

# As relações entre linguagem e experiência na perspectiva de Wittgenstein e as suas implicações para a educação

Cristiane Gottschalk

**Como citar:** GOTTSCHALK, Cristiane. As relações entre linguagem e experiência na perspectiva de Wittgenstein e as suas implicações para a educação. *In* : PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acad mica; Marília: Poesis, 2010. p.105-126. DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-062-4.p105-126>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licen a Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## *As relações entre linguagem e experiência na perspectiva de Wittgenstein e as suas implicações para a educação*

Cristiane Gottschalk<sup>1</sup>

Gostaria de começar relativizando o título desta parte da coletânea: “As linguagens da experiência na educação”. Como interpretá-lo? Em que sentido podemos compreender essa expressão? Haveria uma experiência prévia, passível de ser expressa por diferentes linguagens? A própria linguagem seria uma forma de experiência? Qual seria a natureza da relação entre linguagem e experiência?

Há vários modos de se interpretar o título proposto, com diferentes implicações educacionais. Irei agrupá-los em três modos básicos, denominando-os modelos agostiniano, empírico e pragmatista<sup>2</sup> das relações entre linguagem e experiência, tendo em vista as questões educacionais. Em seguida, farei uma crítica a esses modelos, recorrendo a algumas ideias de Wittgenstein sobre as relações entre linguagem e mundo, formuladas no início da década de trinta e

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Filosofia da Educação da Universidade de S. Paulo. Pesquisadora do CNPq.

<sup>2</sup> Para fazer essa classificação, inspirei-me em dois textos de Israel Scheffler: sua introdução à obra *Conditions of Knowledge* e seu artigo *Philosophical Models of Teaching*, publicado na obra *The Concept of Education*, organizada por R. S. Peters. No primeiro texto, Scheffler (1968) apresenta três abordagens para o problema do conhecimento: racionalista, empirista e pragmatista. Segundo ele, a primeira tem como modelo exemplar de ciência a matemática. Já na tradição empirista, o modelo básico seria o da ciência natural, enquanto, na perspectiva pragmatista, se acentuaria o caráter experimental da ciência natural, enfatizando-se as fases ativas da experimentação, transformando-se ativamente o meio a partir de diretrizes elaboradas como respostas a problemas e que apontam para a sua solução (p. 9-15). Pretendo fazer uma discussão análoga, mas tendo como conceito central a experiência e, ao mesmo tempo, incorporando nesta análise a terapia desse conceito (no sentido wittgensteiniano). No segundo texto de Scheffler (1965), ele apresenta e discute três modelos de ensino: o da impressão (empirista), do *insight* (idealista) e o da regra (racionalista), propondo uma conciliação entre esses três modelos. Meu objetivo, com uma classificação análoga, não é de extrair o que seria mais interessante em cada modalidade, para sugerir um novo modelo de ensino e aprendizagem com base na experiência, mas apenas o de apontar para determinadas confusões, intrínsecas aos modos mais recorrentes de abordá-la, da perspectiva do segundo Wittgenstein.

organizadas na forma de álbum, em sua obra *Investigações Filosóficas*, ao longo da década de quarenta do século passado. Essas reflexões de Wittgenstein apontam para uma nova perspectiva de compreensão das relações entre linguagem e experiência, além de esclarecer alguns equívocos nas práticas educacionais decorrentes dos modelos anteriores.

### Modelo agostiniano (uma visão realista/idealista)

Considerarei pertencente ao modelo agostiniano toda interpretação da expressão “as linguagens da experiência” que pressuponha que a experiência antecede qualquer forma linguística. A linguagem teria como função apenas expressar a realidade mais ou menos eficientemente e garantir, assim, a compreensão e comunicação de seus significados autônomos e *a priori*. Tais pressupostos configuram uma concepção referencial da linguagem, isto é, a crença de que a linguagem teria como função apenas descrever a experiência, seja esta uma experiência externa ou interna. Nessa concepção, as palavras somente substituem os objetos a que se referem, e a expressão linguística, por sua vez, designaria um fato do mundo. O significado de uma palavra seria o objeto que a palavra substitui, seja este objeto uma experiência empírica ou mental.

Esse modo de ver a linguagem e suas relações com o mundo já aparece explicitamente em Santo Agostinho, em particular no último de seus diálogos: *O Mestre*. Além de ser um tratado sobre educação, essa obra também é uma reflexão preciosa sobre a linguagem. Já no primeiro capítulo, o filósofo da Patrística se debruça sobre suas finalidades: a linguagem teria o papel de rememorar ou de ensinar, mas, como procurará demonstrar ao longo do diálogo, não o de aprender. As palavras apenas *evocam* os significados que já estão em nós, ou que podem ser mostrados de algum modo. Em uma das passagens de *O Mestre*, Agostinho levanta a seguinte questão a seu filho Adeodato, que é seu interlocutor nesse diálogo:

[...] se eu te perguntasse que significam as três sílabas, que se proferem ao dizer – parede, não o poderias mostrar com o dedo? Desse modo, eu veria imediatamente pela tua indicação, e sem pronunciáres nenhuma palavra, a coisa mesma de que é sinal essa trissilábica. (AGOSTINHO, 2002, p. 37).

Após uma breve reflexão intercalada pelas observações de Agostinho, Adeodato finalmente retruca que, embora seja possível apontar para uma parede, a fim de elucidar o significado dessa palavra sem recorrer a outras palavras,

foi necessário o gesto de apontar para que essa ligação fosse feita, quer dizer, necessita-se de um sinal (o gesto ostensivo) para se mostrar o significado da palavra *parede*. Em outros termos, Adeodato insiste na ideia de que não há como prescindir de sinais, para expressar uma realidade. Para persuadir o filho de que podemos ter acesso ao significado das coisas sem a intermediação de sinais, quer linguísticos, quer gestos empíricos, Agostinho se vale de vários exemplos de ações, como comer, andar e falar; atividades que podem ser significadas sem a necessidade de palavras, quando se pergunta o que é comer, andar e falar. Bastaria realizá-las empiricamente em seguida à questão: o que é tal atividade? Assim, para Agostinho, aprendemos através das próprias coisas e *não pelas palavras*. A experiência significativa é anterior à linguagem.

Vê-se, nessa concepção de linguagem, a grande influência das ideias de Platão sobre o filósofo da Patrística: para ambos, haveria um significado essencial por trás do uso das palavras. Em uma das passagens de *O Mestre*, Agostinho incita Adeodato a mostrar-lhe o significado de cada palavra de uma frase inteira, sem recorrer a sinais de qualquer espécie:

[...] é-te certamente fácil reconhecer que expuseste palavras por meio de palavras, isto é, sinais por sinais, coisas conhecidíssimas por outras igualmente conhecidíssimas. Ora o que eu queria era que me mostrasses, se fosses capaz, as coisas mesmas de que tais palavras são sinais. (2002, p. 88).

Esse essencialismo platônico traz uma série de consequências para a educação, não só de natureza filosófica, como também para as suas práticas pedagógicas. Em particular no diálogo *O Mestre*, Agostinho, embora tenha como objetivo último conciliar as verdades reveladas por Deus com a filosofia pagã, deduz de sua concepção de linguagem a seguinte consequência educacional:

Os homens enganam-se, chamando mestres àqueles que o não são, porque geralmente entre o tempo da locução e do conhecimento, não se interpõe nenhum intervalo; e dado que tais homens aprendem interiormente logo depois da insinuação de quem fala, julgam ter aprendido do exterior, por meio de aquele que insinuou. (AGOSTINHO, 2002, p. 109).

Em outras palavras, podemos *acreditar* no que o outro diz, mas isso é diferente de *aprender*. O verdadeiro aprendizado se dá interiormente, quando contemplamos dentro de nós os significados evocados pelas palavras e reconhecemos que estas se referem a verdades absolutas e incontestáveis. Só assim é que

estaríamos sendo verdadeiramente ensinados e não meramente doutrinados.

Contudo, esta não é a única consequência na educação de uma concepção referencial da linguagem: ecos de Santo Agostinho são percebidos em Rousseau, quando explicita sua proposta de educação para Emílio, seu aluno ideal, com desdobramentos nas diversas vertentes da escola progressiva do final do século XIX e início do século XX; ecos ouvidos ainda hoje, através do construtivismo na educação, entre outras teorias educacionais, gerando confusões tanto de natureza filosófica, quanto tendo implicações questionáveis nas práticas educacionais.

### Modelo empirista

Talvez o maior representante de uma visão empirista das *relações* entre linguagem e experiência seja Rousseau. Esse filósofo e educador igualmente se preocupou intensamente com a relação dos signos com os objetos do mundo, chegando a afirmar, no *Emílio*, sua grande obra no campo da educação, que não se deve ensinar várias línguas para uma criança até a idade dos doze anos, uma vez que, antes disso, a razão não estaria ainda formada na criança. Já antevia um outro papel que a linguagem exerce, além daquele de expressar uma realidade, que é o de formar diferentes modos de pensar:

Concordo que, se o estudo das línguas não fosse o das palavras, isto é, das figuras ou dos sons que as exprimem, esse estudo poderia convir às crianças; mas as línguas, mudando os signos, modificam também as idéias que eles representam. As cabeças formam-se sobre as linguagens, os pensamentos tomam o aspecto dos idiomas. Só a razão é comum, o espírito em cada língua tem sua forma particular, diferença esta que bem poderia ser em parte a causa ou o efeito dos temperamentos nacionais, e o que parece confirmar esta conjectura é que em todas as nações do mundo a língua segue as vicissitudes dos costumes e se altera ou se conserva como eles. (ROUSSEAU, 1999, p. 115).

No entanto, embora Rousseau perceba que a relação da linguagem com uma mesma experiência possa ocorrer de diferentes modos, em função dos costumes e dos hábitos de cada povo, a concepção agostiniana de linguagem ainda se faz presente, como vemos na seguinte passagem do *Emílio*:

Em qualquer estudo que seja, sem a idéia das coisas representadas, os signos representantes não são nada. Todavia, sempre limitamos a criança a estes signos,

sem jamais podermos fazê-la compreender nenhuma das coisas que representam. Julgamos ensinar-lhe a descrição da terra, só lhe ensinamos a conhecer mapas; ensinamos-lhe nomes de cidades, de países, de rios, que ela não concebe que existam em outra parte que não sobre o papel onde lhes mostramos. (ROUSSEAU, 1999, p. 116).

Conforme se pode notar, para Rousseau, a experiência (entendida como experiência significativa) antecede a linguagem, os significados são apreendidos previamente pelos sentidos. Nesse sentido, está também atrelado a uma concepção referencial da linguagem. Todavia, Rousseau introduz um novo elemento nessa relação entre signos e o que está sendo representado: o que percebemos depende de um aprendizado. Segundo ele, “não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos” (ROUSSEAU, 1999, p. 152). Para que as ideias surjam, é necessário todo um trabalho que relacione o que vemos, sentimos e escutamos, pois, quanto mais a criança *agir*, de acordo com Rousseau, mais ela se tornará judiciosa, ou seja, mais ela saberá julgar, empregar as ferramentas necessárias para a resolução de um determinado problema:

Trata-se de deslocar uma massa? Se ela [a criança] pegar uma alavanca longa demais, gastará movimento demais; se pegar uma curta demais, não terá força suficiente; a experiência pode ensinar-lhe a escolher com precisão o bastão de que precisa. (ROUSSEAU, 1999, p.152).

A criança, ao agir sobre a experiência (medindo, comparando, contando, pesando etc.) formaria ideias simples, com o auxílio de várias sensações, o que Rousseau vai chamar de uma razão sensitiva, anterior a uma razão intelectual. Esta seria constituída por volta dos doze anos de idade, quando a criança já seria capaz de comparar as ideias entre si, formando ideias complexas a partir das simples. Essa capacidade de formar ideias simples, as quais, gradativamente, se tornam mais complexas, é o que seria comum a todos os homens (a razão). O que varia são *os modos* como isso se dá, em função das diferentes culturas e sociedades em que o homem vive. Assim, nessa concepção empirista da experiência, a criança não nasce com uma razão pronta; é no agir sobre nossas impressões sensoriais em situações específicas que vamos nos tornando judiciosos. Digamos que, nesse aspecto, Rousseau se distancia de Agostinho, pois, para o filósofo naturalista, a experiência não é previamente significativa, porém, depende da ação e da experimentação, com o auxílio dos sentidos que são progressivamente exercitados na criança sob a orientação do mestre. Não obstante, as

ideias simples que vão sendo formadas nessa interação dos sentidos com a realidade independem dos signos que as representam: a linguagem, ou as diferentes linguagens possíveis, apenas organizaria a experiência empírica, já significativa, de modos diferentes<sup>3</sup>. Assim, na perspectiva empirista, a experiência ainda seria anterior ao pensamento expresso linguisticamente, dois domínios distintos e separados por um abismo.

Quais seriam as implicações educacionais, dentro de uma tal perspectiva? Salienta Scheffler:

A educação que o empirismo considerava ideal proporcionará ao estudante experiências fenomênicas abundantes e bem ordenadas, de tal maneira que suas faculdades de observação e associação possam se exercitar e lhe permitam apreender a ordem natural dos acontecimentos. Além disso, a educação ideal deve disciplinar o estudante não só nos hábitos lógicos corretos, mas também nas qualidades necessárias para *aprender da experiência*: observação precisa, generalização prudente, boa disposição para revisar ou renunciar a leis propostas que não tenham sucesso em antecipar o curso real dos acontecimentos. (SCHEFFLER, 1965, p. 13, grifo nosso).

### Modelo pragmatista

Mas poderíamos interpretar ainda de uma outra forma a mesma expressão (“as linguagens da experiência na educação”), a saber, ao invés de uma interpretação agostiniana ou empirista das relações da linguagem com a experiência, que veem a experiência ora como algo organizado estritamente pelas verdades *a priori*, ora determinando esses significados (*a posteriori*), a perspectiva pragmatista vai ressaltar a interação entre o indivíduo e a realidade, sua *ação* sobre ela, sempre tendo em vista problemas práticos ou teóricos. Nas palavras de Scheffler, nessa perspectiva, é preciso

[...] ir além da generalização razoável de padrões de fenômenos observados na experiência passada. A experimentação envolve uma transformação ativa do meio ambiente, ditada de certo modo por idéias diretrizes que são formuladas como respostas a problemas e direcionadas para a sua resolução. (SCHE-

---

<sup>3</sup> Nesta concepção, até a matemática é vista como produto de generalizações, embora muito abstratas, baseadas na experiência. Uma das vertentes do empirismo na matemática pode ser encontrada na sociologia de David Bloor, quando trata dos fundamentos da matemática, explicitada em parte no artigo de minha autoria (GOTTSCHALK, 2007b, pp. 95-133).

FFLER, 1965, p.4).

No campo educacional, as especulações de Rousseau sobre as relações da linguagem com a experiência são incorporadas e sistematizadas por John Dewey, filósofo e educador americano que, também inspirado pelo pragmatismo de William James, propõe uma nova teoria da experiência, que seria, de seu ponto de vista, fundamental para se ter uma correta compreensão do que poderia ser um desenvolvimento positivo e construtivo da educação. Segundo ele, deve haver uma “relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1971, p. 8), entenda-se, entre a experiência atual da criança e as diferentes linguagens organizadas nas disciplinas escolares. Dito de outro modo, Dewey enfatiza o caráter dinâmico dessas relações: a experiência seria produto da nossa *ação* no mundo e, nesse sentido, estaria em contínua transformação. A linguagem seria apenas uma determinada fase da experiência, cristalizada em conceitos. Estes, por sua vez, são vistos por ele como ferramentas para organizar as experiências atuais e produzir novas experiências expressas posteriormente por novos conceitos. Enfim, da perspectiva pragmática de Dewey, tudo é experiência.

Os diversos saberes de nossa herança cultural seriam somente formas mais sofisticadas de nossas experiências mais imediatas. Esses saberes são legitimados em função de sua eficiência em resolver problemas contingentes, imprevisíveis, ou melhor, caso a ação seja bem sucedida na reconstrução de experiências passadas, alterando o ambiente de modo eficaz. O critério último que direciona essa reestruturação da experiência é, portanto, o da eficácia da ação, e não significados últimos encontrados em algum reino ideal, no empírico ou na mente do indivíduo. Em decorrência, é atribuída a Dewey uma posição antime tafísica e antifundacionista.

Suas diretrizes para o ensino foram muitas vezes sintetizadas no seguinte *slogan* educacional: a criança deve *aprender fazendo*<sup>4</sup>. Essa ênfase na atividade era frequentemente interpretada por seus críticos como um desprezo pelos conteúdos que faziam parte de um currículo normal. Dewey responde às críticas endereçadas a ele, distinguindo-se de algumas vertentes da educação progressiva que priorizavam a experiência da criança, muitas vezes em detrimento do saber, dos métodos e das regras de conduta da pessoa madura: o programa escolar e a experiência da criança são vistas por ele como dois pontos pertencentes à mesma reta, isto é, fazem parte de um *mesmo* processo. As nossas diferentes

---

<sup>4</sup>Uma das críticas “injustas” feitas a Dewey encontra-se no belíssimo texto de Hannah Arendt (2002).



experiências empíricas seriam cristalizadas em conceitos que se tornam poderosas ferramentas para a produção de novas experiências, num processo contínuo e progressivo. É fundamental, portanto, em sua proposta educacional, que o professor domine muito bem a sua matéria, a fim de poder conduzir o aluno de sua experiência atual para a experiência da espécie humana, ao contrário do que pensavam seus críticos.

Em um certo sentido, o modelo pragmatista procura conciliar as posições precedentes, propondo, dentre outras, a seguinte diretriz educacional:

A educação ideal [...] é a que vincula os ideais gerais com problemas reais, enfatizando seus esteios práticos. É a que estimula no estudante a teorização imaginativa, mas ao mesmo tempo insiste no controle de tal teorização por meio dos resultados da experimentação ativa. (SCHEFFLER, 1965, p. 5).

Entretanto, por trás dessa perspectiva pragmática da educação, ao mesmo tempo em que focaliza a atividade da criança, transparece a ideia de que o significado seria de certo modo “causado” pela experiência, como se nossos conceitos fossem derivados da experiência empírica mais imediata, claro que gradativamente aperfeiçoados, mas, mesmo assim, decorrentes dela, como podemos inferir a partir do seguinte exemplo do próprio Dewey:

Temos de compreender a *significação* do que vemos, ouvimos e tocamos. Essa significação consiste nas conseqüências, que resultam de nossa ação, em face e à luz dos sinais que vemos, ouvimos e tocamos. Uma criança vê o brilho de uma chama e se sente atraída (impulso) para tocá-la. A significação de chama não é, então, o seu brilho, mas seu poder de queimar, como conseqüência do ato de tocá-la. Só podemos ter consciência, conhecer as conseqüências devido a experiências anteriores. Em casos comuns, devido a muitas experiências anteriores, não há que parar para lembrar quais foram essas experiências. A chama passa a significar luz e calor, sem que tenhamos de pensar expressamente em prévias experiências de calor e queimadura. (DEWEY, 1971, p. 67).

E mais adiante:

Não é necessário sequer lembrar que um dos mais fundamentais princípios da organização científica do saber é o de “causa e efeito”. O modo pelo qual este princípio é concebido e formulado pelo especialista é, por certo, muito diferente do modo por que o percebe a criança. Mas quando uma criança de dois

ou três anos aprende a não se aproximar do fogo a ponto de se queimar e, ao mesmo tempo, chegar bastante perto para se aquecer – está ela percebendo e usando uma relação causal. Não há nenhuma atividade inteligente que não se conforme com as exigências dessa relação e a atividade será tanto mais inteligente quanto não somente se conforme mas tenha presente na mente essa relação (DEWEY, 1971, p. 87-88).

Como vemos, é como se a linguagem apenas nomeasse significados que são de certo modo “causados” pela experiência empírica que os antecede. São as consequências dos atos impulsivos da criança que a levariam a vivências constitutivas de significados posteriormente expressos pela linguagem. Como já tive a oportunidade de expor, em outras ocasiões (GOTTSCHALK, 2007b), penso que, ainda que Dewey possa ser considerado antimetafísico e antifundacionista, ao não postular entidades metafísicas como fundamentos últimos do significado, suas ideias permanecem atreladas a uma concepção referencial da linguagem, uma vez que esta ainda é vista por ele como produto de um conjunto de experiências de natureza empírica, sem levar em conta outras funções por ela exercidas, além daquela de expressar e comunicar vivências transformadas ao longo do tempo.

Qual é, por conseguinte, a interpretação da afirmação acima (“as linguagens da experiência na educação”), que não estaria submetida a uma concepção reducionista e exclusivista da linguagem? Para tentar responder a essa questão, vou recorrer a algumas reflexões do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein.

### **Experiência e linguagem sob a perspectiva de Wittgenstein**

As relações entre linguagem e mundo foram tema central na filosofia de Wittgenstein, ao longo de toda sua obra. Desde seu primeiro livro publicado em vida, o *Tractatus Lógico-Philosophicus*, Wittgenstein já tinha como preocupação esclarecer a grande questão filosófica de como domínios tão diferentes, como a realidade e a linguagem, podiam estabelecer relações de harmonia entre si, ou seja, como era possível que a linguagem e o pensamento pudessem se referir ao mundo de modo significativo. O desafio que tinha pela frente era transpor o abismo criado pelos filósofos que o antecederam, os quais procuravam explicar as relações entre pensamento, linguagem e realidade recorrendo a entidades metafísicas das mais diversas espécies, buscadas ora em um reino ideal, ora no mental ou mesmo na experiência empírica. A solução que Wittgenstein vai dar a essa enigmática questão filosófica exigiu dele a criação de conceitos ao mesmo

tempo simples e revolucionários: seus conceitos de “jogo de linguagem”, “semelhanças de família”, “formas de vida”, “gramática profunda”, “terapia conceitual”, entre outros, alteraram profundamente o modo de ver a linguagem e suas relações com a experiência.

De modo bastante resumido e simplificado, vou expor algumas de suas ideias, com o objetivo de apresentar esse outro modo de ver as relações entre linguagem e experiência, que foi tomando forma em seus escritos do final da década de 1920, quando ditava algumas de suas ideias filosóficas a dois dos membros do Círculo de Viena, grupo de lógicos, matemáticos e físicos austríacos os quais haviam se interessado pela primeira obra de Wittgenstein, a que já me referi, o *Tractatus Lógico-Philosophicus*<sup>5</sup>.

Em um determinado momento desses ditados, Wittgenstein pergunta-se como as proposições da experiência (*Erfahrungssätze*) se distinguem das outras proposições<sup>6</sup>. Segundo ele, a resposta habitual consiste em dizer que as proposições da experiência tratam da experiência ou da realidade. Assim, se tivéssemos que responder à pergunta “o que é experiência?”, forneceríamos alguns exemplos, diríamos que ver, escutar e sentir são experiências. No entanto, Wittgenstein observa que a própria pergunta induz a um sentimento de que deveria haver algo em comum a tudo isso que denominamos experiência, algo que pertenceria a outro domínio. E é nesse momento que ocorre o salto metafísico: passamos a procurar limites precisos para a aplicação desse conceito. Contudo, tal tarefa não é tão simples, pois sempre podemos imaginar um novo modo de experiência como, por exemplo, quando sentimos uma espécie de dor que nunca havíamos sentido antes. Nesse caso, tem-se a manifestação de uma nova experiência, nunca antes vivida, o que evidencia que os limites de aplicação desse conceito podem ser indefinidamente deslocados.

Surge, por conseguinte, uma outra questão: como é possível que não haja nada que delimite o sentido do que é experiência? Como saber *o que é* e *o que não é* experiência? De acordo com Wittgenstein, não haver limites precisos

<sup>5</sup> Esses ditados foram publicados somente muitos anos após a morte de Wittgenstein, já na década de 1990, sob o título *Ditados de Wittgenstein a Waismann e para Schlick*. É nesse período, entre 1929 e 1933, considerado por alguns comentadores como o período de transição de Wittgenstein, que o filósofo inicia de fato a sua “virada linguística”, também chamada de “virada gramatical”, distanciando-se, aos poucos, das ideias apresentadas no *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Nesses ditados, já encontramos uma reflexão sobre o conceito de experiência que prenuncia sua filosofia considerada mais madura, expressa em anotações do final da década de trinta e ao longo dos anos da década de quarenta e publicadas em parte, também postumamente, sob o título de *Investigações Filosóficas*.

<sup>6</sup> Esta passagem encontra-se no capítulo 4 dos *Dictées de Wittgenstein à Waismann et pour Schlick*, sob o título: “Expérience” (*Erfahrung*), p.163-165.

para a aplicação desse conceito não significa que esses limites não existam. A expressão “limites da experiência” sugere uma falsa imagem, a saber, aquela de que haja um limite espacial. Os limites existem, mas em um outro sentido. Para esclarecer essa questão, Wittgenstein propõe uma analogia com o adormecer. Sabemos que estamos nos aproximando do sono, que estamos perdendo a consciência, mas não percebemos exatamente os limites de onde começa o sono. Percebemos apenas a proximidade desses limites, mesmo sem saber precisamente onde estão. O mesmo ocorre com o conceito de experiência: seus limites não pertencem ao campo da experiência. Em outras palavras, os critérios do que é experiência são dados internamente, ela é delimitada do seu interior (WITTGENSTEIN, 1997, p. 165).

Nessa passagem de seus ditados a Waismann, Wittgenstein questiona o pressuposto da exatidão conceitual, ou seja, a imagem de que haja limites precisos para a aplicação dos conceitos. Para ele, nossos conceitos são, em geral, essencialmente vagos, apenas em determinadas situações e para certos propósitos é que determinamos precisamente os limites de sua aplicação. Usamos a palavra “experiência”, ou outra palavra qualquer, em meio a diferentes atividades que estão com ela entrelaçadas. Posso falar, por exemplo, na experiência de ter visto alguém na penumbra, sem ter a certeza de que havia uma pessoa no local avistado. Em princípio, posso dirimir essa dúvida, indo até o local e verificando se o que vi não foi uma mera ilusão, se de fato alguém se encontrava lá. Essa situação é bem diferente no caso da recordação, quando me lembro de um fato vagamente, quer dizer, esta é uma experiência em que não há sentido em se pressupor uma recordação exata, verificável. Por mais que eu procure me recordar de mais detalhes, não há limites *a priori* dos quais eu estaria cada vez mais me aproximando. Posso inclusive ficar em dúvida quanto a algum aspecto da recordação. Enfim, faz parte da experiência da recordação de que não possa ser delimitada precisamente. Quando quero relatar uma lembrança, digo que “é mais ou menos isto que vi”. Não cabe a pergunta: “E na realidade, era exatamente assim?” (WITTGENSTEIN, 1997, p. 159). Uma lembrança, *por definição*, é algo vago.

Uma outra situação bastante diferente desta da recordação seria a atividade de medir objetos. Esta é uma atividade que envolve palavras e ações, mas que é de outra natureza que a recordação. Posso estimar, por exemplo, a medida de um segmento de reta, dizendo que deve ter por volta de 20 cm de comprimento. Aqui cabe a pergunta: “Mas este segmento de reta mede *exatamente* 20 cm?” Podemos estipular graus de precisão para essa medida, ou seja, essa experiência inicial de mensuração (a estimativa) pode ser comparada a uma “realidade”, cuja precisão é dada por técnicas de mensuração. Como vemos, são

experiências distintas – ter a impressão de ter visto alguém, a recordação de um fato e a atividade de estimar o comprimento de um objeto; porém, guardam entre si um parentesco ou, para usar uma terminologia wittgensteiniana, essas diferentes experiências mantêm entre si uma “semelhança de família”<sup>7</sup>. Posso empregar a palavra experiência em todas essas situações com sentido, mesmo que no interior de diferentes “jogos de linguagem”, como diria Wittgenstein.

Essa expressão, “jogo de linguagem”, é fundamental na filosofia de Wittgenstein. Um jogo de linguagem se caracteriza pelo uso de palavras em meio a atividades que participam do sentido em que essas palavras são empregadas. O significado das palavras varia em função da situação em que estão sendo empregadas. Falar uma linguagem faz parte de uma forma de vida, como andar, comer e beber. A linguagem está imersa em hábitos e costumes. Conforme Wittgenstein, a expressão “jogo de linguagem deve salientar que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1996, §23).

Muitas vezes se diz: os animais não falam porque lhes faltam as faculdades espirituais. E isto significa: “eles não pensam, por isso não falam”. Mas: eles simplesmente não falam. Ou melhor: eles não empregam a linguagem – se não levarmos em conta as formas de linguagem mais primitivas. – Ordenar, perguntar, contar, conversar, fazem parte de nossa história natural assim como andar, comer, beber, brincar. (WITTGENSTEIN, 1996, §25).

Essa história natural a que se refere Wittgenstein faz parte de uma forma de vida, fundamento último, se quisermos, dos nossos significados linguísticos. Mas não no sentido de Santo Agostinho, como algo que pertenceria a um outro domínio, fora da linguagem. Se alguém me pergunta o que é “andar” (quando estou sentada) e passo, em seguida, como resposta, a andar, meus movimentos já não são mais de natureza empírica, mas estão cumprindo uma função linguística transcendental: servem de paradigma para o significado da palavra “andar”. Assim como falar, beber e assim por diante.

Do mesmo modo, se alguém me pergunta “o que é experiência”, poderei dar vários exemplos de experiência e dizer, em seguida, que tudo isto é experiência e ainda outras coisas mais. Esses exemplos cumprem a função de paradigmas do que é experiência, sem que haja algo em comum a todos eles. A

---

<sup>7</sup> Essa descrição dos diferentes usos de um conceito é o que Wittgenstein vai passar a chamar de “descrição gramatical”. No caso do conceito de experiência, este foi aplicado em três situações diferentes: na percepção visual, na recordação e na mensuração. Em todas elas, têm-se formas distintas de experiência.

palavra “experiência” assume diferentes sentidos, nos diferentes jogos em que é aplicada. Além disso, os limites de sua aplicação também variam em função do jogo de linguagem em que está inserida. O fato de que, em alguns desses jogos, seja possível determinar critérios precisos de adequação da expressão linguística à realidade que está sendo descrita (esta parede tem exatamente dois metros de altura) leva ao equívoco de se supor que *toda* experiência, expressa linguisticamente, se refira a uma realidade dada *a priori*, critério último para o sentido dessa expressão. Posso dizer que a parede deve ter “mais ou menos” dois metros, pressupondo a possibilidade de uma medida exata. Contudo, dizer, no jogo de linguagem da recordação, que me lembro “mais ou menos” de um fato, a expressão “mais ou menos” tem um sentido muito distinto de quando, ao pretender medir algo digo que “este objeto deve ter ‘mais ou menos’ 2 m”. O fato de não nos lembrarmos precisamente de um acontecimento passado não diz respeito a uma dificuldade técnica, como se faltassem instrumentos adequados para isso, tampouco se trata de uma imprecisão da linguagem verbal, que poderia ser resolvida com a criação de uma linguagem ideal (fenomenológica)<sup>8</sup>. Segundo Wittgenstein, nossa linguagem está perfeitamente em ordem. O equívoco, para ele, é o de não perceber que,

[...] na descrição de uma vivência/percepção, a palavra ‘mais ou menos’ desempenha um outro papel que, por exemplo, na medida de uma distância, onde (mais uma vez: em *um* sentido bem determinado), para todo ‘mais ou menos’, há um “exatamente (WITTGENSTEIN, 1997, p. 160).

O próprio conceito de experiência pode ser visto como fazendo parte desse conjunto de conceitos onde a ausência prévia de limites é uma exigência *interna* para o seu sentido<sup>9</sup>: seus limites de aplicação não são dados *a priori*, porém são estabelecidos na aplicação que fazemos dessa palavra às diversas situações. Essas condições de natureza pragmática são constitutivas da significação desse conceito. Em outros termos, o significado da experiência é constituído linguisticamente, dentro de diferentes jogos de linguagem. O abismo entre linguagem e experiência ou realidade é transposto, de acordo com Wittgenstein,

<sup>8</sup> Para Wittgenstein, a tarefa de se formular uma linguagem ideal, perseguida pelos seus mestres Russell e Frege, cada um a sua maneira, não seria nada mais do que uma aberração suscitada por uma falsa analogia (WITTGENSTEIN, 1997, p. 161).

<sup>9</sup> Segundo Moreno, “conceitos como etc., *mais ou menos*, os dêiticos, os conceitos envolvidos em relatos de eventos passados, têm os limites estabelecidos pelas aplicações deles feitas às diversas situações, e não previamente e, menos ainda, *a priori*” (2007, p. 72). Como vemos nessa passagem dos *Dictées*, o conceito de experiência também pertence a essa classe de conceitos.

pelos jogos de linguagem que vão sendo inventados ao longo de nossa história natural. Não há um fundamento último e absoluto para esses diferentes significados de experiência; tais fundamentos existem, sim, mas são de natureza *convencional*. Em nossa forma de vida, medimos recorrendo a certas técnicas de mensuração, ao passo que, em outra forma de vida, poderá haver outras técnicas, totalmente diferentes.

Como notamos, Wittgenstein, como Dewey e outros pragmatistas, também era um ferrenho crítico da metafísica e das tentativas equivocadas de se estabelecer fundamentos últimos para os significados de nossos conceitos. Os critérios de sentido variam no interior de cada jogo de linguagem, dependem do *uso* que fazemos das palavras, nas diferentes situações de vida, sejam elas efetivas, possíveis ou mesmo imaginadas. Em um primeiro momento, somos tentados a aproximar Wittgenstein do pragmatismo americano, uma vez que, para os pragmatistas, um conhecimento é considerado verdadeiro se for útil, se responde a uma determinada situação problemática com sucesso, se for eficaz, isto é, os critérios da significação variam em função da atividade em questão. Seria, pois, Wittgenstein também um pragmatista?

O próprio Wittgenstein responde a essa questão, sem nenhuma hesitação:

Mas você não é um pragmatista? Não. Pois não estou dizendo que uma proposição é verdadeira se for útil.

A utilidade, isto é, o uso, atribui à proposição seu sentido particular, o jogo de linguagem o atribui a ela.

Na medida em que uma regra é dada com tal freqüência, que se mostra útil, e as proposições da matemática são aparentadas com regras, a utilidade se reflete nas verdades matemáticas. (WITTGENSTEIN, 1998, §266).<sup>10</sup>

Assim, Wittgenstein inverte o princípio de que algo é verdadeiro porque é útil. Pelo contrário, algo é útil porque é verdadeiro! A utilidade depende da estabilidade de certas regras de um jogo de linguagem, imerso em uma forma de vida. A matemática é um exemplo privilegiado disso: a *estabilidade* de suas regras verdadeiras é que confere a elas sua utilidade. Em outras palavras,

---

<sup>10</sup> No original: *Aber bist du kein Pragmatiker? Nein. Denn ich sage nicht, der Satz sei wahr, der nützlich ist.*

*Der Nutzen, d.h. Gebrauch, gibt dem Satz seinen besondern Sinn, das Sprachspiel gibt ihm ihn. Und insofern, als eine Regel oft so gegeben wird, daß sie sich nützlich erweist, und mathematische Sätze ihrem Wesen nach mit Regeln verwandt sind, spiegelt sich in mathematischen Wahrheiten Nützlichkeit.*

não é a eficácia da ação o critério último de verdade, mas é no interior de um determinado jogo de linguagem que se estabelece a utilidade ou não de uma determinada proposição. Esses critérios *a priori* são como que “acionados” *a posteriori*, no momento da aplicação da proposição, ou seja, dependem do jogo de linguagem em questão. São esses critérios internos ao jogo de linguagem, de certa forma, os “fundamentos” da ação considerada eficaz. O que é útil numa determinada forma de vida pode não o ser em outra. Não há uma utilidade “em si”, critério último para o sentido de nossas ações. Essa diferença essencial entre os pragmatistas e Wittgenstein; apesar das aparentes semelhanças entre eles, tem uma série de implicações não só éticas como também epistemológicas, das quais seguem distintas orientações pedagógicas. Por exemplo, vejamos algumas diretrizes de Dewey para a educação, apoiado numa teoria pragmatista de experiência, e, em seguida, vejamos como as ideias de Wittgenstein poderiam esclarecer determinados equívocos educacionais decorrentes de tais diretrizes.

### **Teorias da experiência versus o papel transcendental da linguagem: algumas implicações educacionais**

Voltemos ao exemplo dado por Dewey para explicitar a construção do significado de nossas palavras, em sua obra *Experiência e Educação*, onde uma criança apreende o significado de uma chama de fogo interagindo com ela, em diversas situações. Como observamos, segundo Dewey, a chama passa a significar luz e calor para a criança, após muitas experiências anteriores, aprendendo com elas que, além do seu brilho, a chama queima. A significação da chama seria, por conseguinte, o poder de queimar, como consequência do ato de tocá-la. Conclui, assim, que a significação de nossas experiências acumuladas consiste nas consequências, que resultam de nossa ação, em face e à luz dos sinais que vemos, ouvimos e tocamos. Como já expusemos acima, essa concepção de significado está atrelada a uma teoria referencial do significado, mesmo com elementos pragmáticos sendo considerados na construção desse significado. Todas as crianças expostas a essas experiências, independentemente de qualquer convenção social, construiriam o mesmo significado de chama. A linguagem apenas fornece um revestimento para um significado já construído.

Uma das consequências dessa abordagem do significado é a crença de que a compreensão seja uma experiência interna, a que todas as crianças teriam acesso, bastando para isso propiciar situações que garantam sua interação com determinadas experiências empíricas. No exemplo acima, a compreensão da significação do que é visto, ouvido e sentido resulta da ação da criança diante do



que é visto, ouvido e sentido, em diversos momentos ao longo de sua vida. De fato, há aqui um raciocínio tautológico. Pressupõe-se que algo é visto, ouvido e sentido antes que se dê a compreensão desse algo, como se fosse possível observar antes de qualquer interpretação. Será que a criança aprende naturalmente o significado da palavra chama? Ou melhor, haveria um significado essencial de chama, apreendido após sucessivas experiências com chamas? Dewey, nesse exemplo, parece não duvidar de que, uma vez construído, seu significado se reduz a luz e calor, sem que a criança precise se lembrar mais de qualquer experiência passada com fogo.

Para Wittgenstein, são inúmeros os usos que podemos ter de uma palavra. Assim, podemos imaginar outros usos possíveis para essa palavra, como, por exemplo: “seu coração está em chamas”, “a chama de sua vida é o trabalho”, “ele me chama de Maria” etc. Enfim, são vários os aspectos da palavra “chama”, que não apenas as propriedades empíricas de luz e calor. O sentido dessa palavra vai depender do jogo de linguagem em que está inserida, se está sendo dita em meio aos versos de uma poesia, num relato que está sendo feito a alguém ou em qualquer outra situação. É no *uso* que está sendo feito da palavra que apreendemos o seu significado. Seguimos regras diferentes, ao aplicar o conceito de chama, dependendo da situação em que a palavra é empregada, regras que são aprendidas e que são de natureza convencional. Por isso, da perspectiva de Wittgenstein, o significado de “chama” não é *causado* pela experiência de ser queimado (consequência da minha ação sobre ela), porém, essa experiência/vivência de dor é apenas *um* dos aspectos possíveis na construção do seu significado.

O próprio significado de dor também é aprendido. Para Wittgenstein, ter a experiência de algo é dominar uma técnica. “Somente de uma pessoa que é *capaz* disto e daquilo, que aprendeu e domina isto e aquilo, tem sentido dizer que ela vivenciou *isto*” (WITTGENSTEIN, 1996, p. 272).

Quando vemos uma criança pequena cair e chorar, dizemos, aflitos: “Você está sentindo dor?” Nesse momento, o que a criança está sentindo passa a ser uma amostra do que é dor. Essa sensação empírica passa a desempenhar um papel transcendental: diz *o que é* dor. Uma outra situação de dor, por exemplo, uma dor de dente, embora totalmente diferente da dor da queda, será também incorporada ao conceito de dor. Assim, não haverá uma dor essencial, que percorra todas as manifestações de dor, mas apenas um parentesco entre elas, em maior ou menor grau, de modo que podemos a qualquer momento ter uma nova experiência de dor, nunca antes sentida, mas que, não obstante, reconhecemos como dor. Aprendemos que certas caretas ou determinadas expressões faciais também são representações da dor, quando nos dizem: “Fulano está sen-

tido muita dor, veja o seu rosto!”. Nesse momento, a expressão de dor torna-se paradigma de dor, uma amostra do que é estar sentindo dor.

Todavia, não só as sensações internas são aprendidas assim, a percepção em geral também é aprendida através de determinadas técnicas linguísticas. Ver uma cor qualquer pressupõe uma série de aprendizados. Aponto para um objeto azul e digo: “Isto é azul”. Tanto o gesto ostensivo como o objeto apontado são incorporados à linguagem como instrumentos linguísticos, dizem o que é ser azul. Não basta só pronunciar a palavra “azul” para se ensinar o seu significado, como se a palavra fosse uma mera etiqueta da cor azul. Não apenas o som da palavra “azul”, como também o gesto ostensivo e a amostra de azul, são fragmentos do empírico que passam a ter uma função normativa, são estabelecidas relações internas entre eles, ou seja, relações de sentido e não de causalidade. Dessa forma, o significado de azul não é causado pela experiência do azul (como o queimar da chama teria produzido o seu significado); o que temos são modos de operar que são sancionados pelas nossas formas de vida e organizam a nossa experiência de determinadas maneiras. Sabemos que há comunidades em que não há distinção entre o azul e o verde, em outras as percepções visuais são classificadas em cores secas e frescas; enfim, vemos apenas o que já tivermos *aprendido* a interpretar.

Nesse sentido, de uma perspectiva wittgensteiniana, a relação entre a linguagem e a experiência é uma relação interna, ou seja, fragmentos da experiência são incorporados à linguagem como instrumentos linguísticos, regras que são seguidas na aplicação dos conceitos. Enfatiza Moreno:

Já no final dos anos 20, Wittgenstein supera a dificuldade principal para integrar ao domínio da linguagem e de suas regras elementos do mundo exterior – tais como objetos empíricos, estados mentais, ações etc. – na qualidade de regras de natureza *lingüística*. De fato, partindo da crítica à força com que a imagem do gesto ostensivo impregna nossa concepção da ligação entre linguagem e mundo exterior – entre pensamento, linguagem e mundo exterior – Wittgenstein mostra que esse gesto faz a ligação, na verdade, entre dois domínios de *signos*, e não entre signos e objetos empíricos, ou entre linguagem e objetos exteriores a ela. [...] Com isto, Wittgenstein amplia o domínio do lingüístico, a saber, a práxis da linguagem comportando palavras, proposições e mais todos os seus instrumentos e técnicas, tais como gestos, ações, objetos, tabelas, estados mentais, etc. – na medida em que forem usados como regras para a aplicação de palavras, para o uso e a aplicação de conceitos. (2007, p. 74).

## Experiência e “seguir regras”

Como observamos, a partir dessa perspectiva pragmática de inspiração wittgensteiniana, os problemas decorrentes de uma concepção agostiniana de linguagem são dissolvidos. Quando Agostinho diz a seu filho Adeodato que o significado da palavra “parede” é o objeto “parede” que está sendo apontado, pressupõe que através do gesto ostensivo esteja saindo da linguagem para algo pertencente a outro domínio, extralinguístico. Não obstante, quando apontamos para uma parede e dizemos “isto é parede”, como resposta à pergunta “o que é parede?”, não estamos apontando para algo fora da linguagem. A própria parede apontada está sendo investida da função de regra, é uma amostra do que é ser parede, um paradigma de parede. Esse objeto empírico (a parede) está exercendo aqui uma função normativa, de regra a ser seguida. Uma vez compreendido esse conceito, posso empregá-lo em diversas situações, independentemente do que esteja ocorrendo no mundo. Posso inferir que as paredes são sólidas, que podem ser de tijolos ou de madeira, que podem ser pintadas etc., sem me referir a alguma parede específica. Estou apenas seguindo regras gramaticais<sup>11</sup> do que é ser parede e aplicando-as independentemente do que ocorre de fato. Todavia, posso também utilizar essa palavra “parede” para descrever um fato do mundo como, por exemplo, quando digo “esta parede foi pintada com uma cor muito forte”, ou “esta parede divide bem o ambiente” etc. Aqui estou fazendo um uso empírico da palavra “parede”. Em suma, o que é empírico e o que é gramatical está dado na própria linguagem. É na aplicação de nossas expressões linguísticas que reconhecemos a natureza desse uso, e não *a priori*.

Assim, ao apontar para uma parede, dizendo “isto é uma parede”, em resposta à pergunta “o que é parede?”, estou fazendo um uso normativo dessa expressão, estou recorrendo a uma técnica linguística (o gesto ostensivo) para dizer o que é parede. O gesto ostensivo faz a ligação entre dois domínios de *signos*, e não entre signos e objetos empíricos<sup>12</sup> (Santo Agostinho), ou entre linguagem e fenômenos exteriores a ela (Rousseau), ou, ainda, entre a linguagem e as ações sobre os objetos (Dewey). Embora Agostinho, em *O Mestre*, reconheça com Adeodato que o gesto ostensivo também é um signo, permanece herdeiro do essencialismo de Platão, quando insiste para que Adeodato mostre uma realidade que não seja um sinal, mas que seja de fato a significação que a palavra evoca, o que faz com que Adeodato se veja em apuros, em vários momentos

<sup>11</sup> Regras gramaticais não no sentido de uma sintaxe, mas como pertencentes a uma gramática profunda, ou seja, regras que seguimos, ao aplicarmos as palavras.

<sup>12</sup> WITTGENSTEIN, 1997, p. 110.

desse diálogo, sendo finalmente convencido pelo pai de que o único mestre de todos é Deus, detentor de verdades últimas e eternas, solucionando-se, assim, os problemas que haviam surgido. Mas não apenas Agostinho, também Rousseau e Dewey permanecem atrelados a uma concepção referencial da linguagem: para o filósofo naturalista, o significado é extraído da experimentação empírica, enquanto, para o pragmatista, esse significado reside nas consequências ou nos efeitos da ação sobre os objetos. Enfim, o significado para todos eles ainda se situa em um domínio extralinguístico, mantendo-se, assim, o abismo metafísico entre linguagem e realidade.

Por outro lado, de uma perspectiva wittgensteiniana, determinados fragmentos do empírico são incorporados à linguagem, cumprem uma função transcendental. Os gestos ostensivos, ou qualquer outra ação significativa, fazem parte da linguagem, ou melhor, são elementos de um jogo de linguagem. Desse modo, dissolve-se o abismo entre signo e objeto empírico, ou entre signo e ação: agimos no interior de jogos de linguagem, seguindo regras que são públicas, e não privadas. Nas palavras de Wittgenstein:

Nosso paradoxo era o seguinte: Uma regra não poderia determinar um modo de agir, dado que todo modo de agir deve poder concordar com a regra. A resposta: se todo modo de agir deve poder concordar com a regra, então deve poder contradizê-la também. Por conseguinte, não haveria aqui nem concordância nem contradição.

Que haja aqui um equívoco, mostra-se já no fato de que colocamos nesta ordem de idéias uma interpretação atrás da outra; como se cada interpretação nos tranquilizasse ao menos por um instante até pensarmos numa outra interpretação, que por sua vez está por trás desta. Com isso mostramos, a saber, que há uma concepção de regra que *não é uma interpretação*; mas que se exprime, de casa para caso da aplicação, naquilo que denominamos “seguir a regra” e “transgredi-la”.

Por isso, existe uma tendência de dizer: todo agir de acordo com a regra é uma interpretação. No entanto, dever-se-ia denominar “interpretar” somente: substituir uma expressão da regra por outra expressão. (WITTGENSTEIN, 1996, §201).

Só podemos saber que alguém seguiu a regra, se houver um uso, um costume que nos permita afirmar isso. Em outras palavras, a ação significativa já é linguística, não é um movimento empírico qualquer. Um ensino que não leve isso em consideração espera que o aluno, através de experimentações empíricas,

ou de *insights*, construa “o seu próprio conhecimento”, resolva “situações-problema” com sucesso, entre outras expressões frequentes do discurso educacional, como se a ação fosse algo fora do domínio linguístico. Na perspectiva wittgensteiniana, ser capaz de resolver um problema depende essencialmente de um domínio de técnicas aprendidas, e não de uma experiência interna de compreensão. Os modos de operar com nossos conceitos são públicos, e não privados. Aprendemos através de exemplos, de comparações que são feitas e de analogias. Não apreendemos significados extraindo-os de uma experiência empírica ou de uma vivência interna e tampouco como consequência de ações empíricas sobre o mundo. A compreensão envolve técnicas de natureza linguística, as quais são incorporadas por intermédio de um treino.

É evidente que a gramática da palavra “saber” goza de estreito parentesco com a gramática das palavras “poder”, “ser capaz”. Mas também com a gramática da palavra “compreender”. (“Dominar” uma técnica.) (WITTGENSTEIN, 1996, §150).

Poderíamos acrescentar, a palavra “aprender” também tem uma semelhança de família com “saber”, “poder”, “ser capaz” e “compreender”, pois, da mesma forma, o aprendizado pressupõe um *treino*, modos de agir de natureza convencional. Um professor de geografia que ensina mapas não está transmitindo apenas um aglomerado de sinais linguísticos, mas concomitantemente um *modo* de operar com esses sinais, onde fragmentos da realidade passam a exercer uma função transcendental, no jogo de linguagem da geografia. E assim ocorre com cada uma das disciplinas escolares, todas dispõem de técnicas intrínsecas à aplicação de seus conceitos mais fundamentais, condição para a construção de seus significados. Minha hipótese é que isso não está sendo levado em consideração pelas propostas pedagógicas atuais, contribuindo, em consequência, para o fracasso escolar. Parodiando Wittgenstein: é evidente que a palavra “experiência” tem uma semelhança de família com as palavras “percepção”, “vivência”, “ação”, “linguagem”. Mas também com a gramática da palavra “significado” (fazer parte de um *jogo de linguagem*).

## Referências

- AGOSTINHO. *O Mestre*. São Paulo: Landy, 2002.
- DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional, 1971.
- \_\_\_\_\_. A criança e o programa escolar. In: *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- GOTTSCALK, C. M. C. *Três concepções de significado na matemática*: Bloor, Granger e Wittgenstein, p. 95-133, 2007a (Coleção CLE, v.49).
- \_\_\_\_\_. *Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem*. Revista Educação e Pesquisa, vol. 33, nº 3, p. 459-470, set./dez. 2007b.
- MORENO, A. R. *Introdução a uma Pragmática Filosófica*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Realidade: em direção a uma pragmática filosófica*. In: Wittgenstein - Aspectos Pragmáticos, p. 55-94, 2007 (Coleção CLE, v.49).
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio - ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SCHEFFLER, I. *Conditions of Knowledge – an introduction to epistemology and education*. Scott, Foresman and Company, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Philosophical Models of Teaching*. In: PETERS, Richard (Ed.). *The Concept of Education*. London: Routledge, 1968.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Trad. de Marcos G. Montagnoli. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Expérience*. In SOULEZ, A. (Org.). *Dictées de Wittgenstein à Waismann et pour Schlick*. Paris: PUF, 1997 v.1.
- \_\_\_\_\_. *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie - Remarks on the Philosophy of Psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 1998, v.1.

Experiência, Educação e Contemporaneidade