória, provisória), já mostra que posso apenas produzir algo exterior sobre a linguagem.”<sup>19</sup>

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

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

*Não pode ser que apenas uma pessoa tenha, uma única vez, seguido uma regra. Não é possível que apenas uma única vez tenha sido feita uma comunicação, dada ou compreendida uma ordem, etc. - Seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez são hábitos (costumes, instituições).<sup>20</sup>*

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

A aprendizagem é uma parte importante do processo de educação como um todo. E sua finalidade não deve ser entendida como um conceito pronto e acabado, mas sim como um eterno aprender a aprender, que é o que possibilita construir um conceito de educação que é dado

diante do espectador que anseia por novos conhecimentos, para que ele possa entender melhor o mundo que o cerca.

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

Nos vários ciclos em que se divide o processo de aprendizagem formal, ou seja, aquele que é apreendido num sistema escolar, não fica muito claro se os objetivos traçados para esses ciclos são atingidos, por exemplo: as séries iniciais, que trabalham com alfabetização, nem sempre conseguem alfabetizar esses alunos para que possam continuar o ciclo posterior sem seqüelas. E me parece que se houver problemas na fase da alfabetização, o aluno terá muito mais dificuldade para superá-los em outros estágios da aprendizagem.

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

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

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

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

*Uma parte importante desse treinamento consistirá no fato de quem ensina mostra os objetos, chama a atenção da criança para eles, pronunciando então uma palavra, por exemplo, a palavra 'lajota', exibindo essa forma.<sup>21</sup>*

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

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

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

Quando Wittgenstein diz que “uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas palavras. - Falta caráter panorâmico à nossa gramática. - A representação panorâmica permite a compreensão, que consiste justamente em ‘ver as conexões’”<sup>22</sup>, a questão mostra-se com mais clareza.

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

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

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

*Só podemos evitar a injustiça ou o vazio de nossas afirmações, na medida em que apresentamos o modelo como aquilo que ele é, ou seja, como objeto de comparação - por assim dizer, como critério -; e não como pré-juízo, ao qual a realidade deva corresponder. (O dogmatismo, no qual tão facilmente caímos ao filosofar.)*<sup>23</sup>

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

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

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

“Queremos estabelecer uma ordem no nosso conhecimento do uso da linguagem: uma ordem para uma finalidade determinada; uma ordem dentre as muitas possíveis; não a ordem. Com esta finalidade, *salientaremos* constantemente diferenças que nossas formas habituais de lin-

guagem facilmente não deixam perceber. Isto poderia dar a aparência de que considerássemos como nossa tarefa reformas a linguagem.

“Uma tal reforma para determinadas finalidades práticas, o aperfeiçoamento da nossa terminologia para evitar mal-entendidos no uso prático, é bem possível. Mas esses não são os casos com que temos algo a ver. As confusões com as quais nos ocupamos nascem quando a linguagem, por assim dizer, caminha no vazio, não quando trabalha.”<sup>24</sup>

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

Quando se trata dos problemas referentes à linguagem, é necessário que se tenha clareza, quanto à sua formulação. “Pois, a clareza (*Klarheit*) à qual aspiramos é na verdade uma clareza completa.”<sup>25</sup> já que não existe uma linguagem preparatória, mas sim uma linguagem inteira; isto é, ao dizer uma palavra, o seu significado já está implícito. Com relação à questão educacional, é necessário que se ensine a palavra e o seu significado, com todas as letras; não é possível ensinar somente a metade de uma palavra. Logo, se o conhecimento se dá pelo desvelamento dos significados das palavras, este conhecimento também precisa ser por inteiro.

*Nossos claros e simples jogos de linguagem não são estudos preparatórios para uma futura regulamentação da linguagem, - como que primeiras aproximações, sem considerar o atrito e a resistência do ar. Os jogos de linguagem figuram muito mais como objetos de comparação, que, através de semelhanças e dissemelhanças, devem lançar luz sobre as relações de nossa linguagem*<sup>26</sup>

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

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

A filosofia surge para desenfeitiçar o homem diante do mundo, para arrancá-lo da ignorância e do laço da magia, pois, segundo Wittgenstein, “a filosofia não deve, de modo algum, tocar no uso efetivo da linguagem; em último caso, pode apenas descrevê-lo”<sup>27</sup>. Tal descrição só é possível a partir do conhecimento efetivo da linguagem e de seus usos; ou seja, é preciso conhecer as palavras e sua utilidade, para propiciar o desenfeitiçamento do pensamento lógico que é mediado pela linguagem.

Parece-me que a educação pode ser entendida como um jogo de linguagem, pois podemos entender o conceito “educação” sob vários aspectos, em seus vários ciclos, mas é preciso ter muito claro quais são as regras estabelecidas para cada tipo de jogo. Desenfeitiçar a educação é ter claro, ao utilizar o conceito, em que jogo ele entra: quais as demais peças com as quais se joga, quais as regras estabelecidas para aquele jogo e qual seu objetivo final. Não devemos nos esquecer que: “Quando os jogos de linguagem mudam, há uma modificação nos conceitos e, com as mudanças nos conceitos, os significados das palavras mudam também”<sup>28</sup>.

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

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

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

O que deveria ser relevante e avaliado no processo educativo é aquilo que o aluno realmente consegue absorver, ou melhor, apreender, de tal forma que aquele conteúdo contribua na sua formação. E não como ocorre na maioria dos casos, onde a quantidade de conteúdos a serem apre-

sentados ao aluno é tão grande, que ele se perde num emaranhado de informações, o que muitas vezes só contribui para sua deformação.

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

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

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

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

“Está aí - tal como a nossa vida.”<sup>29</sup>

## Notas

- 1 As experiências pedagógicas de Wittgenstein sempre foram colocadas à margem da sua obra. Mas é importante ressaltar que após ter participado da Primeira Guerra Mundial, ele retorna para a Áustria disposto a se tornar professor primário, tanto que faz um curso para formação de professor e vai lecionar num vilarejo pobre no interior do país, pois essa era sua intenção: ensinar os filhos de operários e aldeões que viviam numa situação de miséria, que era possível aperfeiçoá-los interiormente, a partir da sua visão de mundo, que se pautava numa ética geral. Sua metodologia era fazer com que os alunos pensassem por si mesmos; e no seu entender o professor tinha a função de não exercer qualquer influência que impedisse que os alunos construíssem seus próprios conhecimentos. Pensando dessa forma ele construía juntamente com os alunos o material pedagógico adequado para cada situação em sala de aula, como por exemplo: elaborou um dicionário com palavras que

## Wittgenstein e os “jogos de linguagem”: ... • 173

os alunos utilizavam no seu dia-a-dia e que tinha por objetivo facilitar a auto-correção pelos próprios alunos.

- 2 L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 3ª ed. 1984, p. 9 (1).
- 3 Ibidem, p.10 (3).
- 4 L. Wittgenstein. *Tractatus Logico-Philosoficus*. São Paulo: Edusp, 2ª ed. 1994, p. 245 (5.6)
- 5 C. Chauviré. *Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, p. 91.
- 6 G. Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 174.
- 7 L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 3ª ed. 1984, p. 18 (23).
- 8 Arley R. Moreno. *Wittgenstein Através das Imagens*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993, p. 115.
- 9 L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 3ª ed. 1984, p. 42/43 (75).
- 10 Ibidem, p. 18 (23).
- 11 Ibidem, p.12 (7).
- 12 Ibidem, p.12 (7).
- 13 Ibidem, p.12 (7).
- 14 Ibidem, p. 13 (11).
- 15 Ibidem, p.151 (560).
- 16 L. Wittgenstein. *Da Certeza*. Lisboa: Edições 70, 1990, p.135 (476).
- 17 L. Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural. 3ª ed. 1984, p.14 (15).
- 18 Ibidem, p. 11 (5).
- 19 Ibidem, p.55 (120).

## 174 • Marlene Torrezan

- 20 Ibidem, p.87 (199).
- 21 Ibidem, p. 11 (6).
- 22 Ibidem, p. 56 (122).
- 23 Ibidem, p.57 (131).
- 24 Ibidem, p. 58 (132).
- 25 Ibidem, p. 58 (133).
- 26 Ibidem, p. 57(130).
- 27 Ibidem, p. 56 (124).
- 28 L. Wittgenstein. *Da Certeza*. Lisboa: Edições 70. 1990, p. 31 (65).
- 29 Ibidem, p. 157 (559).

## Referências bibliográficas:

- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1989.
- ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FAUSTINO, Sílvia. *Wittgenstein: o eu e sua gramática*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHAUVIRÉ, Christiane. *Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.
- COSTA, Claudio Ferreira. *A Linguagem Factual*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- GIANNOTTI, José Arthur. *Apresentação do mundo - Considerações sobre o pensamento de Ludwig Wittgenstein*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. (org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Doutrina das Cores*. São Paulo: Nova Alexandria, 1996, 2ª edição.

- HALLER, Rudolf. *Wittgenstein e a Filosofia Austríaca: questões*. São Paulo: Edusp, 1990.
- HINTIKKA, Merrill e HINTIKKA, Jaakko. *Uma investigação sobre Wittgenstein*. Campinas: Papyrus, 1994.
- JAEGER, Werner. *Paidéia - A Formação do Homem Grego*. São Paulo, Martins Fontes, 1995, 3ª edição.
- JANIK Allan & TOULMIN Stephen. *A Viena de Wittgenstein*. Rio de Janeiro, Campus, 1991.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MONK, Ray. *Wittgenstein o dever do gênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- MORENO, Arley R. *Wittgenstein Através das imagens*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.
- NUNES, Benedito. *A Filosofia Contemporânea - Trajetos Iniciais*. São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- NEF, Frédéric. *A Linguagem: uma abordagem filosófica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é Lingüística*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1992, 5ª ed.
- PLATÃO. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).
- PEARS, David. *As Idéias de Wittgenstein*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*, Vol. 1 e 3. São Paulo: Ed. Paulus, 1991, 2ª edição.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990, 9ª ed.
- SMEYERS, Paul and MARSHALL, James D. (eds). *Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's Challenge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995.
- SPANIOL, Werner. *Filosofia e Método no Segundo Wittgenstein*. São Paulo: Loyola, 1989.
- WALLNER, Friedrich. *A Obra Filosófica de Wittgenstein como Unidade*. Rio de Janeiro, 1997.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1984, 3ª ed., Col. Pensadores.
- \_\_\_\_\_. *Aulas e Conversas*. Lisboa: Cotovia, 1993, 2ª ed.
- \_\_\_\_\_. *Tratado Lógico-Filosófico/Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

176 • Marlene Torrezan

- \_\_\_\_\_. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Edusp, 1994, 2ª ed.
- \_\_\_\_\_. *Anotações sobre as cores*. Lisboa: Ed. 70, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Fichas (Zettel)*. Lisboa: Ed. 70, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Da Certeza*. Lisboa: Ed. 70, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O Livro Azul*. Lisboa: Ed. 70, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O Livro Castanho*. Lisboa: Ed. 70, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Ocasiones Filosóficas - 1912 - 1951*. Madrid: Catedra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia in Manuscrito* - revista internacional de filosofia, vol. XVIII, nº 2, outubro de 1995, p. 1-37.
- ZILHÃO, António. *Linguagem da Filosofia e Filosofia da Linguagem: estudos sobre Wittgenstein*. Lisboa: Colibri, 1993.
- ZILLES, Urbano. *O Racional e o místico em Wittgenstein*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, 2ª ed., Col. Filosofia.