

DOI: [10.20396/rfe.v14i1.8666636](https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8666636)

A epistemologia do uso e a educação: algumas implicações

Valdomiro Pinheiro Teixeira Junior¹

Resumo

Neste texto indico a *epistemologia do uso* de Arley Moreno, apoiada em Kant, Granger e Wittgenstein, como atividade terapêutica que possibilita “curar” concepções educacionais de problemas existentes quando apoiadas em teorias dogmáticas e, assim, analisar a questão do ensino e da aprendizagem a partir de uma de uma nova concepção filosófica. Para atingir esse objetivo, situo a epistemologia do uso de Moreno no campo teórico e abordo seus fundamentos filosóficos, alguns conceitos, a partir dos quais passo às perspectivas educacionais, onde destaco novas reflexões sobre o uso e o contexto, o treino como atividade para a aprendizagem, bem como sobre o papel do professor.

Palavras-chave: Educação, Linguagem, Terapia Filosófica, Epistemologia do Uso.

The epistemology of use and education: some implications

Abstract

In this text I indicate the epistemology of the use of Arley Moreno, supported by Kant, Granger and Wittgenstein, as a therapeutic activity that makes it possible to “cure” educational conceptions of existing problems when supported by dogmatic theories and, thus, analyze the issue of teaching and learning from a new philosophical conception. To achieve this goal, I situate Moreno's epistemology of use in the theoretical field and address his philosophical foundations, some concepts, from which I move to educational perspectives, where I highlight new reflections on use and context, training as an activity for learning as well as about the role of the teacher.

Keywords: Education, Language, Philosophical Therapy, Epistemology of the Use.

¹ Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará, Brasil (2016). Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil. E-mail: valdomiro@unifesspa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1425-0049>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3200167526181886>.

1. Introdução

Desde a virada linguística que ocorreu no fim do século XIX, a filosofia passou por um movimento de mudança quanto à concepção de conhecimento, em que a linguagem passou de uma função apenas referencial (ou de representação) para ser tomada como o lugar dos significados. Um dos pensadores que marcam este movimento é Ludwig Wittgenstein, que passou por dois momentos em sua filosofia. A primeira fase é apresentada na obra o *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921) e a segunda fase, na obra *Investigações filosóficas* (1953). A filosofia de Wittgenstein é de difícil classificação, mas podemos nos arriscar em dizer que sua primeira fase está mais preocupada em uma análise da linguagem, de cunho semântico e logicista, e a segunda fase trata da linguagem ordinária, de cunho mais pragmático, bem como um construtivismo matemático.

Nesta sua segunda fase, Wittgenstein rompe com a fase analítica e entende que a tarefa da filosofia não consiste em corrigir o uso ordinário da linguagem, mas em compreender seu funcionamento de forma correta, o que chamamos de *Terapia Filosófica*.

Wittgenstein se afasta de sua primeira fase ao criticar o essencialismo e referencialismo, respectivamente, a noção de que há uma essência que fundamenta o conhecimento e a de que a linguagem é tomada como referência apenas. Estas são as concepções basilares de filosofias dogmáticas. Wittgenstein, em sua segunda fase, percebe que para compreendermos uma proposição não recorreremos às verdades últimas, à uma essência, mas as compreendemos pelo uso e abandona a concepção referencial da linguagem, que entende que as palavras denominam objetos, e cada palavra tem um significado, numa espécie de etiquetagem ou de correspondência biunívoca entre as proposições da linguagem e os fatos do mundo.

O primeiro Wittgenstein compreendia que o sentido apenas se mostra, mas não pode ser dito, logo, os problemas filosóficos só surgem porque não compreendemos a lógica de nossa linguagem. E é, paradoxalmente a partir dessa ideia, que Wittgenstein, começa a compreender que ele estava enganado. Não é a lógica que está como pano de fundo, mas a própria

linguagem (MORENO, 2004), pois, se o sentido só se mostra, necessitamos apenas do que se mostra, e assim, podemos compreender uma proposição no seu uso.

De acordo com Moreno (2006), a garantia de uma significação se perde no turbilhão imprevisível das formas de vida, que são nossos hábitos, costumes, ações e instituições que fundamentam nossas atividades, determinando formações culturais e sociais, são as características humanas, seus comportamentos, a forma como se comporta na natureza. Desse modo, a diversidade dos usos da linguagem está relacionada com vários outros tipos de atividades extralinguísticas, que são envolvidas, inevitavelmente, pela linguagem. Essa variedade de usos das palavras em diferentes contextos é o que favorece a significação das mesmas.

Nas Investigações Filosóficas, Wittgenstein, com sua terapia filosófica, busca mostrar as confusões de teorias dogmáticas fundadas sob a égide do essencialismo e que apequena a linguagem a um status referencial, tão somente. O filósofo busca suplantar teses fundacionistas, sejam elas realistas, idealistas ou empiristas, com a percepção de que não é possível buscar um fundamento último, um algo por trás da aparência, uma essência a priori, pois tal é apenas uma construção gramatical que se dá no uso efetivo da linguagem, e torna esta o solo sob o qual se pode compreender o conhecimento.

É nesse sentido que Wittgenstein diz que “o significado de uma palavra é seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 38). Neste sentido, nossa intenção é repensar a questão da aquisição de conhecimento a partir desta nova concepção filosófica da linguagem, em contraposição ao que teorias essencialistas e referenciais compreendem.

A terapia de Wittgenstein se dava sobre teorias filosóficas, psicológicas, sociológicas, mas consideramos seu método possível na análise de teorias educacionais, como já vem fazendo a pesquisadora Cristiane Gottschalk. Compreendemos, então, que a epistemologia do uso de Arley Moreno, fornece não apenas comentários, mas uma teoria que passou pelo crivo da terapia wittgensteiniana e que pode acrescentar reflexões sobre o

conhecimento como também fornece, a nosso ver, possibilidades de análise na educação. É isto que buscamos apresentar neste texto.

Para atingirmos nosso objetivo, primeiramente, situamos a epistemologia do uso de Moreno no campo teórico, em seguida, trazemos um pouco da filosofia de Kant e Granger que juntamente com a filosofia de Wittgenstein são as bases teóricas para a epistemologia de Moreno. Analisamos as duas funções da gramática da linguagem e, então, comentamos a sobre a atividade simbólica. A partir dessa abordagem teórica inicial, trazemos a compreensão da terapia filosófica em Moreno, e passamos às perspectivas de análise na educação, onde destacamos novas reflexões sobre o uso e o contexto, o treino, como atividade para a aprendizagem, bem como sobre o papel do professor. Destacamos que este texto – principalmente em sua abordagem educacional - se trata de uma introdução, isto é, algo em construção, já que nem Wittgenstein nem Moreno desenvolveram suas ideias com esse objetivo.

2. Epistemologia do uso

Inicialmente a teoria do filósofo brasileiro Arley Moreno era denominada *Pragmática Filosófica*, mas para se diferenciar de outras pragmáticas filosóficas ou mesmo de teorias da linguística, Moreno passou a intitular *Epistemologia do Uso*. Em seu texto de 2012, o autor busca ressaltar essa diferença, no que diz respeito, principalmente ao termo pragmática, tanto em seu desenvolvimento norte-americano - com Peirce, James, Dewey, Quine e Rorty – quanto europeu – com Apel e Habermas -, que de acordo com Moreno (2012), seguem a linha dos estudos de Grice. No americano o destaque seria o utilitarismo e no europeu, uma pretensa universalidade dada ao uso linguístico.

A epistemologia é um estudo sobre o conhecimento ou as diversas formas de conhecimento. A partir da virada linguística, alguns pensadores passam a entender que as explicações sobre o conhecimento e sua aquisição passam a ser dependente da linguagem, e não de explicações ligadas à mente, à realidade ou de uma interação entre estes. Nesse sentido, as epistemologias,

em geral, baseadas em uma tradição essencialista, têm formulado teses que compreendem a existência de algum fundamento que possibilita ou dá forma à interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e assim, tem se formulado teses como a realista, idealista, empirista, entre outras teses, psicológicas, behavioristas, antropológicas, entre outras.

No *Tractatus*, Wittgenstein afirma que “A epistemologia é a filosofia da psicologia” (WITTGENSTEIN, 1993, p. 77). A psicologia a que o filósofo austríaco se referia era a que se interessa pelos atos lógicos, como implicação, negação, inferência, etc. e não aos aspectos psicológicos da mente empírica. Wittgenstein, assim como Husserl e Frege, combate o psicologismo. Moreno (2012, p. 74) entende que tal compreensão do primeiro Wittgenstein nos leva a entender que a epistemologia seria então

uma atividade exclusivamente esclarecedora de expressões linguísticas de atos do pensamento envolvidos em processos epistêmicos – duvidar, acreditar, estar certo, opinar, conhecer, etc. – e terapêutica das confusões geradas pela interpretação unilateral da significação dos conceitos relativos a esses atos segundo o modelo referencial.

Dessa forma, a epistemologia não conduziria à construção de teses filosóficas a respeito do conhecimento e nem de atos mentais a ele relacionados. Wittgenstein não busca uma teoria, nem no *Tractatus*, nem nas *Investigações*, ele compreende que os problemas filosóficos só existem por incompreensões da linguagem. Em sua primeira fase, no sentido de uma incompreensão da lógica de nossa linguagem, e em sua segunda fase pela incompreensão da gramática de nossa linguagem ordinária.

Moreno (2012) explica que ele desenvolve uma teoria, mas Wittgenstein não. De certa forma, compreender a epistemologia como filosofia da psicologia parece ser algo menor diante do amplo leque de possibilidades que a linguagem oferece, desse modo Moreno busca elaborar uma epistemologia que se aprofunda sobre tais possibilidades. O filósofo brasileiro percebe teses onde Wittgenstein não pretendia. Desse modo, quanto a questão do conhecimento, Moreno (2012, p. 75) o concebe “como o conjunto das atividades correlativas de construção de relações internas de

sentido e de sua aplicação, sob a forma de regras”. Essa é uma tese construída por Moreno a partir da filosofia de Wittgenstein, mas não realizada por este.

Moreno, então, aponta o desafio, que é fazer teses que não sejam usadas de forma dogmática, pois tem a descrição terapêutica de Wittgenstein como fundamento. É nesse sentido que Moreno se afasta dos que buscaram (e buscam) fazer uma teoria baseada em Wittgenstein, pois Moreno toma a própria descrição gramatical e terapêutica, que é o cerne da filosofia wittgensteiniana, como base para fundamentar sua teoria, e não busca nem uma teoria universal como Habermas, nem um relativismo contextual como Rorty.

Nas *Investigações*, Wittgenstein radicaliza sua intenção de não fazer uma teoria. Se no *Tractatus* ainda pode se perceber uma teoria - a teoria pictórica da linguagem -, nas *Investigações*, tal tarefa é mais complicada. Neste mesmo sentido é também bastante complicado perceber uma epistemologia nas *Investigações*. Enquanto o primeiro Wittgenstein pretende uma correspondência entre linguagem e mundo, com base na lógica, tal pretensão é abandonada na segunda fase. O segundo Wittgenstein se recusa a buscar uma essência comum por trás da linguagem e o mundo, considerando que agora estamos reféns da vagueza de nossas proposições cotidianas. No *Tractatus* ainda se vê uma tentativa de definir valor de verdade às proposições elementares por meio da lógica, mas nas *Investigações* tal tarefa está condicionada ao uso ordinário da linguagem.

A possibilidade de conhecimento no *Tractatus* é real porque a proposição é uma figura da realidade. Se a linguagem é uma imagem do mundo, podemos então conhecer o mundo. Nas *Investigações* Wittgenstein não entende mais assim, no entanto, o conhecimento é possível, por que pelo uso podemos construir significados. É nesse sentido que Moreno começou a entender a possibilidade de realizar uma epistemologia a partir da filosofia wittgensteiniana, uma teoria do conhecimento apoiada no uso de nossa linguagem. Enquanto na primeira fase a lógica é tomada como o cerne da possibilidade de se ter conhecimento, na segunda fase, a gramática ganha esse

protagonismo, não considerando mais uma linguagem, mas jogos de linguagem.

Moreno (2012) defende que a descrição terapêutica dos usos das palavras, devido ao processo de variações metodológicas, sugere que há elementos que permitem a exploração do conceito de uso como campo esclarecedor da atividade epistêmica de constituição da significação, por meio do trabalho com a linguagem e elementos do mundo extralinguístico. Desse modo, a atividade epistêmica não se limitaria à elaboração de modelos cognitivos, mas precisa ser compreendida como a que permite a significação em geral, tendo os modelos cognitivos, como partes constituintes, dessa construção de significados. Moreno (1996) reflete sobre questões epistemológicas, referentes aos fundamentos do conhecimento, à possibilidade de aplicação dos conceitos à experiência e ao papel desempenhado pelo simbolismo linguístico na organização dos conteúdos da experiência em formas conceituais. Moreno (2012, p. 76) entende que “Conhecer é construir regras de sentido e operar com elas aplicando-lhes aos objetos de pensamento”.

A epistemologia do uso desenvolvida por Moreno se fundamenta em conceitos wittgensteinianos, mas partindo de uma análise mais geral dentro dos estudos filosóficos, como Kant, Husserl e Granger. Moreno pretende formular uma nova teoria de representação linguística sobre o papel da linguagem na organização de nossas experiências empíricas ou mentais, dentre tantas já realizadas, como a concepção agostiniana referencial da linguagem. Moreno (1996) explica que ele reflete sobre questões epistemológicas, que são questões referentes aos fundamentos do conhecimento, à possibilidade de aplicação dos conceitos à experiência e ao papel desempenhado pelo simbolismo linguístico na organização dos conteúdos da experiência em formas conceituais. A partir da reflexão destas questões, ele busca desenvolver uma concepção que sugere que uma interpretação filosófica da ligação entre o empírico e o simbolismo linguístico deve passar pela aplicação dos conceitos de natureza pragmática.

Se tal interpretação não passar por essa aplicação, cairá em um dogmatismo, que pode ser tanto realista, quanto empirista.

3. Kant e Granger

Moreno (1996) explica que as raízes da epistemologia do uso² estão em Kant, Granger e Wittgenstein. Ele toma como referencial, inicialmente, a solução de Kant para a interpretação das necessidades analítica e sintética em nosso conhecimento, onde tanto as necessidades analíticas quanto sintéticas são realizadas pelo pensamento, mas as sintéticas são determinadas pela intuição pura, que é *a priori*, e ela independe da experiência, como no caso do conhecimento, ou seja, o pensamento seria capaz de produzir tais conhecimentos que independem da experiência, pois é transcendental e *a priori*. Moreno toma emprestado de Kant o termo “transcendental”, modificando seu escopo, para caracterizar o “gramatical” do segundo Wittgenstein como tendo essa função.

O empirismo lógico, apoiado no *Tractatus*, entendia que o lógico substituiria o transcendental, e assim engrandeceria o papel da linguagem, no entanto, esta solução se aproxima do realismo platônico, isto é, cede-se tanto à lógica, que se deixa de lado qualquer relação com a percepção sensível. Moreno, porém, parece compreender que o problema seria investigar como se dão estas relações entre o que percebemos e o simbolismo linguístico, o que podemos dizer que o conhecimento está entre o empírico e o gramatical, ou seja, não está em um destes extremos, na percepção, ou na linguagem, mas vai sendo constituído ao longo de um trabalho do simbolismo linguístico que envolve elementos do empírico. Mas deve-se lembrar que o transcendental para Moreno está na gramática e não em um contexto extralinguístico.

Moreno (1996) também retém alguns pontos do empirismo formal de Granger. Primeiramente, quanto à concepção de transcendental, pois Granger também parte de Kant, para alargar e mudar o foco da função transcendental. Alarga no sentido de agregar a dimensão histórica ao conceito de

² No texto de 1996, Moreno ainda utilizava o termo pragmática filosófica. A mudança para epistemologia do uso se deu em textos a partir de 2006.

transcendental de Kant, ou seja, é *a priori*, mas também é sujeito a transformações internas em diferentes campos do conhecimento. Muda o foco da função transcendental no sentido que a mesma, diferentemente de Kant, deve ser exercida pela lógica formal, isto é, a linguagem passa a exercer papel preponderante. Tal lógica terá o estatuto de metalinguagem e “fornecerá as regras gerais a que todo simbolismo linguístico deve submeter-se para ser capaz de exprimir os legítimos objetos” (MORENO, 1996, p. 11).

Em seguida, Moreno (1996) retém a concepção de significação de Granger, que passa pelo conceito de *Estilo* do autor francês, no sentido de uso do simbolismo. “O estilo é o resultado de um trabalho sistemático sobre o conjunto de elementos que ficam sempre explicitamente excluídos da construção de uma estrutura” (MORENO, 1996, p. 12). Gottschalk (2015) informa que para Granger o estilo seria o aspecto negativo da estrutura, e para Moreno é o contrário, no estilo já haveria necessidade, e o aspecto formal já se encontra no caos do empírico e de nossas ações imersas em uma forma de vida, incorporado e expresso pela linguagem, ou seja, para o filósofo brasileiro o estilo é a parte positiva da estrutura.

Moreno (1996), então, tendo analisado a noção de necessidades analíticas e sintéticas em Kant, se pergunta como interpretar a noção de necessidade nas formas linguísticas pré-lógicas, ou seja, nas formas mais elementares do simbolismo. Para Wittgenstein, quando o pensamento formalizante elimina ações e atitudes – nomear, chamar, esperar, desejar, etc. (o que seria incluído como o “sensível” em Kant) -, não elimina os conteúdos empíricos, pois para o filósofo austríaco, estes também são considerados atividades linguísticas.

4. A gramática

Há três aspectos comuns da terapia wittgensteiniana, que fundamentam, a nosso ver, a epistemologia do uso de Moreno: *os fundamentos da significação não são exteriores, a gramática é autônoma e a gramática é arbitrária. Wittgenstein nega qualquer exterioridade como fundamento de significação*, mesmo no *Tractatus*, tal estava subserviente a

uma lógica, mas ainda presente na linguagem, ou melhor, na sua relação com o mundo, e assim, não estava em um mundo ideal platônico, na mente, ou mesmo na empiria.

Wittgenstein com a ideia de que *a gramática é autônoma*, entende que sua significação é sempre interna, já que é a própria gramática que define suas relações com a realidade fora da linguagem, servindo para descrever a realidade, mas não partindo dela em si, e sim, a partir do ponto em que as proposições se tornam normativas, tornam-se também linguísticas.

Com a ideia de *a gramática é arbitrária*, Wittgenstein compreende que as relações internas são decididas arbitrariamente por quem tenta fazer a comparação - o terapeuta -, se compreendermos a gramática como arbitrária, também compreenderemos que a concepção de linguagem é uma expressão arbitrária da natureza e arbitrária das gramáticas descritas. “A multiplicidade e a imprevisibilidade dos usos da linguagem é a fonte da *autonomia* e, por consequência, da *arbitrariedade* da gramática” (MORENO, 2012, p. 83).

Moreno (2004, p. 133) destaca ainda duas funções exercidas pela gramática. Primeiro, no momento inicial, na relação entre linguagem e mundo, ela estabelece normas que define limites nas operações linguísticas. Este é o momento *regulador*, ou a função reguladora da gramática, onde “o mundo é integrado ao simbolismo linguístico sob a forma de regras”. Essa função é devedora de atos gerais, circunstâncias, regularidades, da natureza, do ser humano, da vida (as formas de vida). A partir desta etapa reguladora, se dá a etapa *constitutiva* (ou a função constitutiva da gramática), que é quando se constituem como proposições gramaticais, de fato, que são afirmações introduzidas paradigmaticamente, através de aplicações de palavras formando, assim, enunciados. “As regras para a formação de tais proposições, todavia, tornam-se independentes de seu solo de origem, de tal maneira que a experiência dos eventos naturais em nada poderá contrariá-las” (MORENO, 2004, p. 135). É neste momento que a gramática inicia sua autonomia. Vemos aqui uma possibilidade de se pensar na construção e aquisição do conhecimento, que exploraremos mais adiante, trazendo para o âmbito educacional.

Essa sistematização que Moreno (2005) realizou da filosofia do segundo Wittgenstein ratifica mais ainda a importância que o filósofo austríaco dá à linguagem, pois este nega que nossas construções de significados se dão por fatores externos à linguagem – ideais, mentais ou empíricos -, e ainda, que a gramática não depende de nada externo, seus significados são dependentes de relações internas, e são decididos arbitrariamente. Assim, a gramática de uma linguagem é sempre autônoma e arbitrária, por isso não se pode pensar nela apenas na função de referência de algum conhecimento externo a ela própria.

Para Wittgenstein, “A gramática não é responsável por nenhuma realidade. São as regras gramaticais que determinam o significado (que o constituem) e, portanto, elas próprias não são responsáveis por qualquer significado e, nessa medida, são arbitrarias” (WITTGENSTEIN, 2003, p. 139). Wittgenstein, por isso, defende que o significado está no uso, que é determinado por regras, ou seja, as regras constituem os significados, mas se a gramática é arbitrária, então não pode justificar os significados que ela mesmo gera, e, portanto, a realidade não pode questionar as regras. Se não considerarmos a gramática da linguagem como arbitrária, isto nos levaria facilmente a uma concepção essencialista da linguagem – realista, idealista, empirista.

5. A atividade simbólica

Moreno (2005), a partir da noção de arbitrariedade da gramática, considera aspectos, sobre os quais desenvolve sua teoria. Um deles é o aspecto da atividade simbólica, que deve ser compreendido como reflexão sobre o sentido, interno ao simbolismo gramatical. O autor chega a uma nova concepção pragmática do que seria um sistema simbólico, decorrente da descrição gramatical das palavras, que trata de explorar as relações internas que constituem a significação. Moreno faz isso a partir de um *solo áspero*, que é a *práxis* da linguagem, que envolve indivíduos e expressões linguísticas de suas experiências privadas e públicas e de suas ações sobre objetos e fatos do mundo. Assim, pode-se afirmar que a descrição gramatical corresponde à

exploração da natureza pragmática das ligações internas de sentido, presentes nos sistemas simbólicos perpassados pela linguagem. É nesse sentido que os sistemas simbólicos poderão ser explorados, respeitando sua autonomia e esclarecendo os diversos sentidos que permitem exprimir.

Wittgenstein assume a existência de vários elementos presentes nas formas mais elementares do simbolismo, mas que ainda assim, são elementos linguísticos. Há algo de empírico na origem do simbolismo, mas esse *algo* ainda é linguístico. Há algo de informação misturado à linguagem, porém não conseguimos determinar exatamente onde se deu isso. Não conseguimos saber por que alguém ou um conjunto de pessoas resolveu nomear um objeto por tal nome. Por isso, não podemos dizer que o empírico gera a linguagem, pois mesmo que alguém tenha pensado na origem da proposição “dois mais dois é quatro” por que postulou que dois objetos mais dois objetos resultam quatro objetos, hoje, tal proposição é totalmente linguística e normativa e mesmo que em alguma situação tal proposição não se confirme, ela nunca negará que $2 + 2$ é 4. Mesmo que alguém diga que em determinada situação $2 + 2$ foi igual a 5, pensaríamos que esta pessoa cometeu algum erro. A gramática normatiza nossas práticas e permite-nos verificar afirmações, no entanto, isto não se dá por algo extralinguístico, mas algo que se construiu linguisticamente.

A partir do universo linguístico existente, foram e vão se ampliando os campos de aplicação, gerando novas técnicas que são regidas por tal universo linguístico. Mas a origem dos significados que damos às palavras está imersa em uma complexa rede de atividades, relacionados a dados da percepção, às emoções, aos sentimentos e comportamentos e é esta variedade que está na base da constituição de um significado. São as situações que permitem a definição do objeto e aplicação do conceito. São casos particulares da significação que não podem ser generalizados, isto é, não devem ser tomados como essências apriorísticas extralinguísticas.

Desse modo, Moreno (1996) formula o que consideramos ser a ideia central de sua epistemologia, ao colocar como formas simbólicas elementares, isto é, como regras para a aplicação de palavras, os dados da

percepção sensível, as ações e os estados mentais, quando expressos linguisticamente. São estes que formam o universo pré-lógico, que é a base de origem da metalinguagem lógica e do pensamento formalizante. Ao fazer isso, Moreno continua a acreditar que há uma diferença entre a expressão e seus conteúdos, mas destaca que qualquer elemento fora da linguagem simbólica só pode ser entendido como objeto do pensamento por ser relacionado à linguagem por meio de sua própria expressão. “Ao relatar que alguém ama ou esquece, não estou apenas descrevendo comportamentos, mas, principalmente, aplicando conceitos a determinadas atividades que são, por sua vez, regradas segundo o uso que fazemos desses mesmos conceitos” (MORENO, 1996, p. 13). Sem a expressão na linguagem não teríamos acesso, não conseguiríamos compreender algo como um objeto.

Por isso, Moreno (1996) compreende que Wittgenstein busca agregar as formas mais elementares do simbolismo à concepção de significação linguística. Então, mantém-se a ideia de que a verdade analítica perdeu seu antigo caráter lógico extralinguístico, pois agora depende da linguagem. Assim, proposições do tipo “todo triângulo é uma figura geométrica de três lados” são expressões conceituais que compreendemos, e é nesse sentido que são analíticas, mas não é uma verdade absoluta, como diria Kant, independente da linguagem. É como se mesmo que tal realidade existisse, ela só existe porque pode ser expressa linguisticamente. Como falar de algo sobre o que não conseguimos falar? (Por isso, talvez, Wittgenstein no *Tractatus* propôs se calar sobre o que não se pode falar). Assim, todas as verdades necessárias e contingentes são de natureza sintética. O *a priori* está na linguagem.

Mesmo no momento mais elementar, em que houve a relação da linguagem com o mundo, houve algum tipo de informação, onde foram feitas escolhas arbitrárias. Moreno (1996) conclui que mesmo atividades como nomeação são complexas, pois podem envolver gestos ostensivos, repetição de sons, apresentação de paradigmas etc. Já há alguma informação nestas atividades e, desse modo, não é como Wittgenstein supõe no *Tractatus*, como apenas uma substituição lógica, mas essas informações são dadas por

sistemas de referência, que são objetos de comparação ou critérios de natureza convencional, e não mais como pré-juízos normativos, de natureza idealizada, aos quais os fatos devam necessariamente corresponder (MORENO, 2004). De acordo com Moreno (2004), tais sistemas são denominados nas *Investigações* de jogos de linguagem, que são o fundamento da terapia e a diferença com o modelo lógico é que os jogos de linguagem serão usados como critérios arbitrários.

Moreno (1996) compreende que uma teoria da representação deve levar em consideração as formas elementares do pensamento objetivo que antecedem sua forma lógica, porque é o produto mais bem-acabado do pensamento. No entanto, uma teoria que busca compreender que a significação está no uso deve situar a forma lógica também na linguagem, deixando de considerá-la como o produto mais útil, eficaz, único e fundamental. Para o filósofo brasileiro, na epistemologia do uso não se busca integrar o empírico na significação, mas indicar os processos de integração do empírico pela atividade simbólica que conduzem à organização formal da experiência e à constituição de objetos do pensamento. Também não busca, em um sentido sociológico ou psicológico, integrar uma relação de uso entre indivíduos e nem convenções sociais que regem uma comunidade na significação. A significação, para Moreno, é a atividade simbólica que institui relações pessoais e convenções sociais como regras linguísticas que constituem objetos para o pensamento.

Moreno (1996) compreende que a tarefa da epistemologia do uso é reconhecer o processo contínuo de inserção de regras particulares em contextos mais amplos, e interpretar tal processo como uma condição de natureza simbólica da significação, entendendo como uma função unificadora da diversidade. Em outros termos, a epistemologia do uso não irá fixar-se na análise efetiva de regras particulares, mas, por meio da diversidade de tais, conduz sua atenção para a análise das relações entre essas regras (reciprocidades e dependências) procurando, assim, formular as condições gerais que permitem e que exigem o estabelecimento de tais relações para a constituição da significação e dos objetos do pensamento. É

dessa maneira que os elementos pré-lógicos se agregam. Esses elementos podem ser as convenções sociais em geral, linguísticas ou outras, e as relações interpessoais, que também são regidas por convenções sociais, linguísticas ou outras. Nesse sentido, Moreno compreende que existe uma função reguladora, unificadora da diversidade e constitutiva dos objetos referidos através dos conceitos.

6. A terapia

O segundo Wittgenstein compreende que é necessário realizar uma terapia de posicionamentos filosóficos dogmáticos - do realismo, idealismo, empirismo e seu próprio posicionamento no *Tractatus* - que buscam explicações definitivas ou essencialistas e que por isso consideram a linguagem em sua função referencial, não percebendo que nela é que reside a fundamentação para toda significação. Nesse sentido, Moreno (2004, p. 196) compreende que a terapia deve ser aplicada radicalmente para todo uso dogmático do que ele chama *super-sistemas* que se consideram referências para descrições.

Wittgenstein mostra as confusões que podem enredar quem envereda por vertentes teóricas que dogmatizam expressões, como definições de estados mentais, metafísicos, empíricos ou qualquer outro lugar extralinguístico. Gottschalk (2010, p. 72), ao mostrar as ressonâncias do mentalismo na educação, apresenta um exemplo: “um professor que seja movido por convicções epistemológicas de cunho mentalista verá o aprendizado da leitura como um processo cognitivo, ou até mesmo espiritual”. Assim como aquele movido por qualquer epistemologia dogmática enxergará de acordo com tal epistemologia.

A atividade terapêutica serve para curar os problemas existentes com os dogmatismos. Por exemplo, tentar ver o ensino e aprendizagem desviando-se do olhar dogmático, baseado em concepções essencialista e referencial, é tentar ver de outro modo, para que se possa perceber outras possibilidades, que também podem gerar outras confusões, mas que nos farão refletir sobre outra ótica. Como afirma Moreno (2005, p. 254), não se busca um resultado

definitivo, mas um esclarecimento contínuo. Moreno (2005) defende que a descrição terapêutica não pretende mostrar fundamentos relativos ao conhecimento ou aos fatos do mundo, mas quer mostrar *o que nós próprios fazemos com as palavras e os conceitos*. Quer mostrar o que vemos à nossa frente.

Dessa forma, devemos buscar mudar nosso modo de ver habitual e reconhecer que há outras maneiras. Então, Moreno (2005) observa o destaque que Wittgenstein faz quanto à *persuasão* e à *disponibilidade da vontade*. É necessário que queiramos ver de outro modo, para tal, devemos nos livrar dos dogmatismos e reconhecer a legitimidade de sentidos desconhecidos ou até absurdos, em relação ao nosso modo de ver habitual. Moreno (2005, p. 255) entende que quem quiser aceitar isso deverá “deixar-se persuadir de que são meramente convencionais as fronteiras categoriais com que trabalha o seu pensamento” e que nesse sentido, há outros modos de ver possíveis, e assim há limites na forma que compreendemos os conceitos, que dependem da forma como vemos ou usamos as palavras relacionadas com tal conceito. O *Tractatus* também tinha essa preocupação com os limites do sentido, porém usava a lógica como forma de análise, o segundo Wittgenstein tem a mesma preocupação, mas agora analisa a partir da prática linguística.

De acordo com Moreno (2005, p. 265), a atividade filosófica como terapia tem início com a terapia de uma determinada concepção de linguagem assumindo outra concepção bastante diferente. Para analisar a questão do ensino e aprendizado, podemos partir de uma análise da concepção de linguagem sob a qual está baseada atualmente, de onde podemos analisar as diversas teorias educacionais. Nesse sentido, deve-se verificar o essencialismo e o referencialismo, isto é, verificar se tem a noção de que há uma essência que fundamente o conhecimento e se a linguagem é tomada como referência apenas.

Esclarecemos que o objetivo de Wittgenstein era filosófico, de Moreno, epistemológico, isto é, estes dois filósofos não intentaram uma teoria educacional. Também, o objetivo não é criticar teorias ou práticas de ensino, mas a terapia de Wittgenstein permite analisar tais teorias e práticas.

Compreendemos que há concepções filosóficas que fundamentam atividades escolares e que tais concepções causam confusões devido às suas compreensões sobre conhecimento e linguagem. Portanto, a análise baseada na epistemologia do uso pode ser realizada por meio da exposição das ideias comumente utilizadas pelos pesquisadores, encontradas em produções acadêmicas, referenciais teóricos, documentos oficiais, livros didáticos e metodologias de ensino, buscando apresentar problemas, que afetam não só a forma de se fazer pesquisa, mas em consequência do ensino apresentando as confusões e suas consequências. Neste sentido, que como Gottschalk (2007a, p. 461), pretendemos destacar a epistemologia do uso

que considera elementos da práxis da nossa linguagem como constituintes dos sentidos que construímos para a nossa experiência, não para sugerir novos métodos de ensino, mas para questionar determinadas orientações de teorias pedagógicas atuais e apontar para um novo modo de ver as relações entre ensino e aprendizagem.

De acordo com Gottschalk (2013, p. 63), a epistemologia do uso pode ser utilizada não apenas para analisar outras teorias, mas indica uma nova concepção de aprendizado. Parece haver uma incoerência entre os textos de 2007a e 2013, mas a autora indica uma “nova concepção”, isto é uma nova forma de ver e não que este indique “novos métodos”. Veremos a seguir alguns temas que relacionam mais diretamente a epistemologia do uso e a educação.

7. Uso e contexto

A ideia de uso e contexto tem estado presente em diversas teorias educacionais, principalmente no século XX. Gottschalk aborda em alguns de seus textos teorias educacionais atuais e recentes, como em Gottschalk (2004), onde traz o termo *construtivismo*, não relacionando este termo a Piaget, indicando que tal teoria parte “da ação de estruturas cognitivas do aluno sobre o meio físico ou social” e “como produto de interações sociais nas diversas culturas ao longo da história” (GOTTSCHALK, 2004, p. 2). Em

Gottschalk (2002), a autora direciona essa abordagem ao construtivismo, mas relacionando diretamente a Piaget.

Gottschalk (2007a) também realiza uma análise da aplicação do pragmatismo de Dewey na educação. Gottschalk (2007a, p. 462) entende que o pragmatismo de Dewey é uma tentativa de superar os problemas de outras concepções educacionais, onde incorpora a noção de atividade como constituinte do processo de aprendizado, “o aluno deve aprender fazendo, inaugura, assim, um empirismo que leva em consideração a práxis, ou seja, a ideia de que tudo deve ser ensinado em função do seu uso e da sua função na vida”. Neste texto a autora também indica que há um desenvolvimento do pragmatismo de Dewey com algumas vertentes construtivistas apoiadas na teoria psicogenética de Piaget, e aponta duas vertentes recentes: a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner e a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud.

Estas e outras teorias educacionais têm em comum o fundamento nas filosofias idealista e realista, que dominam o pensamento ocidental desde os gregos, representados por Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, entre outros. Estas filosofias adotam as concepções essencialista e referencial, de onde se tem que o conhecimento tem um fundamento basilar, seja ele, ideal, mental ou empírico, e que a linguagem tem a função apenas de referenciar tal conhecimento. Estas teorias educacionais podem levar a práticas que limitam possibilidades de ensino e aprendizagem.

O dogmatismo trabalha com causas, ou seja, propõe soluções externas à linguagem para dificuldades conceituais e coloca tais soluções como definitivas, seriam no caso, causas ideais, mentais ou empíricas, que põe suas próprias exterioridades como garantia de objetividade de suas soluções apresentadas. Por exemplo, o construtivismo educacional pode levar a entender que $a + a = 2a$ é uma generalização da aritmética, e isto é possível devido aos fatores externos à linguagem, como a intuição humana, por exemplo, ou seja, entre álgebra e aritmética haveria uma essência, que existiria graças a mente, e a linguagem apenas representaria essa relação já existente na mente. Portanto, haveria uma justificativa na aritmética que

confirmaria as afirmações da álgebra. A terapia filosófica, ao contrário, tem normas internas à linguagem, não definitivas porque são arbitrárias, isto é, podem ser pensadas quaisquer relações no interior de uma gramática, sem causas externas a si mesmo e ocorrem no interior da mesma. As regras definidas pela linguagem servem para normatizar a experiência, bem como para verificar afirmações realizadas na mesma.

A epistemologia do uso possibilita novas reflexões sobre o uso e contexto na educação. Moreno (1996) amplia o conceito de uso dado por Wittgenstein, pois além de acrescentar a noção wittgensteiniana de aplicação, introduz a ideia de construção da ligação de reenvio simbólico. Este é um movimento dentro da própria linguagem e, assim, é tal noção que Moreno agrega ao conceito de uso de Wittgenstein. Moreno (1996) amplia o conceito de contexto, pois defende que seria uma ampliação do conceito estruturalista chamado de sistema e que é denominado por Wittgenstein como formas de vida.

Para Moreno (1996) os conceitos de uso e contexto orientam princípios para a compreensão e para a construção da significação conceitual como formas de organização simbólica da experiência. Estes conceitos regulam a atividade linguística, de onde pode se tirar princípios gerais de organização linguística da experiência, a saber, *exemplificação*, *descrição* e *definição*.

Primeiramente, o princípio da *exemplificação*, refere-se à atividade de ensino e aprendizagem, que é a apresentação de exemplos de ocorrência de aplicação do signo. A noção de que a descrição gramatical é realizada pela exemplificação é outro aspecto da noção de arbitrariedade da gramática que Moreno desenvolve, considerando que o autor apresenta esta classificação na intenção de analisar a constituição da linguagem, ou seja, para Moreno a gramática se desenvolveu arbitrariamente, mas a partir da diversidade de exemplos de aplicação de signos. Podemos buscar fazer um paralelo com a aquisição de conhecimento, que se dá também pela exemplificação - exemplos de ocorrência de aplicação do signo -, que estão na realidade, que como já dissemos, é considerada como linguística. No entanto, tais critérios de identificação não são evidentes, isto é, o indivíduo vai formulando de

modo próprio, no sentido de tomar exemplos como parâmetros para a significação. Aqui fica clara a concepção radical de uso e contexto na epistemologia do uso, os significados não são adquiridos nos usos, como algo extralinguístico, mas eles são os próprios usos.

Para Moreno (2005) o uso de exemplos amplia a prática linguística até os limites do que será possível e impossível, isto é, mostra as possibilidades de determinada descrição. Ele ainda revela que a produção de exemplos se utilizará de instrumentos variados, como a sugestão de diferentes analogias, de diferentes formas de comparar objetos e situações, de diferentes objetos e situações e de entrecruzamento entre esses instrumentos. A terapia procura um caminho a partir de cada dificuldade, não seguindo regras pré-estabelecidas para todas as análises dos conceitos.

O segundo princípio, da *descrição*, é a aplicação do signo em um determinado contexto, ou seja, não é possível explicar um signo, mas sua descrição é sua própria aplicação. Wittgenstein vai além da noção de aprendizado pelo uso (não que negue completamente este), e entende que os significados são os próprios usos. Wittgenstein oferece um exemplo: pode não ser possível para alguém explicar definitivamente o que é o tempo, mas provavelmente saberá usar (aplicar) a palavra tempo em diversas situações. São essas aplicações suas descrições. Um outro exemplo: pode-se não conseguir explicar a equação $2 + 2 = 4$, mas oferecemos uma aplicação. Para Moreno (1996, p. 19) “Basta que seja possível aplicar convenientemente o signo em um determinado contexto para que se possa daí extrair um bom exemplo de descrição parcial do signo”. São com estas aplicações que organizamos nossa experiência. Podemos, então, julgar se determinadas afirmações estão corretas. A partir disto se formam e se aprendem as regras.

O terceiro princípio é o da *definição*, que se trata da apresentação de critérios necessários para a identificação do signo por meio de sua aplicação, isto é, ter adquirido o significado, saber usar os signos em diversas situações.

Portanto, a epistemologia do uso, segundo Moreno (1996), pretende analisar a relação primitiva de reenvio simbólico em termos de princípios elementares de organização linguística da experiência. Tais princípios

estariam sujeitos aos conceitos de uso e contexto aqui apresentados. Desse modo, o solo de origem do conhecimento deixa de ser de natureza lógica, passando a depender das operações mais gerais e elementares de uso e de contexto, realizadas pelo pensamento humano.

Moreno compreende que a significação corresponde aos usos realizados nas primeiras relações entre o signo e seu objeto de reenvio, ou seja, o significado de uma proposição se desenvolve desde os primeiros usos que ocorrem, quando se relaciona o signo e o objeto (ou fato). Nessa organização da experiência, por meio da linguagem, constrói-se uma estabilidade, pressupondo um universo já organizado pela própria linguagem. Então, Moreno compreende que se devem explorar as formas mais elementares do simbolismo, que pode ser considerado como uma das lacunas da filosofia de Wittgenstein. O filósofo austríaco parte de proposições, mas Moreno tenta explicar a construção de nível linguístico, ele trata das relações de sentidos proposicionais, das condições mais gerais para a formação do símbolo, que são a base da formação do conhecimento, que assim se dariam no uso da linguagem.

8. O treino

A regra não contém em si sua aplicação, como a ideia de linguagem como referência leva a entender, como se um signo já contivesse seu significado, independente de como é aplicado. E isto só é possível devido, primeiramente, um consenso comunitário e, em seguida, pelo treino. Desse modo, “Ensinar uma linguagem aqui não é explicar, mas antes é adestrar” (WITTGENSTEIN, 2005, p. 39). Adestramento aqui, se refere ao fato de inserir o indivíduo no ambiente em que se usam determinadas palavras e, então, pelo uso, ele passa a aprender os seus significados. Por exemplo, não aprendemos a chamar e saber o que é “copo” porque alguém nos apontava para o objeto e nos dizia que ele se chamava “copo” e para que ele servia, mas sim aprendemos pelo uso em seu contexto. Essa é a preparação para adentrar o jogo de linguagem de fato. Gottschalk (2013, p. 66) oferece outro exemplo: “Uma criança não aprende naturalmente a contar, ela é treinada a

memorizar os números numa certa ordem e a operar com eles de uma determinada forma”.

No ensino ostensivo é necessário que o aluno já tenha entendido o ato de apontar como uma indicação, logo, dizer que este ato é por onde se dá o ensino é dizer que o ser humano já nasce com essa percepção do “apontar” em si. Então, Wittgenstein (1999) pergunta como se pode ensinar o “ali” ou “isto”, pois posso dizer, “ali está uma cadeira”, “isto é vermelho”, mas como explicar o que é “ali”. Seria: “ali é o lugar daquilo que aponto”? A criança poderia entender que “ali” é a “cadeira” e dizer “o nome daquele objeto é ‘ali’!”. Tal situação chega a ser absurda, pois, a criança aprende pelo uso o que é “ali” e “isto”, assim, como ela aprende as outras palavras. Portanto, o significado é o uso e não o que é posterior ao uso. Percebemos com o treino qual o significado de “ali”, ou de uma seta (WITTGENSTEIN, 1999), ou melhor, aprendemos a usar o “ali” e uma seta.

A constatação de que se aprende inserido em uma cultura pode parecer uma obviedade, porém Wittgenstein faz isso baseado na linguagem e não credita tal fato a alguma estrutura fundante que percorreria todo conhecimento. Desse modo, a linguagem é autônoma, ela contém a gramática que fornece as regras para o seu uso, do que depreendemos que a linguagem se torna em algum instante liberta da necessidade de justificativas externas a ela, mas, sim, das regras, que compreendemos devido às formas de vida, dentro de jogos de linguagem, com as semelhanças e diferenças com outros jogos.

Com o tempo e os mais variados usos de uma palavra, expandimos seu significado, ou até a reformulamos. Com o tempo podemos descrever outros usos possíveis de uma determinada palavra, inventar novos usos, descrevê-los em uma situação particular (Moreno, 2006), e assim, com o tempo e o domínio das mais variadas técnicas de uso, estaremos cada vez mais em domínio de tais usos, logo, podemos, até não saber definir uma palavra, mas sabemos usá-la amplamente, ou até podemos sugerir uma definição, porque teremos domínio de tal palavra.

Os usos de uma palavra podem ser direcionados, e isso ocorre na escola. O ensino pode ser compreendido como um treino de variadas técnicas de uso, e isso pode nos remeter a situações como os ditados na língua portuguesa ou a tabuada na matemática, mas, na verdade ocorre em todas as situações – mesmo na vida fora da escola – e estamos em prática de variadas técnicas de uso. A diferença na escola é que há um planejamento e, assim, quaisquer atividades podem ser consideradas como treino de atividades de uso de um mesmo conceito. Quando passamos a praticar resolução de problemas no lugar de exercícios de aplicação de algoritmos, estamos colocando o aluno em situação de treino, tanto que geralmente tem-se passos a serem realizados; tentamos colocar o aluno em situação livre de investigação, tal prática geralmente lhe é estranha, porém, com o tempo torna-se comum, e assim, vão criando estratégias baseadas em atitudes tomadas em atividades anteriores. Com o uso frequente e variado, os significados vão se ampliando, mas podem ser direcionados e, assim, promover redirecionamentos, quando percebemos que a aprendizagem não está sendo construída, ou está, mas de forma equivocada sobre como deveria ser.

Por exemplo, considera-se, a partir de uma perspectiva wittgensteiniana, que os conceitos matemáticos não estão presentes em algum mundo extralinguístico e que eles se encontram na própria linguagem, e, por isso, são necessários exemplos dos conceitos para que eles possam ser compreendidos. O uso se dá pela apresentação dos alunos a diversos exemplos ou paradigmas. Talvez não se mostre todas as possibilidades de usos em um determinado período de ensino, mas certa quantidade pode levar à formação do conceito. Por exemplo, se dissermos a um aluno que uma equação é uma igualdade? E se mostramos vários exemplos de equações? Esses vários exemplos seriam os paradigmas que aos poucos levariam o aluno a saber o que é equação ou a apontar para uma, ainda não mostrada, e dizer, que é ou não uma equação.

9. O papel do professor

Gottschalk (2007b, p. 459), abordando a epistemologia do uso e sua inserção na educação, argumenta que entre o gramatical e o empírico, a epistemologia do uso oferece

instrumentos para ver a atividade do ensino como a apresentação de uma determinada visão de mundo, fundamentada em regras de natureza convencional, e que, portanto, não são passíveis de ser descobertas pelo aluno, mas ao mesmo tempo são as condições de sentido para que o aluno, uma vez persuadido pelo professor, possa organizar de uma outra maneira a sua experiência orientada por essas regras.

Gottschalk (2015, p. 313) destaca que na educação não descobrimos, mas aprendemos técnicas. “O que temos são simplesmente técnicas linguísticas que estabelecem relações de sentido, inventadas ao longo dos séculos, e não descobertas”. Deste modo, a epistemologia do uso mostra que um aluno não *descobre* relações matemáticas como o faz em experiências empíricas, ou que haveria uma única racionalidade que seria o fundamento do conhecimento e que este estaria em uma realidade extralinguística. Nesse sentido que podemos dizer que compreender não é um processo mental, mas ser capaz de seguir uma regra, ou seja, é dominar uma técnica, e assim Gottschalk entende

motivar o aluno, quando se introduz um novo conceito, é diferente de esperar que o próprio aluno, a partir de uma “situação-problema”, “construa” o conceito em questão. Só depois de apresentados os paradigmas para que o aluno possa “jogar” é que tem sentido apresentar desafios na forma de problemas ou partir de situações empíricas (GOTTSCHALK, 2008, p. 93).

Em uma educação baseada na construção ou descoberta pelo próprio aluno, geralmente se espera que este faça “saltos” em sua aprendizagem, a partir de *insights* ou *pistas* dadas pelos professores, como se ao aprender algo pudesse necessariamente levar o aluno a aprender um outro conteúdo, como se vê na comparação entre aritmética e álgebra. O problema não é considerar essa como uma das possibilidades, mas entender, apoiada em fundamento filosófico essencialista, que conteúdos diferentes tem uma base comum,

quando, tratamos de exemplos, do que a epistemologia do uso vai chamar de paradigmas.

Gottschalk (2004, p. 8) nos lembra que “a atividade de ensino é extremamente vaga, sujeita a inúmeros fatores que de forma alguma determinam completamente o aprendizado”. Estamos em um terreno arenoso, de hipóteses e das expectativas,

o professor *espera* que o aluno aprenda através dos exemplos que dá; pode valer-se de alguma metodologia de ensino apropriada a determinado conteúdo, recorrer a experiências passadas bem sucedidas, utilizar a intuição ao apresentar um conteúdo, quem sabe de forma surpreendente para o aluno, e assim motivá-lo para aprender, enfim, há várias formas de ensino, mas não há como *garantir* o aprendizado. (GOTTSCHALK, 2004, p. 8).

Neste sentido que consideramos fundamental o papel do professor. Sua autoridade não é uma imposição, mas algo que faz parte de nossas formas de vida. Aprendemos porque aceitamos a autoridade daqueles que nos dizem. Aprendemos porque nos deixamos convencer pelo que nos falam.

Aprender se deve à nossa capacidade de ver de outra maneira. Até certo momento vemos certos usos de palavras de um certo modo, depois passamos a vê-las de outro, pois “aprender é estar disposto a *comparar* seu modo usual de empregar certa imagem com *outro* (não importa que tipo de imagem seja)” (GOTTSCHALK, 2008, p. 87). A álgebra, por exemplo, é um outro modo de ver e só a aceitação deste outro modo é que permitirá a aprendizagem.

A tarefa do professor, então, é utilizar diversos mecanismos, para possibilitar tal mudança. De acordo com Gottschalk (2013, p. 63), na epistemologia do uso “se considera que a inserção em jogos de linguagem pressupõe a capacidade de agir regularmente em situações novas”, onde é o contexto institucional que permite decidir se o aluno está ou não inserido no jogo de linguagem, isto é, se ele aprendeu a regra ou não.

Por se tratar de situações novas, temos a tendência de pensar que se trata de uma dedução extralinguística que ocorre, mas o aluno age em diferentes jogos de linguagem comparando-os, ou seja, por já ter conhecimentos de regras, que o permite fazer lances nos diferentes jogos.

Mesmo que pensemos na dedução como uma prática possível, devemos atentar para o que Moreno (2005) chama de “diversas possibilidades da razão”, isto é, um aluno pode deduzir de diversas formas, tomar diferentes caminhos, que não os imaginados pelo professor, pois o emprego de um determinado conceito não é interno ao conceito.

Em uma concepção de ensino em que o aluno pode “descobrir” regras ainda não reveladas, a partir de uma hipotética “construção do conhecimento” pelo próprio aluno, temos a conhecimento como algo empírico ou cognitivo, ou seja, que está exposto na realidade ou na mente, e que por meio de reflexões poderia deduzir conhecimentos postos. Isto ocorre por uma confusão que pode ser curada pela terapia filosófica. As proposições necessárias, como as matemáticas, devem ser entendidas como proposições gramaticais (normativas), como regras em jogo, que são autônomas e independentes do empírico, mas que podem ser aplicadas ao empírico, o que é diferente de serem trazidas do mesmo.

De acordo com Moreno (2003, p. 21), “Não são os fatos que tornam empíricas certas proposições, mas é o uso que fazemos de certas proposições que tornam seus sentidos dependentes dos fatos”, pois é a forma como usamos que determina se algo tem aplicação. A faca corta por que é faca ou é faca por que corta? Na verdade, poderíamos nunca saber, se tivéssemos sempre usado, por exemplo, a faca como um amuleto e não usássemos a função de corte dela. Semelhantemente, uma equação descreve uma realidade, porque usamos como tal. “Se olharmos para as nossas práticas linguísticas, veremos que não é o empírico que irá determinar o significado de nossas palavras, mas é a própria linguagem que organiza os dados sensoriais de determinadas maneiras”. (GOTTSCHALK, 2013, p. 669).

Mas isso não engessa nossas atividades, pelo contrário, a linguagem amplia nossas possibilidades, pois os jogos de linguagem são inúmeros, como diz Wittgenstein no aforismo 23 das *Investigações*, e novos jogos podem surgir, envelhecer, serem esquecidos, eles estão nas formas de vida, e se dão nas atividades humanas. Então, podemos agir regularmente em situações novas devido ao treino inicial, que oferece um espaço de manobra. A partir

do aprendizado das regras do jogo, podemos arriscar jogadas, mas que devem fazer parte das regras deste jogo.

10. Considerações finais

A terapia filosófica encontra-se no contexto da virada linguística em que a linguagem passa a ser analisada de forma mais profunda, em oposição à tradição filosófica que toma como concepções basilares o essencialismo e o referencialismo. Partimos do pressuposto que estas concepções estão presentes em teorias educacionais. Nesse sentido, trazemos a epistemologia do uso de Arley Moreno como contribuição da terapia wittgensteiniana para a compreensão de como se dá o conhecimento, de onde buscamos formular alguns pressupostos teóricos de ensino e de aprendizagem.

A epistemologia do uso compreende que a construção de significados está no uso, e o ensino se dá na aplicação do uso de palavras com regras claramente apresentadas pelo professor. A epistemologia do uso de Moreno apoiada em Wittgenstein consiste em uma teoria da representação linguística sobre o papel da linguagem na organização de nossas experiências empíricas ou mentais. Esta epistemologia defende que a autonomia do aluno se dá a partir do conhecimento de regras e dos seus usos em diversas situações. O aluno começará, a partir de um determinado momento não previsível *a priori*, a “fazer lances” no jogo de linguagem no qual está sendo introduzido, inclusive aplicando tais regras a outros tipos de situações desconhecidas, como “lances” em um jogo e não devido a um conhecimento *a priori* do conteúdo.

A epistemologia do uso aponta a exemplificação como uma possibilidade, mas sua ideia de ensino estaria mais ligada à ideia de uma imersão. O treino, o adestramento, a repetição, não são colocadas aqui como imposições de ensino ou chaves para o ensino, mas como o modo em que aprendemos naturalmente, algo que ocorreu desde às formas mais elementares do simbolismo. Podemos considerar que é preciso pensar em tal forma de aprendizagem também como uma das possibilidades e oportunizar

a vivência do significado de um conceito no uso, na imersão em jogos de linguagem, que favorece o conhecimento da gramática.

Portanto, a epistemologia do uso não exclui o pensar, mas o coloca dentro de um espaço gramatical. “Pensar corresponde à atividade e capacidade de estabelecer ligações internas e elaborar, em seguida, raciocínios e inferências”, isto é, estabelece ligações dentro da gramática, pois não podemos escapar às regras, mas é necessário que se deixe convencer por estes “raciocínios e inferências”, assim como, “por novos raciocínios e inferências” que ocorrem a partir das relações internas, e assim, pensar equivale à atividade de aceitar regras, mas também criar regras aceitando-as como tal, que permite a organização significativa da experiência através da linguagem, pois “O pensamento não descobre ligações internas de sentido, mas, permanentemente, cria e modifica ligações – assim como quando jogamos um jogo” (MORENO, 2003, pp. 130-131).

Como indicamos no início desse texto, a abordagem educacional deste se trata de uma introdução, já que nem Wittgenstein nem Moreno desenvolveram suas ideias com esse objetivo. Temos a pesquisadora Cristiane Gottschalk que tem trabalhado com epistemologia do uso, além de outros pesquisadores, que trabalham com Wittgenstein, e assim, indicamos que este é um vasto – e ainda incipiente – campo de pesquisa que nos pode levar a outros encaminhamentos, tanto teóricos, quanto, até mesmo, práticos.

Referências

GOTTSCHALK, Cristiane maria Cornelia. *Uma reflexão filosófica sobre a matemática nos PCN*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de São Paulo, 2002.

_____. A Natureza do Conhecimento Matemático sob a Perspectiva de Wittgenstein: algumas implicações educacionais. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência (UNICAMP)*, Campinas, Série 3, v. 14, n. 2, p. 305-334, jul./dez. 2004.

_____. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459-470, set./dez. 2007a.

_____. O Papel do Mestre: Mênon revisitado sob uma perspectiva wittgensteiniana. *Revista Internacional d'Humanitats*, São Paulo, v. 10, p. 13-28, 2007b.

_____. A construção e transmissão do conhecimento matemático sob uma perspectiva wittgensteiniana. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 74, p. 75-96, jan./abr. 2008.

_____. O Papel do Método no Ensino: da Maiêutica Socrática à Terapia Wittgensteiniana. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 64-81, dez. 2010.

_____. A inserção nos jogos de linguagem da perspectiva de uma epistemologia do uso. *International Studies on Law and Education*, São Paulo, International Studies on Law and Education, v. 15, p. 63-70, 2013.

_____. A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional. *IXTLI Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, Buenos Aires, v. 2, n. 4, p. 299-315, 2015.

MORENO, Arley Ramos. Por uma pragmática filosófica. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 30, p. 9-20, Jan./Jun. 1996.

_____. Descrição fenomenológica e descrição gramatical: idéias para uma pragmática filosófica. *Revista Olhar*, v. 4, n. 7, p. 94-139. Jul./Dez. 2003.

_____. Uma concepção de Atividade Filosófica. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, Campinas, Série 3, v. 14, n. 2, p. 275-302, jul./dez. 2004

_____. *Introdução a uma pragmática filosófica: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

_____. *Wittgenstein: os labirintos da linguagem*. Campinas: Editora Moderna, 2006.

_____. Introdução a uma epistemologia do uso. *Caderno CRH, Salvador*, v. 25, n. spe 02, p. 73-95, 2012.

WITTGENSTEIN, Ludwig Joseph Johann. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Edusp, 1993.

_____. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova cultural, 1999.

_____. *Gramática Filosófica*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. *Observações Filosóficas*. São Paulo: Loyola, 2005.

Artigo recebido em: 20/09/2021
Artigo aprovado em: 03/12/2021
Artigo publicado em: 30/04/2022