



WITTGENSTEIN E OS LIMITES DO SENTIDO: A CONSTITUIÇÃO DA INTERSUBJETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR EM TEMPOS DE *FAKE NEWS*¹

CRISTIANE GOTTSCHALK²

RESUMO: Trata-se de uma reflexão sobre a importância da normatividade da linguagem na constituição dos sentidos que atribuímos ao que fazemos, pensamos e agimos, tendo em vista compreender a proliferação acelerada de fake news e identificar modos de preveni-las, em particular, no contexto escolar. Parte-se da hipótese de que algumas práticas pedagógicas, inspiradas em princípios da escola nova, estão fundamentadas em teorias educacionais atreladas a duas imagens que se tornaram alvo de terapia nas *Investigações Filosóficas*, a saber, a *concepção referencial da linguagem* e a *exatidão conceitual*. Argumento que estas imagens, por sua vez, quando aplicadas dogmáticamente nas práticas pedagógicas propiciam a formação de uma intersubjetividade no contexto escolar que torna os indivíduos mais suscetíveis a *fake news*.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia filosófica, Normatividade, Limites do sentido, Wittgenstein.

ABSTRACT: It is a reflection on the importance of the normativity of language in the constitution of the meanings that we attribute to what we do, think and act, with a view to understanding the accelerated proliferation of fake news and identifying ways to prevent them, in particular, in the context of school. It starts with the hypothesis that some pedagogical practices, inspired by principles of the new school, are based on educational theories linked to two images that became the target of therapy in *Philosophical Investigations*, namely, *the referential conception of language* and *conceptual exactness*. I argue that these images, in turn, when applied dogmatically in pedagogical practices, favor the formation of an intersubjectivity in the school context that makes individuals more susceptible to fake news.

KEYWORDS: Philosophical therapy, Normativity, Limits of meaning, Wittgenstein.

Talvez uma das mais antigas questões da filosofia seja a da possibilidade de um conhecimento verdadeiro, legítimo, distinto de meras opiniões. No entanto, caso seja possível um verdadeiro conhecimento, como é possível a sua transmissão? Como é possível que todos

¹ Apresentei parte das reflexões deste texto no *III Encontro Wittgenstein em Diálogo*, ocorrido em 22-11-22 na UEL, em sua conferência de abertura. Agradeço aos integrantes do Grupo de Pesquisa Wittgenstein da UEL, coordenado pela Prof^a Dra. Mírian Donat, cujas intervenções ao final de minha exposição possibilitaram novas reflexões incorporadas no presente texto.

² Professora na graduação e pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail:crisgottt@usp.br.

tenham acesso às mesmas verdades? Estas questões interessam sobremaneira ao campo da educação, sendo transpostas para o contexto escolar através das seguintes formulações: Quais são as condições de possibilidade para que um determinado conhecimento que faz sentido para o professor passe também a fazer sentido para a criança? Como se dá a atribuição de sentido ao que dizemos, sentimos e fazemos? Para responder a estas indagações, desde os pré-socráticos estabeleceu-se uma cisão entre vertentes cétricas e dogmáticas da filosofia, com implicações imediatas para as práticas pedagógicas³. Para os cétricos, a grosso modo, todo conhecimento é passível de refutação; e quanto aos dogmáticos, haveria fundamentos últimos que legitimam um verdadeiro conhecimento, condição para a constituição de seu sentido e possibilidade de comunicação. Como passarei a argumentar, em sua obra *Investigações filosóficas*, Wittgenstein se situa em uma posição intermediária entre o ceticismo e o dogmatismo na filosofia, fornecendo, assim, algumas pistas sobre o que está acontecendo nestes tempos de disseminação acelerada de *fake news*, como também pode nos dar algumas indicações de qual seria o papel da educação para evitar a barbárie que está rondando várias partes do mundo, com o ressurgimento de movimentos de extrema direita, o descaso climático com nosso planeta Terra e o dismantelamento de instituições científicas e educacionais. Tendo este pano de fundo em mente, meu objetivo é o de explorar algumas ideias de nosso filósofo austríaco presentes nas *Investigações Filosóficas* que, a meu ver, contribuem para esclarecer os processos de constituição de sentidos linguísticos, o que também permite a identificação de determinadas orientações pedagógicas da escola nova, ainda vigentes, que predisõem a crença em *fake news*.

As duas obras mais conhecidas de Wittgenstein são o *Tractatus Logico-Philosophicus*⁴ e as *Investigações Filosóficas* (IF), a ponto destas caracterizarem as duas distintas fases do seu pensamento de tal modo que nosso filósofo passou a ser denominado respectivamente de primeiro e de segundo Wittgenstein. Embora seus escritos nas IF não sejam tão enigmáticos como no *Tractatus*, que começa com o aforismo “O mundo é tudo que é o caso” e termina com o não menos enigmático aforismo, “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”, os

³ A partir das ideias da segunda fase do pensamento de Wittgenstein, tenho refletido sobre as relações entre diferentes concepções pedagógicas e seus respectivos fundamentos epistemológicos. Cf. Gottschalk (2015, 2017, 2019, 2020). Neste texto, procurei focar mais nos aspectos éticos de determinadas relações que apontam para a formação de uma intersubjetividade no contexto escolar mais propícia à aceitação de *fake news*.

⁴ Doravante utilizarei apenas o termo *Tractatus* para me referir a esta obra.

parágrafos das IF também desafiam seus leitores. Na primeira obra percebe-se uma influência muito grande dos projetos logicistas de Bertrand Russell e de seu grande mestre Gottlob Frege, que apesar de terem sido seus interlocutores privilegiados não entenderam a solução apresentada por Wittgenstein para os problemas que haviam levantado relativos à fundamentação da linguagem nas leis da lógica. Enquanto que em sua segunda grande obra, além de mantê-los como seus interlocutores, nosso filósofo pressupõe também questões levantadas por outros filósofos da filosofia tradicional que os precederam, tais como Platão, Agostinho, William James, entre outros, que nas IF desempenham o papel de interlocutores de Wittgenstein em um diálogo polifônico, ou seja, um diálogo que ocorre a várias vozes, por vezes presentes em um único parágrafo em que se discute uma questão da filosofia tradicional.

Assim, em contraposição ao *Tractatus* que se caracteriza pelo seu caráter tético, nas IF nos deparamos com diferentes filósofos que passam a dialogar entre si como *representantes* de vertentes filosóficas (como o platonismo, o idealismo, o realismo, o empirismo, o behaviorismo, o mentalismo, o pragmatismo etc.), em torno de uma mesma questão filosófica, mas sob perspectivas, por vezes, antagônicas⁵. Embora Wittgenstein em momento algum apresente uma nova tese para se contrapor às posições defendidas por seus interlocutores, no entanto, dá lugar à voz de um filósofo “terapeuta”, que difere das outras por ter uma outra finalidade: ao colocar na mesa questões problemáticas⁶ que resistiram ao longo dos séculos da história da filosofia ocidental, o objetivo do nosso filósofo das IF, surpreendentemente, não é mais o de propor soluções, como fizera no *Tractatus*; pelo contrário, na segunda fase de seu pensamento tem como pretensão apenas *dissolvê-las* completamente, ou em uma terminologia wittgensteiniana, passa a fazer *a terapia filosófica* de teses empregadas dogmaticamente pelos seus interlocutores⁷.

Em suma, o processo terapêutico nas IF se inicia com a confrontação e conseqüente relativização das teses apresentadas por determinadas vertentes filosóficas, até dissolver a questão ou conceito problemático *completamente*⁸. Mas o que eu gostaria de ressaltar, é que ao

⁵ Como será argumentado a seguir, isto não significa que Wittgenstein possa ser considerado um relativista no sentido de que tudo vale ou de que estas diferentes perspectivas sejam equivalentes entre si; e tampouco que possa ser considerado um antifundacionista, como alegam alguns de seus comentadores.

⁶ Questões essas que remontam aos pré-socráticos ao se tentar demonstrar, ao longo da história da filosofia ocidental, a possibilidade de um verdadeiro conhecimento, distinto de meras opiniões, procurando-se fundamentos últimos de um conhecimento considerado legítimo em um reino ideal ou mental, ou mesmo presentes de algum modo no mundo empírico.

⁷ Segundo Moreno (2005), “(...) a terapia consiste em descrever *usos de palavras* para debelar confusões *conceituais* que têm origem na teorização dogmática realizada pelo pensamento” (pág. 246).

⁸ A dissolução seria completa, mas não definitiva, na medida em que a mesma questão poderia ressurgir em outro contexto ou momento da história da filosofia, daí que a tarefa terapêutica da filosofia se estenderia enquanto houvessem “recaídas” por parte dos filósofos.

longo deste processo surgem determinadas afirmações que, embora tenham uma aparência tética, são vistas por Wittgenstein como resultados terapêuticos deste processo. Por exemplo, a observação de que a maior parte dos problemas filosóficos tem como origem determinadas imagens, que embora necessárias em nossas formas de vida, *se aplicadas dogmaticamente* conduzem a diversas confusões e equívocos, que se proliferam em todas as áreas do conhecimento. Dentre estas imagens, a meu ver, duas se destacam pela sua força sobre o pensamento teórico: *a concepção referencial da linguagem* e *o ideal de exatidão*, com repercussões imediatas não só no campo da filosofia, como também no pensamento teórico educacional.

A concepção referencial da linguagem

Logo no primeiro parágrafo das IF, Wittgenstein apresenta a concepção referencial da linguagem presente nos escritos de Agostinho. Alguns comentadores desta obra consideram que este parágrafo poderia estar em qualquer outro lugar das IF, na medida em que a organização de seus parágrafos é considerada pelo próprio Wittgenstein não linear, mais próxima de um álbum de retratos, ou seja, como se fossem fotografias que mantêm entre si meras relações de semelhança de família. No entanto, não considero acidental que o início das IF se inicie com um trecho das *Confissões* de Agostinho. Minha hipótese é a de que Wittgenstein tenha lido também o diálogo *O Mestre*, onde o filósofo da patrística discorre mais detidamente sobre sua concepção de linguagem. E que ao refletir sobre os processos linguísticos descritos pelo mestre da patrística, tenha ficado evidente para o nosso filósofo a força que o modelo referencial da linguagem exerce sobre o nosso pensamento, gerando as demais imagens que impõem a ele uma única direção⁹.

De fato, neste tratado da linguagem e da educação escrito na forma de um diálogo com seu filho Adeodato, Agostinho caracteriza o signo linguístico como sendo um sinal de algo que é exterior à linguagem, sendo que o significado deste signo estaria previamente neste algo ao qual o signo se refere. Assim, desta perspectiva agostiniana da linguagem, as palavras desempenham um papel de meras etiquetas dos objetos do mundo empírico ou mesmo de outros conteúdos que se encontram no mundo interior ao homem, para os quais não podemos apontar

⁹ Ouso dizer, que a concepção referencial da linguagem é a “mãe” de todas as outras imagens, dada a força deste modelo de linguagem sobre o nosso pensamento em geral.

através de um gesto ostensivo. Neste último caso, a linguagem teria apenas a função de evocar os significados já presentes no nosso interior, rememorando-os:

(...) embora alguém pretenda que ao pensarmos as palavras, falamos interiormente na nossa alma, apesar de não emitirmos som algum, - ainda neste caso não fazemos mais que rememorar, pois a memória, a que estão inerentes as palavras, revolvendo-as faz vir ao espírito as próprias coisas, de que as palavras são sinais. (2002, p.32)

Como se vê acima, as palavras teriam apenas a função de nomear “as próprias coisas”, sejam elas pertencentes ao mundo externo ou impressões de nossa alma, concluindo-se, então, que a experiência significativa seria *anterior à linguagem* (Agostinho, 2002, págs. 33 e ss.). Desta perspectiva agostiniana da linguagem, seria até possível explicar o significado de determinadas palavras sem a utilização de outras palavras, apenas apontando para o objeto a que a palavra se refere: “(...) 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 pronunciares nenhuma palavra, a coisa mesma de que é sinal essa trissilábica.” (2002, p. 37) Como se vê nesta afirmação de Agostinho, haveria uma ligação imediata entre a palavra e o objeto que ela designa.

Wittgenstein (1996), por sua vez, sintetiza a posição de Agostinho através da seguinte frase: “Nesta imagem da linguagem encontramos as raízes da ideia: toda palavra tem um significado. Este significado é atribuído à palavra. Ele é o objeto que a palavra designa.” (IF §1). É neste momento, a meu ver, que Wittgenstein inicia sua autoterapia, pois sua posição no *Tractatus* sobre o papel da linguagem em suas relações com o mundo ainda era muito próxima da de Agostinho. Nesta sua primeira grande obra, o jovem Wittgenstein olhava para a linguagem como tendo uma função figurativa, na medida em que suas proposições teriam a função de apenas espelhar fatos do mundo, ou ainda dito de outra forma, cada proposição era vista como uma *imagem (Bild)* do fato a que ela corresponde. Quanto ao sentido de uma proposição, esta era considerada significativa se correspondesse a um fato do mundo, o que passa a ser critério para a atribuição de um valor de verdade: se o fato ocorre, a proposição é então considerada verdadeira; mas se o fato não ocorre, trata-se de uma proposição falsa.

Para calcular o valor de verdade (V/F) de uma proposição, nosso filósofo criou as famosas tabelas de verdade, em que os enunciados complexos eram decompostos em proposições elementares, cujos respectivos valores de verdade poderiam ser atribuídos a partir de sua correspondência ou não com um fato atômico do mundo. (FANN, 1975) Estas proposições elementares, por sua vez, consistiriam em uma combinação de nomes, cada um

deles substituindo um objeto simples do correspondente fato atômico. Em outras palavras, os nomes que compõem uma proposição elementar *devem* se referir a objetos simples do mundo, como condição para que a proposição seja considerada significativa. Portanto, o primeiro Wittgenstein ainda estava preso a uma concepção referencial da linguagem, na medida em que neste nível mais elementar da proposição, a palavra *deveria* substituir um objeto simples do mundo.

No entanto, a concepção referencial da linguagem presente no *Tractatus* passa a ser criticada por Wittgenstein na segunda fase do seu pensamento, ao constatar que a linguagem não se reduz a uma função figurativa ou de nomeação dos objetos do mundo, mas desempenha inúmeras outras funções. (Wittgenstein, IF, §23) Introduce, então, o conceito de *jogo de linguagem*, para ressaltar a importância das diversas atividades envolvidas com as palavras, que vão além da nomeação. Mesmo ao se nomear algo, não há uma relação imediata do nome com o objeto nomeado, como pressupõe Agostinho, por exemplo, ao dar o exemplo da palavra “parede”. Não basta apontar para uma parede para que se tenha acesso ao significado desta palavra¹⁰. O próprio gesto ostensivo já está fazendo a intermediação entre o signo e o objeto a que o signo se refere, como também precisa ser *aprendido* (IF §6). Neste sentido, o processo de nomeação pode ser visto apenas como uma etapa *preparatória* para a constituição de sentido de uma palavra, estabelecendo-se, através dele, uma *regra de sentido* (por exemplo, para a aplicação da palavra “parede”).

Continuando sua autoterapia, o segundo Wittgenstein observa que tampouco as proposições da linguagem se reduzem a enunciados que descrevem fatos do mundo. Pelo contrário, nossas expressões linguísticas desempenham uma multiplicidade de funções! (IF §23) Mas o que vai interessar sobremaneira a Wittgenstein é um outro tipo de proposição, que ele passará a denominar de proposições *gramaticais*, a saber, proposições que têm um uso *normativo*, e não *descritivo*. Características do campo da matemática, estas proposições, no entanto, extrapolam este domínio, estando presentes também na linguagem ordinária, como por exemplo, quando afirmo categoricamente que “o mundo existe”, “meu nome é Cristiane”, “nunca fui à Lua”, “esta é minha mão”, “todo objeto é idêntico a si próprio”, “os seres humanos veem”, “toda vara tem um comprimento” etc., proposições que desempenham o papel de regras que aprendemos a seguir cegamente. Simplesmente não conseguimos imaginar o seu contrário.

¹⁰ Wittgenstein vai fazer esta crítica de modo mais explícito no parágrafo 32 das IF, em que questiona uma suposta relação imediata das palavras com os objetos do mundo, como se o pensamento fosse uma espécie de linguagem privada que teria a função apenas de *traduzir* significados já presentes na mente da criança para a língua do país no qual ela nasce.

Não consigo conceber que eu não me chame Cristiane, ou que eu já tenha ido à Lua, ou que esta mão que digita o teclado do computador não seja a minha mão”. Wittgenstein, ao caracterizá-las nas IF, também chama nossa atenção para a forma aparentemente empírica de tais proposições:

Que sentido tem dizer: “Não posso me representar o contrário”, ou: “Como seria se fosse diferente?” - p. ex., quando alguém diz que minhas representações são privadas; ou que só eu mesmo posso saber se sinto uma dor; e coisas do gênero.

“Não posso me representar o contrário” não significa aqui, naturalmente: meu poder de representação não é o suficiente. Com estas palavras nos defendemos contra algo que nos faz crer pela sua forma que seja uma proposição empírica, mas que na realidade é uma proposição gramatical.

Mas, por que digo “Não posso me representar o contrário”? Por que não digo: “Não posso me representar o que você diz?”

Exemplo: “Toda vara tem um comprimento”. Isto significa talvez o seguinte: chamamos algo (ou *isto*) de “o comprimento de uma vara” - mas não há nada a que chamemos “o comprimento de uma esfera”. Posso me representar agora que ‘toda vara tem um comprimento’? Ora, o que me represento é exatamente uma vara; e isto é tudo. Esta imagem, ligada a esta proposição, desempenha um papel bem diferente do papel de uma imagem ligada à proposição “Esta mesa tem o mesmo comprimento que a mesa acolá”. Pois aqui eu compreendo o que significa formar-se uma imagem do contrário (e não tem que ser nenhuma imagem da representação). (IF, § 251)

Como Wittgenstein observa acima, apesar de sua aparência empírica, a proposição “Toda vara tem comprimento” pode ser vista como uma proposição *a priori*, mas não no sentido platônico de que se trataria de uma verdade absoluta. Não conseguimos imaginar o seu contrário simplesmente porque em nossa forma de vida não está previsto um uso para a sua negação, *não faz sentido* pensar o seu contrário. Trata-se, de certa forma, de um *a priori a parte post*¹¹, ou seja, este enunciado adquire uma autonomia em relação ao empírico no interior de nossos jogos de linguagem conforme vão sendo jogados, daí o “*a parte post*”. Esta imagem, embora possa ter tido uma origem empírica, ao ser expressa linguisticamente passa a comportar uma necessidade, adquirindo uma força tal que nos impele a uma única direção: *deve* ser assim. Tornam-se *condição de sentido* das demais proposições empíricas, estas sim, com função descritiva, como vemos no exemplo acima dado por Wittgenstein: “Esta mesa tem o mesmo comprimento que a mesa acolá” .

As confusões surgem, segundo Wittgenstein, quando empregamos uma proposição gramatical como se tivesse uma função descritiva, como se ela se referisse a um fato do mundo. E não nos damos conta que estas proposições desempenham outra função, a saber, o papel de

¹¹ Esta expressão latina é utilizada por Moreno (2005) no sentido atribuído inicialmente por Gilles-Gaston Granger, epistemólogo francês que introduziu as ideias do primeiro Wittgenstein na França, e que passou a ser aplicada por Moreno ao segundo Wittgenstein para expressar a gênese das proposições gramaticais.

fundamento do que faz e do que não faz sentido. Não faz sentido dizer, por exemplo, que minha mão vai desaparecer no ar, ou que eu voltei ontem da Lua, ou que a caneta que utilizei para escrever este texto não tenha comprimento. Enfim, na segunda fase do pensamento de Wittgenstein, condensado em sua obra IF, ele não irá se preocupar mais *com o valor de verdade das proposições significativas da linguagem*, mas passará a fazer uma reflexão sobre o sentido: como o sentido que atribuímos aos fatos do mundo se constitui, e quais são os limites do sentido, ou seja, o que ainda faz sentido, e o que não faz mais sentido.

Esta guinada linguística do *Tractatus*, para as IF, entretanto, não significa que o segundo Wittgenstein irá desconsiderar o uso referencial da linguagem na constituição dos sentidos de uma mesma palavra, mas apenas que a nomeação ocorre em uma etapa *preparatória*, estabelecendo-se uma relação de sentido, entre outras. A nomeação por si só não garante a compreensão do significado de uma palavra. Apenas em uma segunda etapa, nos diferentes *usos* que fazemos de uma mesma palavra, que seu significado vai sendo *gradualmente* constituído, constituindo-se, assim, o conceito expresso pela palavra¹². No entanto, ainda hoje prevalece uma concepção referencial da linguagem em todas as áreas do conhecimento, em que se atribui à linguagem apenas uma função comunicativa ou descritiva dos fatos do mundo, como se a experiência fosse detentora de significados prévios, evidentes para uma criança que ainda está aprendendo sua língua materna.

O ideal de exatidão *versus* a vagueza dos conceitos

Outra imagem que será alvo da terapia de Wittgenstein, é a da “exatidão conceitual”, que havia sido o critério estabelecido pelo lógico e matemático Gottlob Frege para se considerar a legitimidade de um conceito. Nas palavras do próprio Wittgenstein:

Frege compara o conceito a uma região e diz: uma região delimitada sem clareza não pode, absolutamente, ser chamada de região. Isto significa que não podemos fazer nada com ela. - Mas não tem sentido dizer: “Detenha-se mais ou menos aqui”? Imagine que eu estivesse com uma pessoa em um lugar e dissesse isto. Nisso, nem ao menos traçarei algum limite, mas farei um movimento indicativo talvez com a mão, - como se lhe mostrasse um determinado *ponto*. E é precisamente assim que se explica o que é um jogo. Dá-se exemplos e pretende-se que eles sejam entendidos num certo sentido. - Mas com esta expressão não tenho em mente: nestes exemplos ele deve ver o comum, aquilo que - por uma razão qualquer - não consigo trazer à fala. Mas: ele deve *empregar* estes exemplos de determinado modo. A

¹² Estamos fazendo aqui uma distinção entre “sentido” e “significado” que não é explicitada por Wittgenstein, mas que ao longo das IF parece ter sido utilizada por ele seguindo-se o seguinte critério: uma mesma palavra pode ser empregada com diferentes *sentidos* relacionados entre si através de semelhanças de família (IF §§ 66-67), enquanto que este conjunto aberto de sentidos constitui gradualmente o *significado* do conceito expresso por esta palavra (IF § 68).

exemplificação não é aqui um meio *indireto* de explicação, - na falta de um melhor. Pois, toda explicação geral também pode ser mal entendida. É *assim* que jogamos o jogo. (É o jogo de linguagem que tenho em mente com a palavra “jogo”.) (IF, § 71)

Neste parágrafo, Wittgenstein rompe com o essencialismo platônico presente na obra de seu grande mestre, que pressupunha uma definição precisa e exata de nossos conceitos. Em contraposição a este ideal de exatidão, nosso filósofo ressalta a importância da exemplificação para introduzir alguém a um novo conceito. Não seria, portanto, através de uma definição precisa que aprenderíamos, por exemplo, o significado da palavra “jogo”, mas através de exemplos que mostrem *como* esta palavra é empregada em diferentes situações, sem que haja necessariamente uma característica comum a todas as aplicações desta palavra. Em outros termos, nossos conceitos são essencialmente *vagos*, apenas para finalidades específicas é que faz sentido delimitá-los precisamente. Ainda segundo Wittgenstein: “De que modo está fechado o conceito de jogo? O que é ainda um jogo e o que não o é mais?” (IF, §68) E mais adiante: “Não conhecemos os limites [do conceito de jogo] porque não se traçou nenhum limite. Como foi dito, podemos - para uma finalidade especial - traçar um limite. Somente fazendo isto é que tornamos o conceito utilizável? De forma alguma!” (IF, § 69)

Empregamos a palavra “jogo”, dentre outras, de modo análogo a um movimento indicativo com a mão para mostrar uma área indeterminada no espaço. *Os limites são porosos também no uso de nossos conceitos*. E este resultado terapêutico, obtido ao se ter como alvo a crença em uma exatidão conceitual prévia à linguagem, *dissolve* a questão enigmática da possibilidade de comunicação, que era um dos temas centrais da obra *O Mestre* de Agostinho: a condição para que seja possível a comunicação entre os homens é exatamente a *vagueza* dos nossos conceitos.

Desta nova perspectiva da linguagem, portanto, resgata-se a importância da exemplificação para introduzir a criança a novos conceitos, sem a necessidade da apresentação prévia de uma definição precisa para eles; e dissolve-se, também, a crença em supostas verdades que seriam intuídas naturalmente pela criança, entre outras confusões que se instalaram em práticas pedagógicas decorrentes de teorias mentalistas na educação.

A formação da subjetividade a partir de uma intersubjetividade

Segundo Wittgenstein, em sua época não havia mais valores a serem cultuados, restaria então, a tarefa terapêutica de dissolver questões da filosofia tradicional que pareciam insolúveis, mas que na verdade seriam fruto de um dogmatismo presente em diversas vertentes filosóficas.

(Moreno, 2019) Assim, através de sua terapia filosófica, nosso filósofo passa a cultivar uma atitude ética anti-dogmática, prevenindo, assim, equívocos e confusões atrelados a determinadas imagens na linguagem, como as que expusemos acima. Um bom exemplo da luta contra o dogmatismo de Wittgenstein está presente no §300 das IF, onde ele critica o uso dogmático de imagens mesmo em um nível muito elementar, como o do aprendizado de palavras que expressam sensações de um indivíduo, dentre as quais, a sensação de dor:

Ao jogo de linguagem com as palavras “ele sente dor” pertence - poder-se-ia dizer - não somente a imagem (*Bild*) do comportamento mas também a imagem (*Bild*) da dor. Ou: não apenas o paradigma do comportamento, mas também o da dor. - É um mal-entendido dizer “a imagem da dor entra no jogo de linguagem com a palavra ‘dor’”. A representação [mental] (*Vorstellung*) da dor não é uma imagem, e *esta* representação [mental] (*Vorstellung*) também não se deixa substituir, no jogo de linguagem, por algo a que chamamos uma imagem. - A representação [mental] (*Vorstellung*) da dor, num certo sentido, entra certamente no jogo de linguagem; só que não como imagem. (IF, §300, colchetes e parênteses nossos)

Neste parágrafo, vemos um uso do conceito de imagem (*Bild*) em um sentido distinto do utilizado no *Tractatus*, a saber, não mais no sentido de imagem para expressar a função figurativa da linguagem, mas como uma norma que faz parte da nossa *gramática de usos*¹³ das palavras, e que, por vezes, é empregada dogmaticamente. Sua intenção, neste parágrafo, é distinguir o uso público da imagem (*Bild*) em contraposição ao seu uso privado (subjetivo), como é o caso da representação mental (*Vorstellung*), em particular, quando se procura descrever *o que é dor*. Se estivermos presos às imagens acima, a concepção referencial da linguagem nos obriga a procurar o significado de dor em algum domínio extra-linguístico, enquanto que a exigência de exatidão conceitual nos leva a restringir um único uso considerado como sendo o legítimo para a aplicação de nossos conceitos, a saber, a explicitação de seu significado deveria ser dada através de uma definição com fronteiras bem delimitadas. Para os mentalistas, por exemplo, o significado do conceito de dor seria a própria vivência de dor, o estado subjetivo da dor; enquanto que para os behavioristas seria o comportamento da dor o que seria o determinante para *o que é dor*. Estas imagens se tornam dogmáticas na medida em que se adota apenas um destes sentidos da palavra dor como verdade absoluta.

No entanto, se olharmos como efetivamente aplicamos a palavra dor, ambas imagens entram no jogo de linguagem da afirmação “ele tem dores”¹⁴. Aprendemos tacitamente a utilizar esta expressão a partir de situações em que nós próprios sentimos algum tipo de dor e em outros

¹³ Passarei a utilizar o conceito de *gramática* no sentido de Wittgenstein, a saber, um conjunto aberto de regras indicativas e/ou normativas que estabelecem um campo de ação para o uso de um conceito no interior de jogos de linguagem. Este termo diferencia-se, portanto, do sentido de gramática de uma língua.

¹⁴ Para uma análise mais detalhada do parágrafo 300 das IF, ver cap. 1 do livro de Moreno (1995).

momentos em que presenciamos o comportamento de dor do outro. Segundo o filósofo, tanto a sensação que temos de dor (seja qual for ela, dor de uma queda, dor de queimadura, dor de dente...) como o comportamento que apresentamos de dor (seja o nosso próprio comportamento ou de outros) entram no jogo de linguagem da dor como *paradigmas*, como *amostras* do que é dor (IF, §244). Em outras palavras, tanto a sensação como o nosso comportamento de dor podem ser vistos como fragmentos do empírico que entram na linguagem substituídos pela palavra “dor”, estabelecendo-se, assim, relações de sentido *na linguagem*. (Moreno, 1995) É *assim* que aprendemos gradualmente a aplicar a palavra dor com sentido, em nossa forma de vida. A experiência subjetiva é incorporada à linguagem como *amostra* do que é dor, ou seja, não se trata mais de uma experiência empírica qualquer, mas já está sendo organizada linguisticamente. A confusão se dá, quando teorias psicológicas e filosóficas pressupõem significados últimos para esta sensação, desconsiderando-se o trabalho efetuado pela linguagem na constituição de seus diferentes sentidos, desde níveis bastante elementares, como o da percepção sensível, em que as relações estabelecidas pela linguagem são de natureza *convencional*. Poderiam ter sido outras, em outra forma de vida.

Em um segundo nível de constituição de sentido, os conceitos vão sendo relacionados entre si, produzindo-se novos enunciados, tais como, “as sensações são privadas”, “só eu sinto minha própria dor”, entre outros, que passam a comportar uma *necessidade*, ou seja, tornam-se proposições gramaticais, que passam a ter uma função normativa: *deve ser assim*, não conseguimos imaginar o contrário do que afirmam. Neste nível mais complexo de constituição do sentido, estes enunciados passam a desempenhar uma função *transcendental*¹⁵ no sentido kantiano, cristalizando-se, assim, uma gramática dentro de nós. Em outros termos, tornam-se *condição de sentido* para as demais afirmações empíricas com função descritiva, tais como, “estou com dor no joelho” (quando um médico me pergunta onde estou sentindo dor), ou “vi uma criança chorando de dor”, etc.. Analogamente, outras gramáticas vão se constituindo e se entrelaçando (das cores, do tempo, das medidas...), fazendo parte de nossos jogos de linguagem.

Em seus últimos escritos, Wittgenstein nos dá ainda outros exemplos, que deixam claro a distinção entre enunciados gramaticais, com função normativa, daqueles que expressam um

¹⁵ Estamos utilizando o termo “transcendental” aqui não no sentido de pressupormos estruturas da sensibilidade e categorias do entendimento *a priori*, como proposto por Kant; mas retendo apenas a *função* que estas estruturas desempenham no seu pensamento filosófico, a saber, como condições de sentido para o conhecimento de fenômenos observados por um indivíduo dotado de razão. Só que, à diferença de Kant, desta perspectiva wittgensteiniana adotada por mim, essa função transcendental passa a ser desempenhada pelas diferentes gramáticas de uso das palavras, cristalizadas dentro de nós através de um trabalho da linguagem, que produz conhecimento através da instituição de novas regras de sentido e de sua aplicação. (Cf. MORENO, 2018)

conhecimento sobre o mundo, e que têm uma função descritiva. Segundo ele, não faz sentido, por exemplo, dizer que “eu sei que aquilo é uma árvore” (DC §467), na medida em que não cabe verificar isso. A vida nos *mostra* que “aquilo é uma árvore”. Começar dizendo “eu sei” pressupõe a posse de razões fundamentadas para a afirmação em questão em um determinado jogo de linguagem, o que não é o caso. Não dizemos a uma criança pequena, por exemplo, “talvez aquilo seja uma árvore”... Apenas dizemos a ela, vamos sentar debaixo da árvore, precisamos de uma sombra neste calor!”, “olhe quantas frutas está dando naquela árvore!”, entre outras expressões que envolvem a palavra “árvore”. Nas palavras de Wittgenstein: “A minha vida mostra que sei ou estou certo de que há uma cadeira ali, ou uma porta, etc. Digo a um amigo, por exemplo “Sente-se naquela cadeira”, “Feche a porta”, etc. etc. (DC § 7)

Considerando agora estes processos no contexto escolar, os parágrafos que se seguem ilustram de modo bastante esclarecedor a posição de nosso filósofo sobre a função transcendental dos enunciados gramaticais para a constituição de sentido:

Em geral considero como verdadeiro o que se encontra em livros escolares de geografia, por exemplo. Por quê? Eu digo: todos esses fatos foram confirmados centenas de vezes. Mas como eu sei disso? Qual é a evidência que tenho para isso? Eu tenho uma imagem do mundo [*Weltbild*]. É verdadeira ou falsa? Acima de tudo, é o substrato de toda minha investigação e asserções. As proposições que a descrevem não são todas igualmente sujeitas à prova. (DC, § 162)

‘Estamos seguramente certos disso’ não significa que cada único indivíduo está certo disso, mas que pertencemos a uma comunidade a qual está ligada conjuntamente pela ciência e pela educação. (DC, § 298)

Em primeiro lugar, as afirmações acima, ressaltam o caráter público de nossas certezas: não precisamos verificar empiricamente, inúmeras vezes, a existência de árvores, montanhas, cadeiras e portas para fazermos asserções sobre elas e investigar fatos do mundo que envolvem estas e outras palavras. A existência destes objetos é como que absorvida por nós ao utilizarmos nossa linguagem, formando-se, aos poucos, uma *imagem de mundo* que vai sendo constituída conjuntamente pela ciência e pela educação. E em segundo lugar, mais uma vez, fica claro o não relativismo de Wittgenstein. Nossas certezas estão imbricadas com diversos jogos de linguagem, *inclusive com os das ciências empíricas*. Nestes jogos cabe a verificação. Podemos dizer que desempenham o papel de contato com o mundo empírico. Mesmo que os *sentidos* atribuídos aos fatos mundanos possam divergir em função das diferentes teorias que os descrevem, partem das mesmas certezas, tais como, que “o mundo existe”, “sob determinadas condições de experimentação científica todos chegarão às mesmas conclusões”, etc.. É neste sentido a afirmação acima de que, “As proposições que a descrevem [a imagem de mundo que temos] não são todas igualmente sujeitas à prova”.

Enfim, o mundo não é uma ficção solipsista (como declaram os pós-estruturalistas supostamente legitimados por Wittgenstein), e tampouco cabe questionar ou mesmo provar a sua existência. A questão para Wittgenstein é outra: os *sentidos* atribuídos aos fatos do mundo podem ser distintos em diferentes culturas, mas isso não conduz a um relativismo total, na medida em que as respectivas gramáticas comportam uma necessidade da qual não abrimos mão. Por exemplo, em nossa forma de vida ocidental nos utilizamos de aviões para ir de um ponto do planeta a outro, e para isso os planejadores de voo partem da certeza de que a Terra é redonda para calcular a quantidade de combustível que será necessário para que o avião chegue a seu destino, como também para determinar a trajetória a ser percorrida (expressa por uma curva e não por uma reta...)¹⁶. Aqui surge a grande questão: o que levaria, então, às crenças de grupos como os dos terraplanistas que negam que a Terra seja redonda, ou de grupos que negam a importância da vacinação para a prevenção de epidemias como a da covid, que negam a teoria de Darwin em favor do criacionismo¹⁷, ou mesmo outros tipos de negacionismos, como por exemplo, de que o Holocausto não teria existido no regime nazista de Hitler? Como é possível a proliferação do que hoje se denomina de *fake news*, com consequências nefastas como a dizimação de populações, a destruição do planeta Terra devido aos efeitos climáticos que são simplesmente ignorados por determinados governos, a intolerância com as minorias e a expansão de regimes de extrema direita?

Tempos de fake news

Poder-se-ia argumentar que o ceticismo seria um instrumento importante para diminuir a intolerância entre os homens, na medida em que verdades “impostas” a todos de uma comunidade seriam relativizadas. Portanto, seria salutar para a formação de um indivíduo uma atitude cética, que deveria ser fomentada desde a escola. No entanto, tal atitude nos dias de hoje tem levado ao questionamento de certezas, tais como, “a Terra é redonda”, “a vacina nos

¹⁶ Para estes cálculos é utilizada a geometria de Riemann, na qual a menor distância entre dois pontos é uma curva, e não uma reta, como pressuposto na geometria de Euclides. A crença de que a Terra é redonda surge na filosofia grega no século VI aC com Pitágoras, em contraposição às crenças dos filósofos pré-socráticos, que acreditavam que ela fosse plana.

<https://www.facebook.com/astrologia.astromania/photos/a.397524803912273/1577226779275397/?type=3>

¹⁷ Recentemente foi publicada uma pesquisa com alunos brasileiros e italianos sobre a rejeição da teoria da evolução de Darwin nas salas de aula em favor do “criacionismo”, que curiosamente tem se mostrado mais forte no Brasil do que na Itália.

<https://agencia.fapesp.br/religiao-nao-e-fator-que-mais-influencia-a-rejeicao-da-teoria-evolutiva-nas-escolas-diz-estudo/40073/#.Y3Yn6O9776J.facebook>

protege de pandemias”, e alguns chegam a se perguntar se o Holocausto existiu mesmo¹⁸... Sem desconsiderar as reflexões teóricas já existentes e bem fundamentadas de ordem política, sociológica e psicológica que abordam o negacionismo que nos está assolando em diferentes domínios do conhecimento, irei me deter no aspecto filosófico/ético de se colocar em xeque *quaisquer* convicções no contexto escolar, período em que a criança ainda está sendo inserida aos acordos profundos, expressos *na linguagem* de sua comunidade. Como observa Wittgenstein, nossas certezas mais fundamentais são constituídas gradualmente e se articulam entre si:

É perfeitamente seguro que os automóveis não crescem da terra. Se alguém acreditasse no contrário, sentíamos que era capaz de acreditar em *tudo* o que consideramos não ser verdade e poderia pôr em questão tudo o que temos por seguro.
Mas como é que *uma* convicção como essa pode ligar-se a todo o resto? Diríamos que alguém que pudesse acreditar nisso não aceitaria o nosso sistema total de verificação.
Este sistema é algo que é adquirido pelos seres humanos através da observação e da instrução (*Unterricht*)¹⁹. Intencionalmente não digo “aprendido”. (DC §279, parênteses nosso)

Nossos jogos de linguagem não são estanques. O terraplanista que vai pegar um avião de uma cidade a outra, queira ou não, fará um trajeto calculado pelos engenheiros de aviação que pressupõe com o mesmo grau de certeza de que a Terra é redonda, *e não plana*. É assim que os pilotos agem, seguindo as regras da engenharia aeronáutica que asseguram a estabilidade do avião no ar durante todo o seu trajeto. Em outras palavras, estas crenças não são equivalentes em nossa forma de vida. Não se trata de um vale tudo, em que tanto faz acreditar em teses terraplanistas ou na ciência. O fundamento último que legitima algumas destas certezas em detrimento de outras é o nosso *modo de agir*, como ressalta Wittgenstein em sua famosa passagem sobre a rocha dura: “Se esgotei as justificativas, cheguei então à rocha dura, e minha pá se entorta. Estou inclinado a dizer então: “É assim mesmo que ajo”. (IF § 217)

Entre o ceticismo e o dogmatismo, Wittgenstein introduz o conceito de forma de vida, que expressa a moldura de nossas ações. Aprendemos a seguir regras de determinadas maneiras,

¹⁸ Em 2016 foi lançado o filme *Negação (Denial)* dirigido por Mick Jackson, baseado em um fato verídico, que trata da saga de uma historiadora que é processada por um autor que negava a existência do Holocausto. Aqui no Brasil vemos atos semelhantes de pessoas que negam ter havido tortura e assassinatos na ditadura de 1964, ou mesmo que tenha havido ditadura. O que começou como um negacionismo histórico, entretanto, passou a se expandir para outros tipos de negacionismo, com efeitos ainda mais perversos.

¹⁹ Há uma distinção importante no alemão do verbo “ensinar” que não temos na língua portuguesa, sendo traduzido para o alemão como “lehren” no caso de uma instrução explícita, ou como “beibringen” (um ensino de como fazer algo), o que torna a tradução deste parágrafo ambígua. A palavra traduzida como “instrução” refere-se na passagem original em alemão à palavra “Unterricht”, que tem a ver com um ensino tácito, expresso pelo verbo “beibringen”. Daí Wittgenstein ressaltar que trata-se de algo não aprendido. Por exemplo, a tradução de “Meu pai me ensinou a andar de bicicleta” seria “Mein Vater hat mir das Radfahren beigebracht.” Trata-se de um modo de agir que é ensinado e “adquirido” pela criança. O mesmo ocorreria com este sistema de crenças.

que não são subjetivas, expressam modos de agir que são simplesmente aceitos em uma forma de vida: “O que deve ser aceito, o dado, - poder-se-ia dizer - são *formas de vida*. (IF, parte II, p. 292) No contexto escolar, também pode-se dizer que se instaura uma espécie de forma de vida, onde a criança passa a se relacionar com outras seguindo novas regras de convívio, novos hábitos e costumes. Um ambiente propício para o pensamento alçar novos voos, aprendendo-se novas gramáticas insuspeitadas. Aqui o papel do professor torna-se fundamental, na medida em que é ele que irá inserir a criança em novos jogos de linguagem, o que nos leva a dois outros parágrafos preciosos de Wittgenstein, que interessam sobremaneira à educação:

Estou fazendo psicologia infantil? - Estou fazendo a ligação entre o conceito de ensino e o conceito de significado. (IF § 412)

Poder-se-ia dizer que um homem pensa quando *aprende* de um determinado modo. (Fichas § 105)

Em outras palavras, *como* se ensina constitui o sentido *do quê* se ensina. Eis o “x” da questão. “Engolimos” determinadas regras ao aprendermos o *uso* que fazemos da linguagem em uma forma de vida. Quando dizemos a uma criança para sentar na mesa para comer ela aprende *como* seguir uma ou mais regras que constituem a significação do conceito de mesa: aplicamos a palavra mesa em situações, tais como, quando a usamos para comer, para escrever uma mensagem, para conversar em volta dela etc., é *assim* que agimos. Analogamente, quando um professor ensina algo no contexto escolar, boa parte do que é transmitido se dá tacitamente, são modos de agir entrelaçados a palavras. Deste modo a criança vai sendo introduzida a novos jogos de linguagem, para além dos jogos do seu cotidiano. Passa a atribuir novos sentidos para conceitos como força, massa, velocidade, distância, igualdade, etc., estabelecendo-se relações de semelhança com os já adquiridos anteriormente. Dizer que $F = m.a$ pressupõe um uso prévio dos conceitos de força, massa e aceleração na linguagem ordinária, mas que passam a ter novos significados nos jogos de linguagem das teorias de Newton. Quando o professor enuncia esta proposição da Física, $F = m.a$, ele não está relativizando os usos ordinários destes termos no sentido de estarem sendo *negados*, mas está apenas *expandindo* os sentidos atribuídos a eles, como também está fazendo um outro *uso* deles, a saber, estão sendo empregados *normativamente*: Força *deve* ser igual a massa x aceleração, no contexto da teoria newtoniana. Trata-se agora de uma nova regra a ser seguida que envolve outros procedimentos, distintos dos usuais. Antes a criança empregava a palavra “força” para dizer que tinha mais força no braço do que seu coleguinha, ou que era mais forte em português do que em matemática, etc.. No

contexto escolar será *persuadida* a utilizar esta mesma palavra com outros sentidos. (GOTTSCHALK, 2020)

Em suma, os diferentes jogos de linguagem vão se entrelaçando de tal modo que vai se tornando cada vez menos provável determinadas asserções, tais como a crença de que “automóveis nascem da terra”, ou de que a Terra seja plana. É neste sentido que nossa subjetividade é permeada previamente por uma intersubjetividade, ou na terminologia de Wittgenstein, por uma imagem de mundo constituída tacitamente, através da educação e da ciência. Mas como se explica, então, a erosão de nossas certezas mais fundamentais em pleno século XXI?

Acredito que este processo tenha se iniciado com a negação de determinados fatos históricos (como a negação do Holocausto) seguido da negação de fatos científicos, e que com as redes sociais esta onda negacionista tenha intensificado exponencialmente a proliferação de fake news. Mas não só. Minha hipótese é a de que determinadas práticas pedagógicas também têm propiciado um relativismo total de nossas certezas mais fundamentais. Receio que o que estamos vivendo hoje com a proliferação de *fake news* também tenha relação com alguns dos pressupostos da escola nova, aos quais ainda estamos submetidos, e que tiveram origem nas pedagogias propostas pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau no século XVIII e pelo pragmatismo na educação, no início do século XX, cujo maior representante foi o filósofo e pedagogo John Dewey.

Ecos das pedagogias de Rousseau e de Dewey

Tanto para Rousseau quanto para Dewey a criança deveria aprender a partir da experiência, que, para ambos filósofos, seria anterior à linguagem. Em particular para Rousseau, sua educação negativa preconizava evitar dar preceitos até os doze anos de idade, cuidando para que a criança aprendesse diretamente da experiência empírica, observando a natureza e desenvolvendo seus sentidos. A linguagem apenas introduziria preconceitos provenientes de uma sociedade injusta e desigual. O filósofo genebrino chega a fazer as seguintes afirmações em sua obra pedagógica *Emílio*, em que se ouve claramente, em diversas passagens, os ecos de Agostinho: “Em geral, nunca substituais a coisa pelo signo, a não ser quando é impossível mostrá-la, pois o signo absorve a atenção da criança e faz com que esqueça a coisa representada”. (p. 9) “Em qualquer estudo que seja, sem a ideia das coisas representadas, os signos representantes não são nada. Todavia, sempre limitamos a criança a estes signos, sem

jamais poderemos fazê-la compreender nenhuma das coisas que representam”. (p. 116) “De que serve escrever em suas cabeças um catálogo de signos que nada representam para elas? Ao aprender as coisas, não aprenderão os signos? Por que dar-lhes o trabalho inútil de aprendê-las duas vezes?” (p. 120) “Devemos falar tanto quanto possível através das ações, e só dizer aquilo que não podemos fazer”. (p. 229)

Percebe-se, claramente, nas citações acima, uma concepção de linguagem exclusivamente referencial, que dá origem a máximas pedagógicas que perduram até os dias atuais, tais como, “a criança constrói o seu próprio conhecimento”, “o professor deve apenas propiciar situações de aprendizagem”, “não há ensino sem aprendizagem”, etc., em que a linguagem passa a desempenhar um papel subalterno em relação à experiência da criança. As ideias de Dewey vieram reforçar as vertentes da escola nova herdeiras da pedagogia negativa de Rousseau, mas acrescentaram um outro componente que vem do pragmatismo americano, a saber, um novo critério de verdade que rompe com o fundacionismo dos filósofos que o antecederam, inclusive Rousseau, que tinha uma concepção empirista do conhecimento. Um conhecimento passa a ser considerado verdadeiro se for *útil* para resolver os problemas que afligem uma determinada sociedade. Assim, deve-se apresentar problemas para a criança resolver, pois agindo ela produzirá novas experiências que se cristalizam em novos conceitos, que por sua vez, passam a ser vistos como ferramentas para a produção de novas experiências, e assim por diante. Em outras palavras, para Dewey *tudo* é experiência, e a tarefa do professor é conduzir a criança de sua experiência imatura para a experiência da espécie humana, a qual no contexto da escola foi simplificada através da transposição didática sob a forma do programa escolar. Assim, ambos os filósofos desconsideram a função normativa e expressiva da linguagem, condição para atribuir sentido ao que pensamos, fazemos e sentimos, inclusive condição para descrevermos o que estamos pensando ou observando.

Apesar de seus inegáveis avanços, a escola nova trouxe, por outro lado, diretrizes educacionais que ignoram o papel normativo da linguagem, expresso por proposições gramaticais que são a condição de sentido para as demais proposições empíricas. O nivelamento de nossas proposições linguísticas que decorre de suas práticas pedagógicas desencadeia inúmeras confusões, pois não se tem mais um fundamento (onde “a pá entorta”), no sentido de “moldura” convencional, para as nossas afirmações em geral²⁰. Instaure-se, assim, um relativismo total, em que tudo pode ser refutado. Ainda não chegamos ao ponto de acreditar que os automóveis nascem da terra, mas no andar da carruagem, não irá demorar muito para

²⁰ Estou considerando aqui que as proposições gramaticais são a expressão linguística de nossas formas de vida.

que passemos a acreditar nisto também... Basta lermos as diretrizes pedagógicas atuais que se pautam na pedagogia das competências, onde o conhecimento passa a ser visto apenas como mero meio para o desenvolvimento de supostas habilidades e competências que já estariam presentes potencialmente em nossas estruturas cognitivas, comuns a todos os indivíduos. (GOTTSCHALK, 2015)

Se pudermos falar em relativismo em Wittgenstein, certamente não se trata de um relativismo total. No máximo estaríamos diante de um relativismo gramatical, na medida em que a nossa gramática poderia de fato ter sido outra em uma forma de vida diferente da nossa ocidental. Mas, como observa Wittgenstein, se é possível duvidar de tudo, porque não duvidamos? Quando saímos de casa e abrimos a porta, olhamos para baixo para ver se um precipício se abriu? Antes de levantarmos de uma cadeira olhamos para ver se nossos pés ainda se encontram no chão? Os nossos jogos de linguagem não se reduzem a um conjunto de regras arbitrárias que aprendemos a seguir, eles também têm, como diria Wittgenstein, um uso civil, papel que é desempenhado em particular pelos jogos de linguagem das ciências. Mesmo a matemática, como observa Wittgenstein, não se reduz a um mero jogo constituído por regras arbitrárias. O que difere a matemática de um mero jogo é o seu uso em situações empíricas. Daí que o “lastro” de nossas verdades está ancorado na ciência, que por sua vez, é aprendida *através da educação*.

A partir de certezas compartilhadas no contexto escolar em consonância com a ciência é que constituímos uma intersubjetividade, que não *determina* o que fazemos, pensamos ou sentimos. Mas é a partir dela que se estabelece um campo de ações possíveis, tornando viável a formação de uma subjetividade autônoma e ética. Lembrando que os limites deste campo são dados por conceitos e expressões linguísticas que são intrinsecamente vagos, e não exatos como pressupunha Frege. O que faz sentido para um determinado indivíduo pode não fazer exatamente o mesmo sentido para outro, mas os limites do sentido para ambos são dados no interior de uma forma de vida. Mesmo um terraplanista confiará nas certezas de quem projetou o avião que ele tomará para ir a outra cidade muito distante da sua. Daí a importância da educação na formação de certezas compartilhadas, estabelecendo ligações intermediárias entre crenças prévias dos alunos com novos sentidos de nossos conceitos. A escola é um local privilegiado para que um jovem terraplanista, por exemplo, seja persuadido a aceitar novas

regras de sentido, que vão além de algumas proposições do senso comum de um determinado grupo, como a crença de que a Terra seja plana. Em determinados contextos, o aluno pode continuar a aplicar os axiomas da geometria euclidiana para calcular distâncias menores (como se a Terra fosse plana). Cabe à escola mostrar que para distâncias bem maiores, outras geometrias são aplicadas.

No entanto, boa parte das atuais pedagogias naturalizam determinadas regras dos jogos de linguagem das diferentes disciplinas, tratando-as como se descrevessem fatos do mundo²¹, independentemente do contexto em que são aplicadas, e neste sentido, estas regras se tornam imagens dogmáticas: é como se a força do modelo referencial da linguagem agisse subrepticiamente tornando todas as proposições gramaticais em proposições empíricas. De fato, dado que em algumas teorias educacionais a criança deve *aprender fazendo* (Dewey), experimentando as coisas e agindo sobre elas (Rousseau), o professor passa a ser visto apenas como um facilitador de aprendizagem e, conseqüentemente, se exime de apresentar as regras que foram *inventadas* pelos homens para *organizar de* determinado modo a experiência empírica. Por exemplo, para distâncias menores recorremos à geometria euclidiana para mensurar distâncias, enquanto que para distâncias astronômicas outras geometrias deverão ser utilizadas. Ambas geometrias contêm axiomas e postulados de natureza convencional que têm uma função normativa, e não descritiva. Sem qualquer fundamento normativo, tudo passa a valer, caímos em um relativismo total, e passamos a viver em um reino de meras opiniões. Torna-se possível afirmar tanto que “A Terra é plana” como “A Terra é redonda”, sem lastro com o mundo empírico. Surgem realidades paralelas dentro de cada bolha das redes sociais e novas crenças são compartilhadas incessantemente até que acabam se tornando certezas que passam a constituir novos sistemas de crenças, mas sem lastro com nosso mundo natural, distintos dos sistemas de *verificação* a que Wittgenstein se refere (DC, § 279).

Cabe ao professor, portanto, inserir seus alunos nos jogos de linguagem de sua disciplina, não com o objetivo de doutriná-los dogmaticamente através de definições precisas e transmitindo verdades consideradas absolutas por ele; mas inserindo-os neste jogos através de exemplos e ensinando modos de seguir as regras subjacentes a estes jogos. Repito, isto não significa que as ações do aprendiz serão determinadas por estas regras, mas apenas que

²¹ Felizmente, a imprensa tem noticiado exceções que nos trazem esperanças nestes tempos sombrios. Conforme matéria do jornalista Luiz Henrique Gomes publicada no Estado de São Paulo em 29-11-22, “Como a Finlândia usou aulas de matemática e história para derrotar as fake news”, o sistema escolar da Finlândia tem usado as aulas de matemática para ensinar, por exemplo, como estatísticas podem ser distorcidas; e nas aulas de história, como o uso de determinados elementos são usados para influenciar uma população.

aprenderá a agir de modo autônomo dentro de um campo de possibilidades que não está delimitado previamente. Sempre será possível imaginar novos usos para os conceitos aprendidos, e mesmo haverá a possibilidade, em algum momento, de abrir mão de preconceitos aprendidos, aprendendo a respeitar as minorias e colocando-se no lugar de pessoas menos favorecidas, e também, de compreender outros usos possíveis de determinados conceitos em outras formas de vida, muitas vezes, sem precisar necessariamente abdicar de suas próprias certezas. Bastaria aceitar a possibilidade de diferentes modos de organizar o mundo, no interior de outras formas de vida, fomentando-se, assim, valores como os da empatia, respeito e reconhecimento da legitimidade de outras imagens de mundo.

As confusões se instauram quando o professor *naturaliza* determinadas regras, tornando-as, assim, absolutas, ignorando sua natureza convencional. O aluno passa a seguir estas regras como se estivessem sido extraídas da natureza ou de uma intuição mental, ou seja, como se estas se referissem a algo extralinguístico. Neste momento, atrelado a uma concepção referencial da linguagem, o pensamento do aprendiz se torna dogmático, mais propenso a acreditar cegamente em *fake news* e a apregoar todas aquelas formas de negacionismo que vão na contramão de um mundo mais justo, mais solidário e igualitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO. *O Mestre*. São Paulo: Landy Livraria Editora, 2002.
- DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- FANN, K. T.. *El concepto de Filosofía en Wittgenstein*. Madrid: Editorial Tecnos, 1975.
- GOTTSCHALK, C. M. C.. Formation de certitudes et compréhension. *Images du Monde - quelle place pour la science?* Paris: L'Harmattan, 2015.
- GOTTSCHALK, C. M. C.. Os rituais educacionais à luz da filosofia da linguagem de Wittgenstein. *Colección de Filosofía de la Educación*, Sophia, n. 22, jan.-jun. 2017.
- GOTTSCHALK, C. M. C.. O ensino como constitutivo de uma imagem de mundo. *International Studies On Law And Education*, v. 33, 2019.
- GOTTSCHALK, C. M. C.. A persuasão como estratégia de ensino. In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (orgs.) *A escola: problema filosófico, vol. 2*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.
- MORENO, A. R. *Wittgenstein – através das imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- MORENO, A. R. *Introdução a uma pragmática filosófica*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

MORENO, A. R.. For an epistemology of use. ORG. Azize, R. *Wittgenstein nas Américas*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MORENO, A. R.. Wittgenstein e os valores - do solipsismo à intersubjetividade. Organizadores A. Marques; S. Cadilha. In: *Wittgenstein sobre Ética*. Lisboa: Editora da UNL/FCSH - Instituto de Filosofia da Linguagem, edição electrónica, 2019.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio, ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WITTGENSTEIN, L.. *Fichas (Zettel)*. Lisboa: Edições 70, 1981.

WITTGENSTEIN, L.. *Da Certeza*. Rio de Janeiro: edições 70, 1992.

WITTGENSTEIN, L.. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

WITTGENSTEIN, L.. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.