

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS JOGOS DE  
LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Israel Kujawa

Orientação: Astor Antônio Diehl

PASSO FUNDO

2007

Israel Kujawa

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS JOGOS DE  
LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS

Dissertação apresentada no Programa de Mestrado, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador o Dr. Astor Antônio Diehl.

Passo Fundo

2007

Ao Artur, à Sofia e à Nelci

## AGRADECIMENTO

A todos que contribuíram para que este momento importante fosse efetivado. Aos meus pais por serem os primeiros e os principais responsáveis pela minha existência. A todos os professores, que são partes importantes da minha trajetória de estudante, por todas as instituições que passei. À Universidade de Passo Fundo e à PUC de Minas Gerais, que formam as instituições que me possibilitaram o curso de graduação em Filosofia e a primeira especialização em Filosofia Contemporânea, respectivamente. A todos os estabelecimentos de ensino público onde atuei como professor, em especial ao Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), onde atuei nos últimos quatro anos como professor e como Diretor. Às Instituições de Ensino Superior, o Instituto Superior de Filosofia Berthier e à IMED, onde atuo como docente, pelo desafio de exercer minha profissão. A todos os educandos que fazem parte da minha trajetória profissional, pelo aprendizado que me proporcionaram.

Ao Dr. Astor Diehl que, através de sua orientação, contribuiu para que este trabalho atingisse a forma em que aqui se apresenta. Aos Professores Doutores Pedrinho Guareschi e André Baggio, pelas contribuições na qualificação deste trabalho, bem como pela disponibilidade em avaliar o mesmo.

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”

Paulo Freire

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo principal a relação entre linguagem e educação. Discutem-se três referenciais de análise da linguagem. Os dois primeiros são oriundos das obras *Tractatus Logico-Philosophicus* e as *Investigações Filosóficas* de Ludwig Wittgenstein. Estes referenciais recebem o nome de semântica e de pragmática. O terceiro referencial é reconstituído a partir da obra *Verdade e Método II* de Hans-Georg Gadamer, denominado hermenêutica. Pretende-se ainda apresentar as relações entre estes três referenciais teóricos e a prática pedagógica. A prática pedagógica pode ser analisada a partir dos seus diversos contextos. Uma diferença básica entre as diversas formas de representação da prática pedagógica consiste entre as dimensões formal e informal. Por um lado, a presente pesquisa sugere pontes entre uma prática pedagógica formal e rígida com o referencial da semântica. Por outro, aponta as relações entre uma prática pedagógica informal e flexível e a pragmática. Com o objetivo de respeitar as particularidades de uma prática pedagógica, sem desconsiderar a importância da validação universal nos componentes epistemológicos e éticos, tem a hermenêutica como referencial importante. Justificamos a pesquisa a partir da educação de adultos, que se caracteriza pela informalidade, pela ênfase nas particularidades e, por isso, neste contexto, o conceito de jogos de linguagem torna-se significativo.

Palavras chaves: Educação; prática pedagógica; jogos de linguagem; semântica; pragmática; hermenêutica.

## ABSTRACT

The main objective of this study is the relation between language and education. Three language analysis referentials are discussed. The two first ones are originating from the works *Tractatus Logico-Philosophicus* and the *Investigações Filosóficas* by Ludwig Wittgenstein. These referentials receive the name of semantics and pragmatics. The third referential is rebuilt from the work *Verdade e Método II* by Hans-Georg Gadamer, denominated hermeneutics. The relations between these theoretical referential and the pedagogical practice is also presented. The pedagogical practice can be analyzed from its several contexts. One basic difference between the several ways of representation of the pedagogical practice is consisted of formal and informal dimensions. Secondly, the present research suggests bridges between one formal and strict pedagogical practice with the referential of semantics. Also, points the relations between an informal and flexible pedagogical practice and the pragmatics. With the objective of respecting the particularities of one pedagogical practice, without regarding to the importance of the universal validation on the epistemological and ethical components, hermeneutics is an important referential. The research is justified from the adults' education, which is characterized by informality, by the emphasis on the particularities and, for this reason, in this context, the concept of language games becomes significant.

Key-words: Education; pedagogical practice; language games; semantics; pragmatics; hermeneutics.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE SIGNIFICAÇÃO.....	15
1.1 Semântica: a significação a partir de referenciais formais .....	23
1.2 O sentido da linguagem na perspectiva pragmática.....	29
1.3 Hermenêutica: uma nova forma de estabelecer o sentido.....	34
2 O SIGNIFICADO PEDAGÓGICO DOS JOGOS DE LINGUAGEM.....	38
2.1 Superando a metodologia linear e valorizando o todo .....	45
2.2 Pedagogia e jogos de linguagem.....	50
2.3 Sobre as possibilidades de ligar paradigmas.....	53
3 OS JOGOS DE LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	59
3.1 A construção do conhecimento a partir de situações problemas.....	66
3.2 Sobre a necessidade de ressignificar a escola.....	71
3.3 Sobre a possibilidade de construir significados a partir da história de vida.....	74
CONSIDERAÇÕES .....	79
REFERÊNCIAS .....	83



## INTRODUÇÃO

A opção em pesquisar a relação entre linguagem e educação de jovens e adultos decorre, em primeiro lugar, do meu interesse pelo tema da linguagem. A escolha do autor, Wittgenstein<sup>1</sup>, deve-se à influência que o mesmo exerceu sobre as minhas pesquisas acadêmicas e, em especial, as pesquisas acadêmicas que abordam a temática da linguagem. O referido autor sistematizou, em suas obras, as bases das duas grandes correntes de abordagem do tema da linguagem: a Semântica e a Pragmática.

O destaque dado à linguagem, pelo pensamento de Wittgenstein, contribuiu para que a mesma se tornasse um tema de pesquisa central, não apenas para a filosofia, mas também para outros ramos do conhecimento, como a educação.

Em segundo lugar, a opção pela educação básica de jovens e adultos se deve à percepção de que as transformações ocorridas na mesma são mais rápidas e mais amplas se comparadas com outras modalidades de educação formal. Diferentemente da criança, o adulto possui uma representação, uma maneira enraizada de ver as coisas, uma visão de mundo constituída. Refletir sobre a linguagem é reconstituir as possibilidades da educação ou o caminho que levou às novas formas de ver a realidade proporcionadas pela educação.

A obra de Wittgenstein pode ser compreendida como uma forma de se opor a uma imagem ou representação enraizada, que impede outras formas de pensamento e ação. “La imagen o representación que nos agarra, que nos impide ver de otra manera, es tan profunda que no es sorprendente que Wittgenstein luche desesperadamente contra ella.”<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Ludwig Wittgenstein nasceu em Viena, em 26 de abril de 1889 e morreu em 29 de abril de 1951. Escreveu durante a Primeira Guerra Mundial, o *Tractatus Lógico Filosófico*, que foi a sua única publicação em vida. Ao morrer estava com uma segunda grande obra pronta que foi publicada em 1953 com o título de *Investigações Filosóficas*. Devido à grande distinção entre estas duas obras o pensamento de Wittgenstein é dividido em I, para referir-se ao *Tractatus* e Wittgenstein II, para referir-se às *Investigações*.

<sup>2</sup> SÁDABA, Javier. In *Ultimos escritos sobre Filosofía de la Wittgenstein Psicología*. De Ludwig Wittgenstein. Madrid: Editorial Tecnos, 1994, p.XII.

Nesta perspectiva, apontar relações entre linguagem, conhecimento, pensamento e comportamento humano, é uma tarefa que contribui para a compreensão do mundo atual.

Refletir sobre as diversas projeções de futuro é um exercício importante para todos os ramos do conhecimento e depende da compreensão do mundo atual. Compreendemos que analisando a linguagem, caracterizando as bases que constituem seu sentido, nos aproximaremos da descrição da realidade e teremos acesso aos elementos indispensáveis para que o futuro seja projetado de forma consciente.

Nosso recorte histórico tem a reviravolta lingüística (linguistic turn)<sup>3</sup> do final do século XIX como ponto de partida. Reconstruiremos de forma genérica a caracterização de três metodologias, três tendências ou tradições, (Semântica, Pragmática e Hermenêutica) que relacionam a linguagem com o pensamento, com o conhecimento, enfim, que abordam a linguagem.

A ampliação do espaço da análise lingüística no trabalho de pensadores considerados filósofos se deve à percepção das dificuldades de expressão clara dos pensamentos da filosofia. E esta falta de clareza na expressão dos pensamentos da filosofia, segundo os filósofos, justifica o estabelecimento de um novo objeto de pesquisa, que é a análise da linguagem.

A análise da linguagem tem o objetivo maior de contribuir para a superação de suas ambigüidades, visto que a mesma dificulta a objetividade dos pensamentos. Wittgenstein conclui no *Tractatus Logico-Philosophicus*, que a objetividade da linguagem não é possível e que sua ambigüidade decorre da tentativa de tratar cientificamente de assuntos que não estão no campo da ciência. “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”<sup>4</sup>. A respeito de determinados temas tudo poder ser dito, coisas contraditórias foram ditas, ou melhor, nada pode ser dito cientificamente. Tudo que foi dito não foi dito com precisão lingüística.

Ao estabelecer a centralidade da linguagem, a reviravolta lingüística contribui, não apenas para a centralidade da Filosofia da Linguagem, mas para transformar a linguagem

---

<sup>3</sup> Movimento acadêmico que defendeu no final do século XIX e início do século XX a centralidade na análise da linguagem como forma de garantir o progresso do conhecimento filosófico. Seus primeiros e principais representantes foram Gottlob Frege (1948-1925), Bertrand Russell (1872-1970) George Edward Moore (1873-1958) e Ludwig Wittgenstein (1889-1951).

<sup>4</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1993. p. 281.

num objeto importante para diversas disciplinas que estavam ligadas à Filosofia. Pode-se dizer que a Filosofia da Linguagem existe desde Platão. No entanto, a partir dela, a linguagem passou a ter uma atenção mais destacada. De forma mais precisa podemos dizer que, após a reviravolta lingüística, se estabeleceu uma ênfase maior na análise da linguagem. Esta ênfase justifica o surgimento de uma nova denominação para a filosofia da linguagem, que passou a ser denominada, também, pelo nome de Filosofia Analítica.

Sobre o estímulo e as conseqüências da centralidade da linguagem, Manfredo Araújo de Oliveira afirma:

O estímulo para sua consideração surgiu a partir de diferentes problemáticas: na teoria do conhecimento, a crítica transcendental da razão foi, por sua vez, submetida a uma crítica e se transformou em “crítica do sentido” enquanto crítica da linguagem; a lógica se confrontou com o problema das linguagens artificiais e com a análise das linguagens naturais; a antropologia vai considerar a linguagem um produto específico do ser humano e tematizar a correlação entre forma da linguagem e visão de mundo; a ética, questionada em relação a sua racionalidade, vai partir da distinção fundamental entre sentenças declarativas e sentenças normativas.<sup>5</sup>

O grande progresso visualizado nos campos do conhecimento diretamente relacionados com o empírico minimizava a valia das áreas do conhecimento relacionadas com o formal. Isto ocorreu, em parte, pela falta de objetividade nos ramos do conhecimento que se restringiam à dimensão formal. Preocupados com esta falta de objetividade das afirmações do conhecimento não empírico, pensadores como Frege, Russell e Wittgenstein concentram seus esforços na construção de uma linguagem universalmente válida. Podemos citar algumas obras que ajudaram a consolidar a “reviravolta lingüística”, por exemplo: *Os Fundamentos da Aritmética* (1884) e *Leis Fundamentais da Aritmética* (1903), de Frege<sup>6</sup>; *Os Princípios da Matemática* (1903), de Russell<sup>7</sup>. *Tractatus Lógico Filosófico* (1921), de Ludwig Wittgenstein.

---

<sup>5</sup>OLIVEIRA, Manfredo Araújo. *Reviravolta Lingüística-Pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola. 1996.p.11

<sup>6</sup>Pensador alemão (1848-1925), consolidou-se no meio acadêmico pela reflexão das relações e diferenças conceituais sentido e referência, sentido e significado.

<sup>7</sup>Pensador de tradição inglesa (1872-1970), destaca-se pela sua vasta produção acadêmica e atuação política. Foi preso em 1961 pela sua campanha de desarmamento nuclear. Em 1963 cria a fundação Paz Bertrand Russell.

É neste cenário que a Semântica apresentou-se como uma metodologia para tratar da linguagem, tendo a matemática como o modelo para a construção de uma linguagem que pudesse substituir a linguagem natural.

Como um dos autores representativos da reviravolta lingüística, podemos dizer que Wittgenstein preocupou-se ao longo de sua vida com “[...] la capacidad de nuestro lenguaje y el valor de nuestras representaciones. Desgraciadamente una especie de maldición parece que nos acompaña; aquello que nos sirve, por excelencia, a lenguaje, nos confunde por excelencia<sup>8</sup>.” Seja qual for o referencial de análise, Semântica, Pragmática ou Hermenêutica, a linguagem permanece como um tema de investigação de grande relevância.

Explicitar a relevância da convivência escolar para os estudantes adultos é uma tarefa que pressupõe a compreensão de referências significativas. Tornar explícitas estas referências é apresentar a possibilidade de novas significações para o espaço escolar, para a prática pedagógica, para o cotidiano individual, familiar, social e profissional do estudante adulto. Ao buscarmos a explicitação de referências para a significação, podemos distinguir dois pontos de partida distintos. Um é o lógico, semântico, formal, outro é o prático, pragmático, da forma de vida. A significação lógica formal está associada à concepção de definitivo, exato, final, inquestionável. A significação pragmática está associada à construção, participação, apresentação de novas possibilidades de significação.

Depois da reviravolta lingüística, a linguagem ocupa o espaço da consciência, ou da própria razão, se apresentado como instrumento principal de acesso ao real, ou como “casa do ser<sup>9</sup>”. Desvendar os mistérios da linguagem é descobrir a chave da verdade. A análise e os estudos da linguagem, a partir da reviravolta lingüística, apresentam-se agrupados em dois modelos, o Semântico e o Pragmático. O modelo Pragmático está intimamente vinculado às *Investigações Filosóficas*. Nesta obra, Wittgenstein define a linguagem como um jogo, ou como algo que tem diversas semelhanças com o jogo. O modelo Semântico está vinculado ao *Tractatus Lógico Filosófico* e vincula o sentido da linguagem à forma lógica. Pode-se dizer que o modelo hermenêutico<sup>10</sup> apresenta novidades na análise da linguagem, incluindo elementos do modelo pragmático e do modelo semântico.

---

<sup>8</sup>SÁDABA, Javier. In *Últimos escritos sobre Filosofía de la Psicología*. De Ludwig Wittgenstein. Madrid: Editorial Tecnos, 1994, p.X.

<sup>9</sup>Heidegger incorporou em sua doutrina o conceito de linguagem como morada do ser. Cf. JAPIASSU, Hilton ; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 1990.

<sup>10</sup>Nossas reflexões sobre a hermenêutica estão limitadas a *Verdade e Método II*, de Gadamer. GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2004.

O objetivo geral desta dissertação é reconstruir as bases do conceito de significação, tendo o paradigma semântico e o paradigma pragmático como referenciais. A localização destes paradigmas está vinculada às duas grandes obras de Wittgenstein. Além disso, a dissertação pretende apontar elementos que explicitem a importância das bases do conceito de significação na compreensão pedagógica.

Estas relações entre a significação semântica e pragmática podem estar relacionadas com uma prática pedagógica conservadora e autoritária, ou uma prática pedagógica fragmentada, desestruturada e permissiva. Um terceiro paradigma, ou referência de significação, pode aglutinar aspectos emancipatórios do referencial pragmático, somados às diretrizes estruturantes do referencial semântico. Em outros termos, a hipótese central da dissertação aposta numa teoria orientadora da prática pedagógica que aglutina a autoridade universal da semântica com a emancipação das histórias de vida – história do contexto - da pragmática.

O problema central relaciona as bases do sentido com as condições necessárias para avaliar uma prática pedagógica. Estabelecer as condições para avaliar uma prática pedagógica seria uma tarefa grandiosa. Esta dissertação também pretende explicitar elementos significativos na vida do adulto não letrado, sem ou com pouca vivência escolar, bem como destacar os novos significados incorporados em sua vida a partir do acesso ao mundo das letras, a partir da elevação da escolaridade. As regras do jogo<sup>11</sup> para um adulto, que não tem domínio das letras e que reconhece esta falta de domínio como uma deficiência em sua vida, serão alteradas, a partir do acesso ao mundo das letras. A linguagem é o que dá acesso às significações. A linguagem é, portanto, no mínimo, canal de acesso à realidade.

A dissertação está estruturada em três capítulos. O objetivo do primeiro capítulo é destacar a importância de reconstituir as possíveis bases do conceito de significação. A constituição do mesmo pode ser entendida como um substituto equivalente e historicamente posterior ao conceito de razão ou consciência. Os referenciais deste conceito são situados e caracterizados a partir de três referenciais (semântica, pragmática e hermenêutica). Genericamente, com objetivos didáticos, pode-se dizer que o primeiro é formal, o segundo situa-se no cotidiano, no contexto ou mundo da vida e o terceiro pretende localizar a significação de tal maneira que haja a inclusão da história de vida com a dimensão formal e universal.

---

<sup>11</sup> Seguindo a compreensão das *Investigações Filosóficas* podemos dizer que as regras do jogo devem ser compreendidas como os critérios de significação.

Feita uma reconstituição das bases da significação, o segundo capítulo tem o objetivo de estabelecer relações entre os conceitos de significação e a metodologia pedagógica. Propõe ligações entre a metodologia e as bases teóricas de constituição do sentido. Está focado na análise das formas consideradas tradicionais, que são mais rígidas e apóiam-se na idéia de transmissão e recepção. Por outro lado, faz uma análise das bases teóricas que justificam uma metodologia que supera a postura linear, rígida e de transmissão.

O objetivo do terceiro capítulo é apontar as bases significativas de uma metodologia pedagógica que se define como emancipatória. Para fazer isto propõe um esclarecimento das bases teóricas de uma prática pedagógica que se apóia nos conceitos de relação entre sujeitos, de participação, de construção coletiva. Estes conceitos são apresentados como uma alternativa para a perpetuação do espaço escolar, a partir da ressignificação permanente do mesmo. Este capítulo também retoma elementos que explicam duas práticas pedagógicas distintas. Uma prática pedagógica flexível, que se desenvolve com a construção de sujeitos participativos e uma prática que se apresenta mais associada aos conceitos de transmissão e respeito a formalidades ou regras já estabelecidas.

Com a expectativa de ter situado o objetivo geral da dissertação, bem como os objetivos específicos para os três capítulos, passamos agora para o desenvolvimento do conceito de significação.

## 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE SIGNIFICAÇÃO

Ao dissertar sobre as *implicações pedagógicas dos jogos de linguagem na educação de adultos*, dedicamos o primeiro capítulo para tratar de linguagem, tendo o tema da significação como objeto principal de reflexão. O tema da significação pode ser caracterizado a partir de três tendências referencias. Estes referenciais são a semântica, a pragmática e a hermenêutica.

Desta forma, o objetivo deste capítulo, nos dois primeiros tópicos, é caracterizar a semântica e as implicações decorrentes dos princípios da pragmática no estabelecimento dos critérios para a significação. A última parte deste capítulo é dedicada para reconstituir aspectos da hermenêutica, que podem ser considerados como um estágio posterior, cumulativo, das reflexões sobre a linguagem, ao retomar questões enfatizadas pela semântica (o sentido da vida, a ética e a projeção do futuro) e as localizar no contexto.

Pensamos que o ponto de partida da explicitação do esquema conceitual para elucidar uma posição teórica é seu referencial de significação. Uma teoria normalmente está relacionada com o objetivo de contribuir para a explicação de determinada situação, seja ela teórica ou prática.

Os desdobramentos práticos dos últimos séculos se apresentaram de forma contrária ao que apregoou a razão moderna (iluminista). Isto é percebido no fato da ciência, fundamentada nestes ideais, ainda não ter assegurado ao ser humano o “domínio” desejado da natureza, nem aproximou o *paraíso* na terra.

Uma das formas de analisar a frustração das expectativas da razão moderna afirma que a ciência e a tecnologia usam apenas a dimensão metódica instrumental e desconsideraram a dimensão processual reflexiva e emancipatória da razão. O destaque

para a dimensão estética, do sentimento ou sentido, com contornos subjetivos e particulares, coexiste, com a dimensão que pode ser definida como matemática, como objetiva e definitiva.

O desenvolvimento do iluminismo com ênfase na capacidade humana de servir-se da razão para compreender a realidade e melhorar a vida dos homens, destacando a dimensão matemática e objetiva, desenvolveu-se em grau menor do desejável. Em contraposição a dimensão objetiva, David Harvey destaca, no livro *Condição Pós-Moderna*, a importância da dimensão estética.

Porque, quando Rousseau substitui a famosa máxima de Descartes “Penso, logo existo” por “Sinto, logo existo” assinalou uma mudança radical de uma estratégia racional e instrumentalista para uma mais conscientemente estética de realização das metas iluministas. Mais ou menos na mesma época, Kant também reconheceu que o juízo estético tinha de ser elaborado independentemente da razão prática (juízo moral) e compreensão (conhecimento científico), e que formava uma ponte necessária, embora problemática com as duas <sup>12</sup>.

O reconhecimento de que a compreensão humana tem uma dimensão estética, que se diferencia da dimensão precisa, matemática ou objetiva é um ponto de partida importante para a análise da realidade. Desta forma, podemos dizer que ênfase em apenas uma das dimensões faculdade de análise da realidade dificultou uma compreensão mais completa. A vivência da dimensão reflexiva processual pode dar as condições para o futuro seja projetado em dimensões mais humanas.

O conhecimento humano se desenvolveu num espaço de relação dos homens entre si e com a natureza. O instinto de perpetuação impulsionou o ser humano a construir instrumentos para se defender da ameaça de outros animais, bem como a “manipular” a natureza para atender suas necessidades (alimentação e habitação). A razão pode ser definida como uma faculdade que distingue e processa informações. Depois de processadas essas informações passam a ser denominadas de conhecimentos. A razão passou a ser compreendida de forma bipolar, na relação do homem com a natureza ou do homem com outro homem. A racionalidade pode ser definida como as diversas formas de comportamento e manifestação dos seres vivos. Nestas diversas formas de manifestação a razão pode assumir uma caracterização instrumental ou emancipatória. Quando um dos

---

<sup>12</sup> HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993. p.28



dois pólos é subjugado ou submetido ao interesse do outro, pode-se dizer que ocorre uma relação orientada por uma racionalidade instrumental.

De outra forma, quando os dois pólos de uma relação assumem valores independentes, onde um não está submetido apenas ao interesse do outro, ocorre uma relação orientada por uma racionalidade emancipatória. Exemplificando, podemos dizer que as preocupações atuais com o esgotamento dos recursos naturais aproximam-se de uma forma de relacionamento permeado pela razão emancipatória, onde a perpetuação dos dois pólos da relação são valorizados.

Na forma de manifestação da razão, que pode ser denominada de instrumental, passaram séculos de convivência entre homem e natureza, onde predominou uma racionalidade em que a natureza esteve submetida ao interesse e ao desejo do homem.

Pode-se afirmar que a idéia iluminista de sujeito racional que desde Platão serve de norma, ou parâmetro – “[...] somos levados a pensar que, por trás do mundo sensível deve existir outra ordem de realidade, o mundo inteligível ou metafísico, além da aparência<sup>13</sup>”. - para a interpretação da realidade é mantido pela tradição semântica, presente na *Tractatus Lógico Filosófico*. Nesta obra, Wittgenstein pretende estabelecer o sentido, tendo a dimensão lógica ou formal como parâmetro<sup>14</sup>.

Pode-se afirmar que toda teoria, mesmo que de forma não explícita, está assentada, ou estabelece algum tipo de relação com um ponto de partida e com um horizonte. Este ponto de partida pode ser caracterizado como auto evidente, certo, condição a priori, axioma, enfim, um ponto de partida que assegura a plausibilidade da teoria. Este ponto de partida se apresenta através de diversas palavras ou conceitos.

No pensamento clássico antigo, podemos dizer que a palavra chave para designar este ponto de partida é a razão. Na Idade Média, a teologia ou a fé. A partir da modernidade, a razão grega assume outras formas como certeza absoluta na obra de Descartes; categorias a priori do conhecimento em Kant; significação, a partir da reviravolta lingüística.

Na obra *Tractatus Lógico Filosófico* a palavra central é *forma lógica*, na obra *Investigações Filosóficas*, é *formas de vida*. Na obra *Dialética do Esclarecimento*, de Max

---

<sup>13</sup> HERMANN, Nadja. A estética nietzscheana e a subversão da identidade .In: *Educação e Maioridade: Dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez. 2005, p. 256.

<sup>14</sup> Não estão postos, pelos limites desta dissertação, reconstituições e esclarecimentos gerais neste debate. O recorte apóia-se na tradição semântica, a partir do *Tractatus Lógico-Philosophicus* e na tradição pragmática, a partir das *Investigações Filosóficas*. Sendo que a primeira tradição visa a mais universal lógica, formal e definitiva e a segunda apresenta-se de forma mais contextualizada, empírica e particular.

Horkheimer, é *esclarecimento*. Na obra de Edgar Morin, a palavra central, para identificar o ponto de partida do seu pensamento, é *complexidade*.

Ao identificarmos as possíveis relações de um pensamento com seu horizonte, podemos admitir que o ponto de partida e o horizonte, às vezes, se confundem. Por exemplo, a partir da modernidade a razão passou a ser o ponto de partida para o conjunto das teorias acadêmicas. O fato do conceito de razão não se apresentar como suficientemente claro justificou a relevância de situar o seu esclarecimento como fim ou horizonte teórico.

No prefácio da edição portuguesa da *Crítica da Razão Pura*, Alexandre Morujão caracteriza a filosofia Kantiana como um exercício de crítica à razão. “Por isso classifica a sua filosofia como crítica, cuja tarefa fundamental vai consistir na crítica da própria razão: averiguar, como em tribunal, quais as exigências desta que são justificadas e eliminar as pretensões sem fundamento”.<sup>15</sup>

No primeiro parágrafo do prefácio da primeira edição da *Crítica da Razão Pura*, Kant afirma:

A razão humana, num determinado domínio dos seus conhecimentos, possui o singular destino de se ver atormentada por questões, que não pode evitar, pois lhe são impostas pela sua natureza, mas às quais não pode dar resposta por ultrapassarem completamente suas possibilidades<sup>16</sup>.

Desta forma, podemos entender que a razão deixa de ser instrumento para o conhecimento e assume o papel de *objeto* a ser conhecido. Ainda no prefácio Kant é mais claro quanto à necessidade da razão conhecer a si mesma.

---

<sup>15</sup> MORUJÃO, Alexandre. Prefácio da tradução portuguesa. In: KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1994. p.X

<sup>16</sup>KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa. Calouste Gulbenkian, 1994. p. 3.

Evidentemente que é não efeito da leviandade, mas do juízo amadurecido\* da época, que já não se deixa seduzir por um saber aparente; é um convite à razão para de novo empreender a mais difícil das suas tarefas, a do conhecimento de si mesma e da constituição de um tribunal que lhe assegure as pretensões legítimas e, em contrapartida, possa condenar-lhe todas as presunções infundadas; e tudo isto, não por decisão arbitrária, mas em nome de suas leis eternas e imutáveis. Esse tribunal outra coisa não é que a própria *Crítica da Razão Pura*.<sup>17</sup>

O grau de compromisso com uma *realidade em si* é um aspecto importante na caracterização de um pensamento. Por exemplo, uma teoria pode se comprometer com uma verdade definitiva e selecionar instrumentos metodológicos e científicos para atingi-la ou se aproximar ao máximo dela. Ou ainda, assumir um compromisso menor, ou não querer assumir nenhum compromisso com esta verdade definitiva.

Podemos localizar o conceito de significação na história do pensamento humano tendo como referência a razão e/ ou, o místico. No pensamento antigo, podemos localizar a passagem do mito para a razão como referencial. No pensamento medieval, podemos dizer que tivemos o retorno, com outra roupagem, da centralidade no referencial místico. Na Idade Moderna, a partir de Descartes, o referencial da razão constitui-se como instrumento para o conhecimento. A partir de Emmanuel Kant, a razão tornou-se objeto a ser investigado.

A partir da reviravolta lingüística um novo objeto constitui-se como paradigma central para o desenvolvimento de todo o pensamento acadêmico. Este novo objeto que, de alguma forma, ocupa o lugar da razão, é a linguagem. Portanto, a reflexão sobre a metodologia correta na investigação do pensamento e do conhecimento humano é aquela que trata, em primeiro lugar, da linguagem. A linguagem evolui da condição de veículo de transmissão de conhecimento para caracterizar-se como condição de possibilidade do mesmo.

No envolvimento acadêmico com a linguagem, evidenciado no final do século XIX e início do século XX, constata-se que nos primeiros estudos havia uma forte tendência acadêmica de analisar a linguagem partindo do objetivo de construir uma linguagem ideal (semântica). Sabemos que este empreendimento rendeu muitos frutos acadêmicos. Pensadores como Gottlob Frege, Bertrand Russell e Ludwig Josef Johann Wittgenstein se

---

<sup>17</sup>Ibid. p.5. \* No texto original Kant faz uma nota com a seguinte afirmação: “De vez em quando, ouvem-se queixas acerca da superficialidade do modo de pensar da nossa época e sobre a decadência da ciência rigorosa. Pois eu não vejo que as ciências, cujo fundamento está bem assente, como a matemática, a física, etc., mereçam no mínimo que seja, uma censura.[...]”.

destacaram com a publicação de obras que tratam da análise da linguagem. Entre as obras de Russell destaca-se, *Um Ensaio Sobre os Fundamentos da Geometria, Os Princípios da Matemática, Lógica do Conhecimento, Ensaio Filosófico e Análise da Matéria*. Entre as obras de Frege destaca-se, *Conceitografia, Os Fundamentos da Aritmética e As Leis Fundamentais da Aritmética*. De Wittgenstein, além das duas obras que são a base desta dissertação destaca-se a obra *Da Certeza*.

Não sem razão, Wittgenstein é reconhecido, no mundo acadêmico, como um dos pensadores mais importantes do século XX. Publicou pouco durante sua vida, mas escreveu duas obras que podem ser consideradas obras indispensáveis para quem quer ter um bom entendimento das bases metodológicas que orientam as duas grandes linhas de estudo da linguagem. Isto é, a semântica e a pragmática.

O *Tractatus Logico-Philosophicus* foi a única obra publicada em vida por Wittgenstein. Esta obra apresenta a linguagem como uma grande preocupação acadêmica. Apresenta, também, uma reconstrução dos elementos que devem ou deveriam ser tratados e resolvidos pela semântica. Demonstra que as pretensões centrais da Semântica não podem ser concretizadas. A Semântica deveria apresentar o sentido último<sup>18</sup> e universal para a linguagem. Construir uma linguagem universal e logicamente perfeita e demonstrar que esta linguagem poderia substituir com vantagens a linguagem natural.

Wittgenstein afirma, no final do *Tractatus*, que o sentido último, formal, a partir do qual o conceito de significação poderia ser constituído, não pertence ao campo da ciência, mas ao campo místico e, portanto, está fora do mundo da ciência. A semântica estaria, segundo Wittgenstein, pretendendo abordar cientificamente aquilo que pertence ao campo místico. O místico pode ser mostrado, mas não pode ser dito. O sentido último para a vida e para a linguagem não pertence ao campo da ciência, pertence ao campo do místico. “Há por certo o inefável. Isso se mostra, é o Místico.”<sup>19</sup> A primeira obra publicada por Wittgenstein despertou grande interesse no mundo acadêmico nas áreas da Filosofia e da Linguagem. Contudo, podemos dizer que Wittgenstein está ligado ao meio da Filosofia, e a motivação desta obra é uma motivação filosófica. Ou seja, podemos dizer que a motivação do *Tractatus* é o sentido último da vida, das coisas e se é possível expressar significativamente este sentido.

---

<sup>18</sup> Sentido último ou ponto de partida formal, a partir do qual toda a significação possa ser estabelecida.

<sup>19</sup> WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Universidade de São Paulo.. 1993. p.281.

É inegável a influência desta obra nos estudos na Filosofia e da Linguagem. A propósito, a referida obra afirma que a Filosofia é sem sentido, por não respeitar os limites da Linguagem. No aforismo 6.53 do *Tractatus*, Wittgenstein afirma que:

O método correto da filosofia seria propriamente este: nada dizer, senão o que se pode dizer; portanto proposições da ciência natural - portanto, algo que nada tem a ver com filosofia e então, sempre que alguém pretendesse dizer algo de metafísico, mostrar-lhe que não conferiu significado a certos sinais em suas proposições.<sup>20</sup>

Se pudéssemos dividir o *Tractatus* a partir de dois tipos de conteúdos, dividiríamos, tendo como ponto de partida a motivação, que é de ordem Filosófica, e a conclusão que é de ordem Lingüística. A conclusão, segundo interpretação de alguns comentadores, é negativa. Ou seja, para o *Tractatus* não é possível expressar, dizer a significação, partindo do formal para o concreto.

Darlei Dall'agnol afirma:

Trata-se apenas de respeitar uma impossibilidade lógica. Por exemplo, não é possível dizer a identidade entre a forma lógica e a forma da realidade ou entre o nome e nomeado. Tentar dizer isto, como vimos, produz contra-sensos. Contudo, essa identidade mostra-se na própria proposição. Desse modo, calar no sentido filosófico é não tentar dizer aquilo que não pode ser dito, não tentar figurar proposicionalmente, pois somente serão produzidos contra-sensos.<sup>21</sup>

O estudo da análise lingüística é compreendido por uma divisão tradicional entre sintaxe, semântica e pragmática. Para os objetivos da nossa reflexão estão incluídas a reconstrução dos elementos que envolvem a semântica, a pragmática e a hermenêutica.

A sintaxe é o estudo da relação entre as formas lingüísticas. É o estudo da distribuição dos termos dentro de uma sentença. Este estudo ocorre independente de qualquer relação com o mundo ou independente de qualquer referência destas sentenças. Trata de classificar a linguagem em frase, oração, período. Uma frase pode ser constituída

---

<sup>20</sup> Ibid, p.281.

<sup>21</sup>DALL'AGNOL, Darlei. *Ética e Linguagem. Uma Introdução ao Tractatus de Wittgenstein*. Florianópolis: Editora da UFSC. 1995.p.137.

de uma ou mais orações. Por exemplo: *A vida vale pouco neste mundo capitalista* (uma oração, período simples, pois tem apenas um verbo). *A vida, neste mundo capitalista, vale tão pouco que as pessoas se matam por dinheiro*<sup>22</sup>. (período composto, pois tem dois verbos, são duas orações). Para a sintaxe, não interessa se corresponde ao mundo, se é fato que no mundo capitalista a vida vale pouco. Interessa apenas a estrutura da frase.

A semântica estuda a relação entre formas lingüísticas e o mundo. Pergunta, portanto, pela conexão entre linguagem e mundo. No exemplo: *A vida vale pouco neste mundo capitalista*, a semântica pode perguntar por que a vida vale pouco neste mundo capitalista, ou que significa dizer que a vida vale pouco, ou, ainda, poderia perguntar se a relação entre a vida e o mundo capitalista não poderia ser expressa através de outros termos. As respostas dependem, também, das situações reais de vida no mundo capitalista.

O objetivo de construir uma teoria da significação, estabelecendo critérios para distinguir uma linguagem livre de ambigüidades, foi perseguido com afínco por muitos estudiosos da linguagem como, por exemplo, Frege, Russell e Wittgenstein. Contudo, este objetivo não pode ser atingido na sua plenitude se considerado de maneira puramente formal, pois o sentido de uma linguagem perfeita depende da sua relação com o mundo. Nisto consiste o segundo grande desafio da semântica, ou seja, a linguagem pode ser formalmente perfeita e ainda assim não ser perfeita enquanto linguagem, por carecer de critérios que a justifiquem enquanto linguagem que expresse o mundo, ou as situações reais de conversação. Por exemplo: *Pedro está bonito*. Num desfile de carnaval, não tem o mesmo significado que no velório de um amigo dele, pois a cultura diz que as pessoas devem se comportar de forma diferente no carnaval e no velório. Esta é uma das principais críticas da pragmática à semântica. Vários autores compartilhariam destes princípios, por exemplo, Wittgenstein nas *Investigações Filosóficas*. Isto não significa que estes princípios foram ou são consensos na comunidade acadêmica.

A pragmática considera relevantes as dificuldades em que a semântica está envolvida. As dificuldades da semântica são relevantes, devido, principalmente, ao fato de que a análise da linguagem depende do significado e este só é dado pela garantia de algum tipo de relação entre linguagem e mundo. A semântica enfrenta a dificuldade da construção da linguagem formalmente perfeita e a dificuldade da relação da linguagem com o mundo. Esta dificuldade decorre da pretensão que a semântica tem de estabelecer critérios de

---

<sup>22</sup> O exemplo aqui escolhido não segue nenhum juízo de valor. Poderíamos construir um exemplo utilizando o socialismo como modelo de organização social, político e econômico e afirmar que as pessoas se matam por poder.

significação tendo o campo formal como ponto de partida. Por exemplo, a palavra *esperta*, formalmente significa inteligente, perspicaz. Contudo, contextos pragmáticos podem dar outros significados a esta palavra, como: *salafrária, safada, sem vergonha*. Percebem-se, neste exemplo, significados diferentes para a mesma palavra. A semântica não apresenta critérios suficientes para eleger o significado correto de *esperta*, por buscar estes critérios no campo formal, sendo que estes critérios são dados pelo uso.

A pragmática afirma a impossibilidade da separação entre linguagem e mundo ou, mais precisamente, a separação entre linguagem e prática ou uso. No livro *Introdução a uma Pragmática Filosófica*, Aley Moreino afirma:

A concepção que tentarei expor consiste em sugerir que uma interpretação filosófica da ligação ente o empírico e particularmente, o simbolismo lingüístico deve passar pela aplicação de conceitos de natureza pragmática, sem os quais essa interpretação correrá o risco de dogmatismo – tanto realista como idealista<sup>23</sup>.

Desta forma, a pragmática analisa a linguagem, tendo como ponto de partida os critérios que dão sentido para a mesma e estes critérios são dados no seu uso. Com essas considerações estruturamos as três partes do capítulo.

### **1.1 Semântica: a significação a partir de referenciais formais**

A semântica pode ser definida como ciência da significação. Como já afirmamos, trata das relações dos signos com os objetos a que eles se referem e da função dos sinais lingüísticos decorrentes dos nexos entre os próprios sinais. Na segunda metade do século passado, Quine<sup>24</sup> insistiu na distinção entre os dois aspectos da semântica. Um que pode ser denominado de *teoria do significado* e outro denominado de *teoria da referência*. É

---

<sup>23</sup>MORENO, Arley. *Introdução a uma Pragmática Filosófica*. Unicamp: Editora da Unicamp. 2005. p.17.

<sup>24</sup>Willard Van Orman Quine (1908-2000) escreveu diversas obras que tratam da lógica, epistemologia e linguagem. Um dos artigos no qual ele trata destes dois aspectos da Semântica tem como título *Falando de Objetos*.

oportuno esclarecer que, definida desta forma, teremos uma fronteira não muito nítida entre a semântica e a sintática. Esta falta de nitidez sobre a exclusividade entre os dois campos se deve ao fato da sintaxe ser definida como a disciplina que estuda as relações dos sinais em si mesmos, no interior de um sistema lingüístico.

Por outro lado, estabelecer um sistema lingüístico que dê conta de todas as relações significativas entre as expressões num sistema lingüístico formal é um dos dois grandes empreendimentos que desafiam a semântica.

As dificuldades de estabelecer um sistema de significação decorrem do ponto de partida para o critério de significação, que para a semântica é formal, e das significações imprevisíveis que as expressões podem ter, decorrentes do contexto. Hans-Georg Gadamer afirma:

A semântica é uma teoria de signos, sobretudo de signos de linguagem. Signos são, porém, meios. Os signos são usados aleatoriamente e deixados de lado como qualquer outro meio empregado na atividade humana (...) Mas o verdadeiro falar é mais que a escolha dos meios para alcançar determinados objetivos de comunicação. A língua que dominamos é onde vivemos, isto é, onde o que queremos comunicar só pode ser “conhecido” na forma da linguagem.<sup>25</sup>

Para a semântica os critérios de sentido das sentenças devem estar num mundo diferente do mundo físico ou do mundo mental. Qual seria o seu ponto de partida para a significação? Em seu livro, *Problemas de filosofia da linguagem*, Mário Guerreiro expõe o conceito de sentido<sup>26</sup> da seguinte forma:

---

<sup>25</sup>GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Petrópolis: Editora Vozes 2004. p.209.

<sup>26</sup> Temos dificuldade em precisar os limites entre termos como sentido, significação, conceito, idéia, razão. Podemos afirmar que alguns conceitos tem sua centralidade substituída por outros conceitos na história da filosofia. De forma que, na Idade Antiga, o termo idéia ou mundo das idéias ocupava a centralidade. Este conceito foi, de certa forma, substituído pelo emprego do termo razão, na Idade Moderna. De forma que a razão passa a impor-se como condição de possibilidade para o estabelecimento do sentido. Por sua vez, o termo sentido, conceito, ou significação ocupa a centralidade depois da reviravolta lingüística.



As idéias não são coisas existentes no mundo físico, nem muito menos representações existentes no mundo mental - são formas existentes em um mundo distinto de ambos os anteriores. Somos obrigados a convir que a postulação deste terceiro mundo vai de encontro ao que se poderia chamar de ontologia ingênua do senso comum, pois, para ela, o mundo se reparte em duas metades nítidas e distintas - há o das coisas que estão do lado de fora e das coisas que estão do lado de dentro, há o espetáculo oferecido pelo palco comum dos objetos e dos eventos e há o espetáculo oferecido pelo palco privado de cada ser humano. Diante, disto como seria possível conceber qualquer coisa que não estivesse alojada entre os fenômenos físicos ou entre os mentais, [...] <sup>27</sup>.

A representação, que pode ser definida como o objeto ou a referência de uma sentença ou palavra, não pode ser critério de significação para a sentença. Isto, devido ao fato de uma palavra poder ter várias representações, vários objetos, várias referências com sentido.

O primeiro argumento que corrobora para o fato de que a representação, referência ou objeto não são critérios para significação de uma sentença é que uma palavra pode ter várias representações. Pode-se provar isso através de um exemplo. Suponha-se que alguém, por não saber o significado da palavra *cão*, quer saber o significado da mesma. Para se apropriar do significado desta palavra pede a um grupo de sujeitos que a represente. Estes provavelmente representarão de forma diferenciada. Com orelhas, pernas, boca, pêlos de proporções diferenciadas. Estas diferentes representações convergem para a mesma palavra. Contudo, dizer que existem diferentes representações para a mesma palavra significa afirmar que não há identidade entre palavra e representação e, com isto, não há identidade entre palavra e objeto.

O segundo argumento que ajuda a destituir a idéia de que o objeto pode ser o critério de significação para as palavras é a impossibilidade de representar várias palavras. Palavras, como por exemplo, *conectivos lógicos*.

A semântica empenhou-se na tarefa de resolver duas grandes questões. Apresentar uma teoria ideal da linguagem e comprovar sua importância para o aperfeiçoamento da comunicação humana. Empenho que contribui muito para o progresso no estudo da linguagem e do conhecimento humano em geral.

---

<sup>27</sup> GUERREIRO, Mário. *Problemas de Filosofia da Linguagem*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. 1985.p.41.

Creio que o mérito da análise semântica tenha sido o de ter trazido à consciência a estrutura total da linguagem e de ter relacionado a essa estrutura os falsos ideais de unicidade dos signos ou símbolos e da formalização lógica da expressão de linguagem.<sup>28</sup>

Contudo, devemos lembrar que a semântica foi impulsionada por um problema anterior, que é a necessidade de estabelecer uma linguagem logicamente perfeita e universalmente válida. Já mencionamos, ao definir a reviravolta lingüística, que alguns pensadores, preocupados com as imprecisões da linguagem natural, se esforçaram em construir uma nova linguagem que estivesse livre das imprecisões da linguagem natural e a pudesse substituir.

O modelo para esta nova linguagem era a linguagem matemática, pois a mesma tem significação universal. Por exemplo: o número *dois* tem significado preciso e universal. Por outro lado, o significado de *bom* não é preciso e depende do contexto. Por este motivo, o grande objetivo que a semântica pretendia atingir frustrou-se pela impossibilidade de estabelecer critérios de significação para linguagem universalmente válidos.

Os pensadores já citados, envolvidos com o estudo da linguagem, dedicaram o seu esforço intelectual para estabelecer regras formais que permitissem a distinção entre linguagem logicamente perfeita e imperfeita. Do ponto de vista formal, a linguagem progrediu significativamente no final do século XIX e no início do século XX. Isto devido ao fato de alguns pensadores perceberem que o status atribuído à linguagem na produção e acúmulo do conhecimento humano estava aquém do necessário. Ou seja, percebeu-se que a linguagem tem um papel bem superior ao imaginado para a produção do conhecimento humano atual. Isto, devido ao fato do conhecimento atual depender do acúmulo do conhecimento humano anterior. E este armazenamento de informações, que depois de processadas, se transformam em conhecimento, tem na linguagem seu elemento fundamental.

Em conseqüência disso, passou-se a dedicar todos os esforços para estabelecer uma linguagem universal e definitiva. O exemplo mais clássico disso é o *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Esta obra é uma tentativa de sintetizar o esforço intelectual de elaboração de uma linguagem formal, universal e definitiva.

---

<sup>28</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Petrópolis: Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2004. p.205.

Poder-se-ia, talvez, apanhar todo o sentido do livro com estas palavras: o que se pode em geral dizer, pode-se dizer claramente: e sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar.

O livro pretende, pois, traçar um limite para o pensar, ou melhor - não para o pensar, mas para a expressão dos pensamentos: [...] O limite só poderá, pois, ser traçado na linguagem, e o que estiver além do limite será um contra-senso<sup>29</sup>.

O impacto de tal obra para a história da ciência da linguagem deve-se ao fato da mesma, depois de um esforço intelectualmente brilhante na tentativa de estabelecer uma linguagem universalmente válida, concluir pela impossibilidade deste empreendimento. O último aforismo da *Tractatus Lógico Filosófico* - “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”<sup>30</sup> - deve ser compreendido como expressão da certeza de Wittgenstein de que o objetivo de construir uma linguagem essencialista, formalmente perfeita, que ele perseguiu no decorrer da obra que estava finalizando, é um objetivo que não pode ser alcançado.

Minhas proposições elucidam dessa maneira: quem me entende acaba por reconhecê-las como contra-sensos, após ter escalado através delas - por elas - para além delas. (Deve, por assim dizer, jogar fora a escada após ter subido por ela.)<sup>31</sup>.

Construiremos um exemplo para elucidar o objetivo e a conclusão de *Tractatus*, pois o objetivo e a conclusão desta obra podem ser compreendidos como objetivo e declínio da semântica. A análise da linguagem, independente do método, passa pelo conceito de significação. A semântica pretendeu buscar este conceito no campo formal. Por exemplo: É possível estabelecer formalmente o significado da palavra *bom*? Esta expressão é importante para elaboração da Teoria Ética. A prova de que a comunidade acadêmica não estabeleceu uma significação formal, única, universal, para o significado do termo bom é que hoje não temos uma única Teoria Ética. Temos a ética da Enfermagem, a ética de Imprensa, enfim, temos diversas Teorias Éticas.

---

<sup>29</sup>WITTGENSTEIN, Ludwig . *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo. 1993. p.131.

<sup>30</sup>Idem.p.281.

<sup>31</sup> Idem.p.282.

A conclusão do *Tractatus*, as *Investigações Filosóficas* e a Pragmática mostraram que não é possível estabelecermos uma única Teoria Ética, pois não temos uma significação essencialista, única, universal, formal, para a significação do termo bom. A significação deste termo, o ponto de partida para a teoria da significação é o prático, depende do contexto de uso.

Podemos afirmar que os dois grandes objetivos da semântica são:

a) Construir uma linguagem formalmente perfeita e universalmente válida, ou seja, construir uma linguagem que esteja livre das imprecisões da linguagem natural;

b) Mostrar que esta linguagem poderia contribuir para o aperfeiçoamento da comunicação humana.

A história da ciência da linguagem nos mostra que os objetivos da semântica sofreram contestações. A Pragmática contesta a possibilidade de construir uma linguagem logicamente perfeita ou universalmente válida. E, além desta primeira dificuldade, a segunda contestação está relacionada com a possibilidade desta linguagem logicamente perfeita auxiliar ou substituir a linguagem natural. Por estes motivos, a metodologia de análise da linguagem utilizada pela semântica concorreu com uma metodologia alternativa para a ciência da linguagem. Esta alternativa à semântica evidencia a necessidade de partir, não de uma linguagem ideal, mas ter no uso o ponto de partida para a construção de uma ciência da linguagem.

Wittgenstein foi coerente com a última afirmação do *Tractatus Lógico Filosófico*, pois abandonou o objetivo de construir uma linguagem essencialista (semântica) e, alguns anos depois, nas *Investigações Filosóficas*, elaborou um sistema de análise lingüística que teve o uso como elemento central. Não se trata de diminuir o papel central da linguagem na constituição do conhecimento. Não se trata, também, de desconhecer que a linguagem deve ser aperfeiçoada. O que se apresenta é a compreensão de uma nova forma de perceber como a linguagem pode ser aperfeiçoada, mais do que isto, uma nova forma de caracterizar a imperfeição da linguagem.

Por mais imperfeita que seja a nossa linguagem, ela não é imperfeita, parece-me, porque não se ajusta a uma realidade que só se desvenda ao pensamento do filósofo, mas sim porque dela resultam muitos problemas práticos, tais como os de interpretação das leis e conceitos. E, portanto, cabe apenas à prática, e não à teoria, reformar a nossa linguagem e estabelecer uma nova convenção.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> SMITH, Plínio Junqueira. *Do começo da filosofia e outros ensaios*. São Paulo: Discurso editorial. 2005. p.23.

Esta afirmação está em sintonia com a necessidade que trata da significação tendo um novo parâmetro. Este parâmetro abandona o referencial teórico formal e assume a caracterização da análise, cujos critérios básicos e primeiros de significação estão apoiados na prática.

## 1.2 O sentido da linguagem na perspectiva pragmática

Para a semântica, ou concepção essencialista da linguagem, é necessário construção de um sistema ideal de linguagem que possa superar as ambigüidades da linguagem natural. Para a pragmática, a semântica não consegue fugir do abismo que se estabelece entre um sistema abstrato de signos e o uso deste, pelos falantes.

Em seu livro *Introdução a uma pragmática filosófica*, Arley Moreno defende a concepção pragmática como uma forma de fugir do dogmatismo.

A interpretação que tentarei expor consiste em sugerir que uma interpretação filosófica da ligação entre o empírico e, particularmente, o simbolismo lingüístico deve passar pela aplicação de conceitos de natureza pragmática, sem os quais essa interpretação correrá o risco do dogmatismo – tanto realista como idealista.<sup>33</sup>

Desta forma, mesmo que fosse possível, seria inócuo estabelecer um sistema ideal de signos se este não tiver utilidade prática na comunicação.

A pragmática afirma que os elementos determinantes da significação estão no contexto do uso da linguagem. Isto quer dizer que não se pretende mais estabelecer critérios de significação universal para a linguagem, mas que se passou a buscar critérios para a análise da linguagem através do uso. O uso, a prática lingüística será o novo escopo para o estabelecimento dos critérios necessários para tornar uma prática lingüística eficiente.

---

<sup>33</sup>MORENO Arley. *Introdução a uma pragmática filosófica*. Unicamp: Editora da Unicamp. 2005, p.17

Uma expressão pode ter várias funções. Estas diversas funções de uma expressão dependem do contexto e da ação do falante. Ao afirmar que a designação das funções das palavras ocorre a partir da ação do falante em contexto determinado, rompe-se com uma premissa fundamental da semântica. A análise da comunicação, sua eficiência, sua função, suas falhas, que passam pelo conceito de significação, depende, não apenas de regras formais, mas, sobretudo, das circunstâncias. Esta é uma noção repetitiva na segunda grande obra de Wittgenstein que transformou a ciência da linguagem.

Esta noção provoca uma reviravolta por ser a base do novo escopo para a ciência da linguagem, que substitui a intenção de construir uma linguagem ideal pela intenção de elucidar a análise da linguagem, a partir do seu uso. Afirmer que uma palavra tem vários tipos de uso é extremamente relevante, pois significa afirmar que não existe relação essencial entre signo e objeto. Podemos ilustrar esta afirmação com o exemplo do signo *cão*, que pode ser representado de múltiplas maneiras. Pode até significar, não uma espécie de cão, mas pessoas com determinadas características.

Esta premissa implica a implosão do desejo maior dos lingüistas semânticos que pretendiam, através de sua ciência, apresentar critérios formais e definitivos de distinção entre linguagem com e sem sentido.

Todavia, a “pureza” metodológica só se deixa alcançar em âmbitos particulares. Essa vem sempre precedida pelo contexto da orientação no mundo, implícito na relação de mundo que se dá eminentemente na linguagem.<sup>34</sup>

Wittgenstein é reconhecido como um dos mais influentes pensadores do século XX. “Em Wittgenstein, encontro mais um elemento, certamente o mais amplo e inspirador, para compor a concepção de pragmática filosófica a ser apresentada.”<sup>35</sup>

Em sua obra, encontramos:

- a) Uma justificativa para atribuir papel central para a linguagem na construção do conhecimento humano em geral;
- b) A demonstração de que a ciência da linguagem com premissas essencialistas (semântica) devia ser abandonada;
- c) Uma teoria da linguagem com premissas que partiam do uso (pragmática).

---

<sup>34</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Rio de Janeiro: Editora Vozes 2004,p.208.

<sup>35</sup>MORENO Arley. *Introdução a uma pragmática filosófica*. Unicamp: Editora da Unicamp. 2005,P.23.

Ludwig Wittgenstein desenvolverá seu novo sistema lingüístico a partir de uma categoria central que ele denomina de *Jogos de Linguagem*. A Linguagem, para Wittgenstein, das *Investigações Filosóficas*, só poderá ser compreendida se analisada dentro de um jogo. Pode-se estabelecer novas regras para o jogo, pode-se até construir um novo jogo, mas nunca de forma independente do jogo que está sendo jogado. As regras deste jogo, as regras que permitem a análise da linguagem, podem ser preestabelecidas ou estabelecidas pelos participantes do jogo. Analisar a linguagem é elucidar as regras que regulam o jogo.

A obra *Investigações Filosóficas* é a segunda grande obra de Wittgenstein. Publicada postumamente e coerente com as reflexões e conclusões da obra publicada em vida, pode ser considerada de grande importância para a ciência da linguagem. Uma das noções mais importantes desta obra, se não a mais importante, é que o uso da linguagem deve ser o critério fundamental para a análise da mesma. Esta obra também influenciou significativamente o mundo acadêmico. O próprio nome da segunda grande obra de Wittgenstein pode gerar confusão, pois na primeira obra ele decretou a morte da filosofia e por um longo tempo afastou-se das reflexões filosóficas acadêmicas.

O método correto da filosofia seria propriamente este: nada dizer, senão o que se pode se dizer; portanto proposições da ciência natural – portanto, algo que nada tem a ver com filosofia: e então, sempre que alguém pretendesse dizer algo de metafísico, mostrar-lhe que não conferiu significado a certos sinais em suas proposições.<sup>36</sup>

Ao escrever as *Investigações* Wittgenstein afirma que a mesma só poderia ser compreendida em oposição à primeira. “Há quatro anos, porém, tive oportunidade de reler meu primeiro livro (O Tractatus Lógico-philosophicus) e de esclarecer seus pensamentos”<sup>37</sup>.

Wittgenstein das *Investigações* afirma que o êxito de um ato comunicativo depende ao menos de três elementos, ou seja, a intenção, a expressão e o reconhecimento. Sendo que o núcleo central para a análise da comunicação está na relação entre a intenção do falante e os instrumentos de expressão desta intenção que parecem ter um sentido

---

<sup>36</sup> WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.. 1993.p.281.

<sup>37</sup> WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural.. 1991.p.8.

independente da ação comunicativa. É fato que, normalmente, as intenções dos falantes estão subordinadas às convenções lingüísticas, mas está aberta a noção, segundo a qual a intenção pode ser fixada independentemente dos instrumentos convencionais, e que os instrumentos convencionais podem ter sentido independentemente da ação do falante. Contudo, ao analisar detidamente a relação entre intenção e expressão, Wittgenstein afirma que as práticas sociais - situações, usos, costumes e instituições - tornam possível a determinação da intenção.

A intenção está inserida na situação, nos hábitos humanos e nas instituições. Se não existisse a técnica de jogar xadrez, eu não poderia ter a intenção de jogar xadrez. [...] Podemos apenas dizer alguma coisa, se aprendemos a falar.<sup>38</sup>

A análise da conversação em três elementos distintos (intenção, expressão e reconhecimento), exige a reconstrução das práticas sócio-institucionais nas quais estão inseridos falantes e ouvintes. Desta forma a linguagem não pode ser analisada como uma ciência formal, mas como uma forma de vida. “O termo “jogo de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é parte de uma atividade ou de forma de vida.”<sup>39</sup>

Elaborar uma teoria lingüística que explicita as condições de realização da comunicação lingüística, neste caso, implicaria em classificar os usos que os falantes fazem das palavras. Com isso, se torna possível a elaboração de uma teoria do sentido baseada no uso.

O diferencial neste método de análise da linguagem está na concepção segundo a qual analisar a linguagem é descrever os diferentes jogos de linguagem em que é usada uma expressão. Isto é, descrevendo-se os diferentes atos comunicativos nos contextos sócio-culturais em que são realizados, elucida-se o sentido da expressão, elucida-se o seu valor cognoscitivo. Na obra *Da Certeza*, Wittgenstein afirma: “Quando os jogos de linguagem mudam, há uma modificação nos conceitos e, com as mudanças nos conceitos, os significados das palavras mudam também.”<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Idem. p.113.

<sup>39</sup> Idem. p.18

<sup>40</sup> WITTGENSTEIN, L. *Da Certeza*. Rio de Janeiro: Edições 70.. 1990.p.31.



A expressão “jogos de linguagem” significa ação lingüística que não pode ser compreendida de forma dissociada da análise dos atos de fala. Atos de fala que devem considerar os contextos sócio-institucionais. Por exemplo, num contexto de sala de aula, na relação professor-aluno, a expressão *vou ao banheiro* pode significar um pedido de autorização, se partir do aluno, e pode significar um comunicado se partir do professor.

A análise da linguagem deve submeter-se ao objetivo da comunicação. Analisar a comunicação é analisar as condições gerais que governam qualquer ato de conversação humana. Para isto é necessário o reconhecimento, por parte do ouvinte, das intenções do falante. Desta forma, o significado do proferimento de uma sentença é dado pelo efeito que o falante quer produzir no ouvinte. Com isto é possível traçar uma distinção mais clara entre a transferência accidental de informação e o ato de comunicação real, no qual o receptor é envolvido pela intenção do emissor da mensagem.

Uma das críticas que a semântica poderia fazer aos conceitos da pragmática está associada ao seguinte exemplo:

Um emissor profere a seguinte proposição:

- Me dá o teu telefone?

O receptor afirma:

- O número é 81....

O sentido é diferente em cada contexto específico, não seria possível fazer ciência da linguagem, pois a ciência deve ter carácter universal. A análise da linguagem, no escopo da pragmática, evidencia a dificuldade da dicotomia entre o formal e o concreto. Um dos limites da pragmática é como estabelecer regras universais, formais de análise da linguagem no seu uso. Outra forma de apontar os limites do método de análise está associada à desvalorização da busca de um sentido universal. Em seu livro *A última palavra*, Thomas Nagel defende a centralidade da razão independente da importância da linguagem.

Um dos fatores que têm contribuído para a desvalorização da razão é a concepção errônea da importância da linguagem para a filosofia. Como as linguagens são práticas humanas, produtos culturais que diferem entre si e têm histórias complexas, a idéia de que um nível mais profundo de análise do nosso conhecimento, do nosso pensamento e da nossa compreensão deve necessariamente passar pela linguagem foi dando margem, gradualmente, a uma espécie de psicologismo sobre o que é mais fundamental, que por sua vez freqüentemente conduz ao relativismo.<sup>41</sup>

Ainda, na seqüência do raciocínio sobre o conceito de significação, Nagel afirma :

Mas o verdadeiro objeto, então, não é a linguagem enquanto prática contingencial, mas, num sentido amplo, a lógica, o sistema de conceitos que torna possível o pensamento e ao qual toda a linguagem utilizada por seres pensantes precisa adequar-se.<sup>42</sup>

Nagel reforça a importância de buscar os referenciais de significação em dimensões que transcendam o limite de contextos particulares, fechados. Os conceitos de razão, pensamento, e mesmo de linguagem numa perspectiva lógica e universal são importantes para a superação do subjetivismo ou relativismo.

### **1.3 Hermenêutica: uma nova forma de estabelecer o sentido**

Para reconstruirmos a caracterização do sentido no escopo da hermenêutica estamos nos apoiando em *Verdade e Método II*. Esta obra foi escrita pelo filósofo alemão Hans-Goerg Gadamer, em 1960. Entre as formas de caracterizar seu pensamento está a sua “tentativa de interpretação do ser histórico, através de sua manifestação na linguagem, forma básica da experiência humana”.<sup>43</sup>

Como afirmamos anteriormente, podemos compreender a semântica como uma teoria que procura compreender e explicitar as questões essenciais da existência humana

---

<sup>41</sup>NAGEL, Thomas. *A Última palavra*. São Paulo: Editora UNESP. 1998. p.47.

<sup>42</sup>Idem.p.48.

<sup>43</sup> JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1991. p.108.

através de uma linguagem logicamente perfeita e universalmente válida. O reconhecimento da impossibilidade de tal empreendimento - “ Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”<sup>44</sup> - abre espaço para uma metodologia que estabelece o sentido nos limites do particular ou do contexto. Esta metodologia é identificada com o nome de pragmática. Podemos dizer que uma das principais críticas à pragmática é a falta de ênfase na perspectiva de universalidade e isto enfraquece a possibilidade de explicações completas, definitivas, últimas para linguagem, para o pensamento ou para o conhecimento.

A hermenêutica pode ser compreendida como uma forma de retornar às questões originais da filosofia da existência humana, permeadas pela linguagem. A superação da concepção de linguagem como mero instrumento do pensamento já afirmado pelo *linguistic turn* é incorporado pela hermenêutica de Gadamer. “Só podemos pensar dentro de uma linguagem e é justamente o fato de que nosso pensamento habita a linguagem que constitui o enigma profundo que a linguagem propõe pensar”.<sup>45</sup>

O sentido unívoco da linguagem conferido por um contexto não esgota a polissemia que a caracteriza. As palavras possuem uma amplitude indeterminada de significação e isto torna o fenômeno da linguagem sempre atrativo e enigmático. O tema da linguagem tem um espaço central no livro *Verdade e Método II*. Ao tratar do tema Linguagem e compreensão Gadamer afirma:

Se concebermos o fenômeno da linguagem não a partir do enunciado isolado, mas a partir da totalidade de nosso comportamento no mundo, o qual é por sua vez também uma vida em diálogo, poderemos compreender melhor por que o fenômeno da linguagem é tão enigmático, atrativo e fugidio.<sup>46</sup>

A linguagem da palavra é um dos meios mais eficientes de representar o mundo. Uma frase ou uma palavra pode expressar algo do mundo, algo que o proferente sente do mundo ou de si mesmo. Talvez estas sejam as razões da existência da linguagem. Ao analisarmos uma frase ou palavras isoladas devemos nos perguntar pelos critérios que devem direcionar a interpretação dos seus sentidos. Estamos tratando da análise da linguagem, enquanto tentativa de expressão do mundo e não do sujeito ou dos sentimentos

---

<sup>44</sup> WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus* São Paulo: Editora Universidade de São Paulo. 1993.p.281.

<sup>45</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Petrópolis: Editora Vozes. 2004. p. 176.

<sup>46</sup> Idem. p.233.

do sujeito que profere a linguagem. Nesta dualidade, linguagem mundo, parece haver uma terceira instância em que se situam os critérios de significação da linguagem. Garantir a ligação entre os sinais e dos sinais com o real (o ser) é um dos principais problemas dos pensadores envolvidos com a análise da linguagem.

Podemos dizer que o pensamento humano evolui historicamente, também, pela forma em que seu sentido foi caracterizado. O período grego, Platão e Aristóteles, ficou caracterizado pelo referencial ao mundo das idéias e pela polêmica da naturalidade ou convencionalidade da linguagem, no pensamento platônico. O pensamento de Aristóteles, segundo Mário Guerreiro, adota a tese da linguagem por convenção.

O diálogo *Crátilo*, Platão havia levantado uma acirrada polêmica em torno da essência da linguagem sem chegar a endossar qualquer uma das duas hipóteses levantadas – se a linguagem é por natureza (*physis*) ou por convenção (*nomos*). Os sofistas, por sua vez, não hesitariam em defender esta última alternativa que é também adotada por Aristóteles, embora ele parta daí para chegar a conclusões bastante diferentes tanto das que haviam sido propostas pelos mestres da erística como das que haviam sido propostas pelo fundador da Academia.<sup>47</sup>

Identificar o sentido do pensamento humano é um exercício intimamente ligado à caracterização do sentido da linguagem. Uma forma de buscar o sentido ou a validade do pensamento, presente nos escritos de Platão, perpassa a história do pensamento humano sem perder a relevância na atualidade.

Trava-se, aqui uma disputa entre duas posições que na história da semântica receberam o nome de *naturalismo*, segundo o qual cada coisa tem nome por natureza (*physis*), posição defendida no diálogo por Crátilos, e o convencionalismo, para quem a significação é fruto de convenção e do uso da linguagem (*sythede kai homologia*, 382d).<sup>48</sup>

Esta “instância” de significação, talvez, seria a relação entre palavra e mundo ou referente. Numa frase do tipo: “Pedro é branco”, podemos facilmente encontrar o referente *Pedro* e *branco*. Contudo, não encontraremos o referente ao conectivo *é*. Portanto, a

---

<sup>47</sup> GUERREIRO, Mário. *Problemas de Filosofia da Linguagem*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. 1985. p.11.

<sup>48</sup> OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta Lingüística- Pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola. 1996.p.18.

relação com o referente não é critério suficiente para a significação das palavras. Por outro lado, se nos conformarmos com a idéia de que as palavras podem ter significados específicos para contextos específicos, careceremos de critérios universais para significação. Tratar da análise da linguagem é tratar da significação. E o tratamento mais convincente, apesar de não ser acabado, para a significação, parece ser aquele que supera a dualidade entre uma linguagem ideal e a natural. Analisar a linguagem com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento da mesma implica abstrair as regras que regulam uma conversação eficiente. Mas também é apostar num espaço interpretativo que não tem limites ou que tem seus limites (regras) se modificando, da mesma forma que os contextos se modificam.

Em seu livro *Hermenêutica e Educação*, Nadja Hermann aponta o limite científico-metodológico como um limite a ser superado pela hermenêutica. Desta forma, se nos limitarmos à compreensão de um contexto, poderemos desconsiderar a importância da pluralidade de concepções pedagógicas.

Esse é um dos principais equívocos na condução do processo pedagógico, que a abordagem hermenêutica expõe como um limite científico-metodológico, para buscar na linguagem um horizonte intransponível de interpretação das relações educativas. Horizonte esse que, por princípio, não é objetivável e que se constitui num espaço interpretativo que não tem limites.<sup>49</sup>

A prática pedagógica limitada a um contexto significativo é uma prática pobre. Tanto a prática pedagógica tradicional, apoiada na transmissão, quanto a prática emancipatória, apoiada na construção, precisam ter a possibilidade de dialogar com práticas que transcendam horizontes. Desta forma, outra prática pedagógica, por mais estranha que possa parecer, não deve ser considerada como absurda, ou que não digna de consideração.

A capacidade de diálogo entre as várias práticas, relacionando o teórico com o mundo de vida, ou com as histórias de vida, parece ser o caminho mais adequado para uma ação pedagógica humanizadora.

---

<sup>49</sup> HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora..2002. p.84.

## 2 O SIGNIFICADO PEDAGÓGICO DOS JOGOS DE LINGUAGEM

Com o objetivo de dar seqüência na análise da relação entre educação e bases significativas de um ato pedagógico, dedicamos o este capítulo para reconstruir as possíveis implicações dos jogos de linguagem. Começamos o capítulo contextualizado o significado de jogo de linguagem. O desenvolvimento do capítulo esta centrado no que pode ser considerado como desdobramentos de uma prática pedagógica apoiada nos pressupostos do jogo de linguagem.

A concepção de que a linguagem assume o papel de constituidora da experiência, do conhecimento e da educação decorre, em grande medida, da reviravolta lingüística. Nosso interesse, nesta parte da dissertação, é analisar a relação entre educação e linguagem na perspectiva pragmática. O conceito de pragmática está delimitado à segunda fase do pensamento de Wittgenstein.

Ao concluir a primeira fase de sua obra, *Tractatus Lógico Filosófico*, o autor abandona a possibilidade de explicitar de forma definitiva o que é a linguagem, como ela se constitui e como deve ser estabelecido seu sentido último. A segunda fase, inaugurada pelas *Investigações Filosóficas*, apresenta o mesmo interesse pela linguagem, porém o localiza, não mais na dimensão lógico-formal, mas na dimensão pragmática, da vida cotidiana, da ação.

Para abordar o significado pedagógico dos jogos de linguagem, iniciamos reconstituindo e contextualizando o conceito de jogo de linguagem. Este conceito assume centralidade na segunda fase do pensamento de Wittgenstein. Podemos dizer que é um substituto equivalente ao conceito de forma lógica empregado por Wittgenstein no *Tractatus Lógico Filosófico*.

Para dar resposta à pergunta pelo sentido, ou a localização do sentido da linguagem, Wittgenstein apresenta a forma lógica na primeira fase do seu pensamento. Esta obra apresenta a linguagem como figuração do mundo. Numa perspectiva essencialista, afirma que a essência da proposição equivale à essência do mundo. A forma lógica é o que distingue uma lista de nomes de uma proposição, é o que dá sentido a uma proposição. Constatamos esta interpretação em Luis Henrique Lopes dos Santos, no texto publicado em conjunto com a tradução para o português do *Tractatus Logico-Philosophicus*

Ora, o que distingue uma proposição de uma mera lista de nomes é o fato de que os significados dos nomes não se somam no sentido proposicional, mas articulam-se de uma maneira determinada – que é precisamente a forma lógica da proposição. Portanto, indagar pela natureza de forma lógica é indagar pela natureza do que é responsável pela unidade de sentido proposicional<sup>50</sup>.

Localizando e investigando a linguagem numa perspectiva pragmática, buscando seu sentido a partir do uso, Wittgenstein apresenta o conceito de jogo de linguagem como referencial de significação. O sentido de uma proposição é dado a partir do jogo de linguagem. Podemos dizer que Wittgenstein não conseguiu esclarecer suficientemente o conceito de forma lógica, em consequência disto, o sentido da linguagem, apesar de localizado e caracterizado, se apresentou como parcialmente definido. O referencial de significação não ficou definitivo e satisfatoriamente esclarecido no *Tractatus Lógico-Filosófico*. Esta interpretação, de que o referencial de significação não foi estabelecido de forma definitiva é ratificada pela apresentação de um novo referencial, com um novo parâmetro.

---

<sup>50</sup> SANTOS, Luis Henrique Lopes. *A Essência da Proposição e a Essência do Mundo*. In: *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: EDUSP. 1993. p .45.

Aquele conceito filosófico de significação cabe bem numa representação primitiva da maneira pela qual a linguagem funciona. Mas, pode-se também dizer, é a representação de uma linguagem mais primitiva do que a nossa.

Pensemos numa linguagem para qual a descrição dada por Santo Agostinho seja correta: A linguagem deve servir para o entendimento de um construtor A com um ajudante B. A executa a construção de um edifício com pedras apropriadas; estão a mão cubos, colunas, lajotas e vigas. B passa-lhe as pedras, e na seqüência em que A precisa delas. Para esta finalidade, servem-se de uma linguagem das palavras “cubos”, “colunas”, “lajotas”, “vigas”. A grita estas palavras; - B traz as pedras que aprendeu a trazer ao ouvir esse chamado. - Conceba isso como linguagem totalmente primitiva.<sup>51</sup>

O ponto de partida, a base para a construção do *edifício lingüístico*, não se apresenta de maneira formal ou abstrata. Ele é construído a partir da história de vida de quem está envolvido pela linguagem. Este novo referencial de significação, localizado no jogo de linguagem, é caracterizado a partir de um referencial localizado no mundo da vida, concreto, vivenciado. Desta forma, a significação é um produto construído pela ação humana, em substituição a uma concepção apresentada como algo pré-estabelecido, *a priori*.

Podemos também imaginar que todo o processo de uso das palavras em (2) é daqueles jogos por meio dos quais as crianças aprendem sua língua materna. Chamarei esses jogos de “jogos de linguagem”, e falarei muitas vezes de uma linguagem primitiva como de um jogo de linguagem.<sup>52</sup>

Uma das questões que analisaremos nesta parte da dissertação é aquela em que medida a opção por determinados jogos de linguagem interferem no resultado de uma ação educativa. Destacamos a importância da escolha refletida no uso da linguagem. Sabemos que, em grande medida, a linguagem usada é movida por ação mecânica ou automática. Por outro lado, a linguagem pode ser fruto de escolhas e, por isto, submetida a um nível de controle de quem a usa.

Entre as razões que explicam o afastamento do educando da convivência escolar, encontramos razões associadas ao uso de determinados jogos de linguagem. Temos

---

<sup>51</sup> WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural.. 1991.p.10

<sup>52</sup> Idem. P.12.



exemplos de bloqueios de aprendizado associados ao emprego de linguagem que reprime, ao invés de incentivar o aprendizado.

A opção por linguagem com perspectivas mais negativas ou mais positivas interfere na auto-estima de quem está envolvido com a mesma. Isto apresenta desdobramentos práticos significativos. Esta escolha influencia o sujeito proferidor da linguagem, influencia o grupo atingido e, por conseqüência, este grupo, através da ação, da convivência, influencia o sujeito responsável para desencadeamento do jogo de linguagem. Podemos localizar esta situação num ambiente de família, num grupo de professores ou numa sala de aula.

A reconstrução, através da análise da linguagem usada, permite o aperfeiçoamento dos usos posteriores. A análise da linguagem pode ser submetida a um referencial semântico formal ou pragmático e contextualizado. Acreditamos que a opção por um referencial tem o poder de influenciar, não apenas a forma de tematizar e analisar determinados conteúdos, mas tem também o poder de influenciar a interpretação da normatização da prática educativa. Determinada normatização pode ser apresentada, ou interpretada de forma mais rígida e definitiva, ou de forma mais flexível e inacabada.

Se, por um lado, a normatização for rígida e definitiva, pode acarretar conservadorismo e autoritarismo. Por outro lado, se for flexível, pode implicar em graus de desorganização prejudiciais para uma convivência pedagógica adequada. Paralelamente ao referencial de significação faz-se necessária a presença do conceito de educação que deverá orientar a prática pedagógica.

Se a definição da linguagem, que é uma das bases para a ação pedagógica, é uma definição provisória e inacabada, a outra base, que é o conceito de educação, também se apresenta de forma inacabada e provisória. Esta incompletude não deve ser justificativa para que não se estabeleça um conceito de educação para orientar a prática pedagógica.

O conceito de educar está associado à idéia de transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade. Estes conhecimentos são visualizados e registrados a partir de comportamentos que auxiliam um grupo a perpetuarem sua convivência de forma menos hostil possível, entre si e o ambiente onde vivem. Sabemos que esta convivência ocorre com alterações no comportamento do grupo, bem como na apresentação do ambiente. Esta forma de definição de educação é identificada com imersão e compreensão da cultura vivenciada e da reconstituição de outras culturas atuais e passadas.

A dificuldade surge quando avançamos para a definição das formas de compreender a cultura vivenciada, bem como de compreender e interagir com outras

culturas atuais e passadas. No exercício de explicitação da compreensão e nas técnicas de integração cultural, a linguagem assume função central. As formas de comportamento, de relações dos homens entre si e com o ambiente estão em constante mudança. A educação tem a tarefa de apontar formas de aperfeiçoamento ou ajustes nestas relações.

Uma sociedade civilizada está, acima de tudo, aparelhada para enfrentar situações novas ou em mudança; logo, tende a tornar flexíveis e corrigíveis as técnicas de que dispõe e a confiar à educação a tarefa, não só de transmiti-las, mas também de corrigi-las e aperfeiçoá-las.<sup>53</sup>

Estabelecer a fronteira no conflito entre permanência e mudança, entre o que deve permanecer e o que deve e pode mudar, pode ser apontado como um dos grandes desafios da prática pedagógica. Nesta perspectiva, a referência de significação para a interpretação das normas deve estar conscientemente subordinada à intenção de mudança ou de manutenção. O que freqüentemente ocorre é a inexistência de relações entre a intenção de uma prática de mudança e um embasamento teórico referendado em parâmetros significativos que apontam para a mudança. Conseqüentemente teremos uma prática cuja intenção não mantém sintonia com a base significativa; e, por isto, é contraditória ou incoerente. Daremos seqüência a este raciocínio no item que trata da superação da metodologia linear.

Ao prefaciá-lo o livro *A origem normativa da prática educacional na linguagem*, Nadja Hermann afirma que o autor do livro destaca o tema da linguagem como elemento comum entre as diversas teorias do pensamento contemporâneo. Segundo Ireneo Antônio Berticelli:

---

<sup>53</sup> ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982. p.288.

cada uma dessas teorias, [teoria da ação comunicativa, teoria da linguagem, a hermenêutica filosófica e a teoria da auto-organização] a seu modo sem se confundirem quanto aos métodos e características próprias, tem em comum a linguagem como lugar do acontecer das mudanças que a comunicação produz, em que esta (a linguagem) não se reduz a mero instrumento. Teoria da auto-organização, teoria da ação comunicativa e hermenêutica são modos de produzir e instaurar sentidos, são modos de produzir conhecimento e, portanto, são instâncias epistêmicas, todas de interesse para quem investiga epistemologia em educação.<sup>54</sup>

A citação anterior destaca a centralidade da linguagem como elemento comum nas diversas teorias pós *linguistic turn*. Uma característica importante da educação está no seu aspecto normativo. A educação (formal ou informal) está associada ao estabelecimento, construção ou transmissão de normas. A normatização está associada a um ponto de partida, seja de forma clara e explícita, ou de forma velada e implícita. O ponto de partida pode ser identificado de forma clara e fixa, ou de forma aproximada e provisória.

A educação sob a influência do pensamento pós-metafísico, ou pós-moderno, se inclina a ser uma educação flexível e instável. A instabilidade percebida na vida profissional, social e econômica se apresenta também na educação. Quando nos referimos ao pensamento pós-moderno ou pós-metafísico, estamos nos referindo à mudança de paradigma.

[...] sob as atuais condições da Filosofia, em tempos pós-metafísicos, pós-modernos/pós-estruturalistas, sob condições de total contingência, uma vez que, com Heidegger, os últimos fundamentos metafísicos foram literalmente destruídos, tendo ainda em vista que Nietzsche já havia diluído na contingência da vontade de poder.<sup>55</sup>

Quanto a caracterização e uso conceitual da metodologia, independentemente de ser mais rígida ou mais flexível, é uma caracterização que se estabelece dentro de um sistema lingüístico. O elo comum das vias de compreensão do processo normativo da educação, tanto da Pragmática lingüística quanto da Hermenêutica, quanto da teoria de auto-organização, é a linguagem.

---

<sup>54</sup> BERTICELLI, Ireno Antônio. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Editora Unijuí 2004. p.16

<sup>55</sup>Id.p.20

De forma mais específica podemos dizer que as teorias acima mencionadas são permeadas pela segunda reviravolta que é a lingüístico-pragmática, na qual a história de vida, o contexto, as regras ou formas de uso se apresentam como bases do estabelecimento do sentido. “E representar uma linguagem significa representar-se uma forma de vida.”<sup>56</sup>

O que se apresenta é a compreensão de uma nova forma de perceber como a linguagem pode ser aperfeiçoada e de uma nova forma de caracterizar a imperfeição da linguagem.

Por mais imperfeita que seja a nossa linguagem, ela não é imperfeita, parece-me, porque não se ajusta a uma realidade que só se desvenda ao pensamento filosófico, mas sim porque dela resultam muitos problemas práticos, tais como os de interpretação de leis e contratos. E, portanto, cabe apenas à prática, e não à teoria, reformar a nossa linguagem e estabelecer uma nova convenção.<sup>57</sup>

As formas de uso estão associadas com as formas de vida e constituem os diversos jogos. O termo “jogo de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de um forma de vida.

Já destacamos a importância de definir os aspectos que envolvem o conceito de conhecimento, sua constituição e seus limites, como uma etapa importante para uma prática pedagógica refletida e planejada. Podemos pontuar o *Tractatus Logico-Philosophicus*, como um marco histórico de transição de um conceito de conhecimento formal, transcendental, universal, rígido e definitivo, para um conceito de conhecimento localizado nas formas de vida e na história.

Os jogos de linguagem estão comprometidos com a segunda forma de compreender o conhecimento. Sabemos, também, que juntamente com a compreensão, a definição do comportamento humano no seu relacionamento com outros seres humanos e com o mundo é parte fundamental na caracterização de uma ação pedagógica. Ao definir comportamento adequado estamos pressupondo uma compreensão de conhecimento. Perceber, permitir a relação de influência dos jogos de linguagem na prática pedagógica é permitir uma ação

---

<sup>56</sup> WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural.. 1991.p.15.

<sup>57</sup> SMITH, Plínio Junqueira. *Do começo da filosofia e outros ensaios*. São Paulo: Discurso editorial., 2005. p.23.

flexível e aberta, pois o conceito de conhecimento e de valor são caracterizados da mesma forma.

Os aspectos da imprevisibilidade e indefinição que envolvem o conceito de jogo de linguagem abrem mais espaços para a criatividade, para a inovação, mas também, podem estar associados à permissividade e ao descomprometimento na ação. Destacamos a importância do conceito de jogo de linguagem no rompimento de uma concepção de conhecimento distante da história, da prática e do mundo da vida.

Desta forma, a relação entre aprendizagem e conhecimento é uma relação de duas vias. Ou seja, as teorias ou o conhecimento estabelecido interfere na educação. De outra forma, os crescentes níveis de aprendizagem interferem na aquisição/construção de novos conteúdos, de novas teorias, com ênfase em características específicas.

## **2.1 Superando a metodologia linear e valorizando o todo**

Ao fazermos referência ao embasamento teórico que aponta para a mudança, estamos apontando o referencial de significação pragmático como sendo o mais adequado. Este referencial é composto por uma dimensão fundacional ou que transcende à dimensão do imediatamente vivenciado ou prático. Contudo, a dimensão imediatamente vivenciada ou prática é a mais importante para o referencial significativo em sintonia com a construção e com a mudança.

Os conceitos de construção coletiva, respeito e motivação para a participação dos sujeitos envolvidos numa prática pedagógica ocupam a *vitrine* dos estabelecimentos de ensino, sejam eles de educação básica ou superior. No entanto, como numa vitrine onde os produtos são apresentados com o objetivo de atrair os clientes e valorizar o estabelecimento, os conceitos de construção, participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, são os primeiros apresentados por serem os que mais chamam atenção, por serem os que mais atraem.

Na prática, a insuficiência do embasamento teórico e a falta de clareza a respeito da caracterização do referencial de significação acarretam uma ação pedagógica contraditória. Retomando os referenciais de significação anteriormente caracterizados, (referenciais semântico, pragmático e hermenêutico) podemos dizer que os conceitos de construção do

sentido e participação dos sujeitos estão mais próximos dos referenciais de significação pragmático e hermenêutico do que do referencial semântico.

No capítulo dois do livro *Pedagogia da autonomia*, ao tratar do tema Ensinar não é transferir conhecimento Paulo Freire afirma:

Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. Meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela a construção estar envolvendo os alunos.<sup>58</sup>

Nesta linha de raciocínio, uma instituição de ensino pode ter a intenção de uma prática pedagógica participativa, mas se o referencial de significação estiver comprometido com os parâmetros da semântica, a prática estará em maior sintonia com a adequação do que com a construção participativa.

Vivemos nos últimos anos uma mudança acentuada na visão social sobre o papel do professor. O professor perdeu, em grande medida, a aura de reserva intelectual, detentor de conhecimentos inquestionáveis. A nova imagem do professor o coloca num patamar de maior igualdade com o aluno. Isto não quer dizer que em alguma época o professor foi efetivamente uma reserva inesgotável de conhecimento, mas uma imagem com esta significação já foi bem mais acentuada. Esta aproximação entre professor e aluno não deve eximir o professor da responsabilidade de aprimoramento intelectual constante. Este aprimoramento, formação continuada do professor é condição indispensável para que seja possível *despertar* no aluno a percepção da necessidade do aprofundamento do estudo.

A diversidade cultural pode ser considerada uma das características importantes do atual momento histórico. Esta diversidade é marcada pela multiplicidade de valores, bem como por meios tecnológicos de disseminação de informações que estão forçando o professor a assumir uma nova postura diante da ação pedagógica.

Ao caracterizar o atual período histórico, em seu livro *Atualidade de Paulo Freire* João Francisco de Souza afirma:

---

<sup>58</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. RJ. 2000. p.52-53.

A consciência que alguns setores da sociedade e algumas versões das ciências sociais têm adquirido da diversidade cultural, com sua conseqüente tematização, não apenas em termos étnicos, mas também de classe, gênero, idades, religiões e perspectivas políticas - tão manifestos nos atuais processo de mundialização do capitalismo enquanto modo de produção e estilo de civilização – as tornaram mais sensíveis e protagônicas nos últimos anos.

É fundamental para a qualidade das prática pedagógicas realizadas com as diferentes camadas sociais que se interfira no debate sobre as possibilidades da interculturalidade e as probabilidades da multiculturalidade.<sup>59</sup>

Podemos dizer que os professores, que ainda se assumem como detentores de um conhecimento intocável, estão se restringindo a um número cada vez menor. Esta nova condição histórica apresenta horizontes favoráveis e desfavoráveis. O aspecto positivo desta nova condição está na aproximação dos seres humanos, por conseqüência, a aproximação entre professor-aluno. O aspecto negativo está no nivelamento ao patamar do aluno.

A consistência lógica que permite a afirmação que, ao admitir que seu conhecimento não é intocável, um educador se posiciona mais próximo do educando se explicita no conceito de *intocável*. Ou seja, para que um conhecimento seja intocável ele deve manter um distanciamento. Para ser tocável ele deve manter uma aproximação.

De outra forma, podemos dizer que a necessidade de construção permanente de novas totalidades de conhecimento “desobriga” o professor de deter uma totalidade consistente. A velocidade das mudanças, em todos os níveis, valoriza o efêmero e desprestigia o essencial. No entanto, a positividade de desmistificar a possibilidade de alguém ter o poder de ser detentor do essencial ou de uma totalidade definitiva, não deve ser um incentivo para desconsiderar a existência do essencial.

A tentativa de explicar a existência do essencial está associada com a aceitação de uma dimensão significativa que transcende o imediatamente vivido. O essencial permanece como um valor significativo de sentido. Apenas, faz-se necessário considerar que o sentido precisa ser compreendido como um elo de ligação entre o essencial e o acidental ou entre o

---

<sup>59</sup> SOUZA, João Francisco. *A atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço.. 2001.p.26.

acidental e o essencial. O que Wittgenstein afirmou no final do *Tractatus Logico-Philosophicus* não deve ser desconsiderado: “O sentido do mundo deve estar fora dele”.<sup>60</sup>

Esta afirmação de Wittgenstein ofereceu subsídio para a valorização do contexto, do particular, do jogo de linguagem como ele mesmo afirma nas Investigações Filosóficas. No entanto, esta frase oferece subsídio para afirmar que o sentido universal, essencial na pode ser alcançado pelo conhecimento com os moldes do conhecimento científico não que o sentido universal, essencial não existe. Pode-se dizer que a divisão da realidade em duas dimensões, a dimensão lógica e a dimensão do mundo vivido é uma divisão que Gadamer pretende ligar.

Seguindo a análise da linguagem como objeto base da construção teórica, Gadamer situa sua teoria na história, no mundo da vida. No entanto, retoma a noção de universal de essência, que as Investigações Filosóficas abandonaram.

A ciência da linguagem, como qualquer outra pré-história, representa a pré-história do espírito humano. Mesmo assim, nesse modo de pensar, o fenômeno da linguagem só adquire o significado de um campo de expressão eminente, no qual é possível estudar a essência do homem e sua evolução histórica.<sup>61</sup>

Percebemos nas experiências de educação de adultos condições para o exercício de superação da metodologia linear. Estas condições são asseguradas pela proximidade que a educação de adultos tem com a educação informal. O distanciamento das amarras que as formalidades pré-estabelecidas da escola formal permite, por consequência, maior espaço para a construção. É importante que esta opção por construir novas orientações na prática pedagógica seja uma opção teoricamente embasada. Ou seja, se o referencial de significação for semântico, a prática pedagógica estará mais vinculada ao formal, distante do mundo imediatamente vivenciado e poderá seguir uma seqüência linear ou cronológica. Este referencial, ou ponto de partida para o desenvolvimento do planejamento, terá um grau pequeno de interação com outras partes que compõem a totalidade.

---

<sup>60</sup> WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo., 1993.p.275.

<sup>61</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Petrópolis: Vozes. 2004. p.175.



Por outro lado, se o referencial de significação for pragmático ou hermético, a prática pedagógica se inclinará a estar mais próxima da vivência de todos os sujeitos envolvidos com a prática pedagógica. Este referencial, ou ponto de partida para o desenvolvimento de planejamento, terá um nível de interação com outros referenciais ou jogos de linguagem.

Nesta perspectiva, fica esclarecida a importância da introdução do conceito de totalidade, em substituição ao conceito de série. O professor passa a ser compreendido pela função de estabelecer relações entre as diversas partes como função mais importante do que transmitir conteúdos em seqüência linear ou cronológica.

Um educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender é criticamente possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.<sup>62</sup>

Há um bom tempo está *consensuado*, em tese, a importância de uma metodologia educacional participativa, com a presença dos educandos como sujeitos do processo. A superação da metodologia linear pode ser compreendida a partir de duas dimensões. Uma dimensão associada à compreensão da postura perante o conhecer e outra associada à compreensão sobre o próprio conhecimento. Se no início da segunda metade do século passado ainda havia um espaço maior para as compreensões seguras, fechadas e estáticas sobre o conhecimento, no final do século passado este espaço foi gradativamente ocupado pela compreensão aberta flexível, não definitiva do conhecimento. Esta nova compreensão do conhecimento está ligada, também, a uma posição pedagógica.

A tradição acadêmica ocidental predominante, até o início do século passado, destinou espaço significativo para a explicação do real associado ao metafísico ou transcendental. O desenvolvimento da ciência, pensamento positivista, contribuiu para

---

<sup>62</sup> SOUZA, João Francisco. *A atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a diversidade cultural*. Recife. Edições Bagaço. 2001.p .28-29.

que o espaço de significação do real limitado ao contexto, ao específico e particular fosse crescendo gradativamente.

A publicação do *Tractatus Lógico Filosófico* foi um exercício de explicação metafísica do real.

Podemos dizer que o termo *metafísica* sofreu desgastes, a partir do pensamento de Kant. Este desgaste se deve à associação da metafísica com dogmatismo.

A teoria do conhecimento presente no primeiro Wittgenstein não está vinculada ao termo metafísica, mas está associada à lógica ou, mais especificamente, à forma lógica. A realidade possui uma essência que não pode ser representada pela linguagem. Para tornar possível a representação da essência, a linguagem deveria ser logicamente perfeita.

A impossibilidade de construir uma linguagem logicamente perfeita não significa a inexistência da dimensão metafísica, transcendental, ou essencial da realidade. Ocorre que a afirmação da impossibilidade de expressar de forma objetiva a essência da realidade ajudou a impulsionar a teoria do conhecimento apoiada na dimensão física.

## **2.2 - Pedagogia e jogos de linguagem**

O conceito de pedagogia tem sua origem associada à prática do educador. O conceito de educador está vinculado à profissão do magistério, mas assume dimensões mais amplas ao referir-se às mais diversas formas de relacionamento humano, seja familiar, social ou profissional. A delimitação conceitual desta dissertação está focada na prática do profissional de educação. No entanto, destaca-se que, com caracterizações diferenciadas, a prática do educador não está limitada ao exercício profissional, mas estende-se a outras dimensões.

Para além de significar a prática educativa, a pedagogia assume o significado de caracterização metodológica da ação educativa. A metodologia inclui a postura do educador diante do conhecimento, da natureza e do outro. Pode-se dizer, então, que a pedagogia tem uma dimensão teórica (a metodologia pedagógica) e uma dimensão prática (a prática pedagógica). A metodologia da prática pedagógica tem relação com bases significativas, sejam elas explícitas ou implícitas. Ao falar de bases significativas estamos nos referindo à postura do educador diante do conhecimento, da ciência e do outro.

Os jogos de linguagem, estabelecem relações com os três conceitos anteriormente citados (conhecimento, ciência, outro), a partir da caracterização da compreensão destes três conceitos e das possíveis implicações pedagógicas.

Aspectos teóricos associados a uma teoria “fatalista” de que um novo modelo de organização econômico, político e social viria naturalmente, contribuem para a passividade de muitas pessoas. Elementos teóricos, não menos “fatalistas”, associam as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, como uma realidade “natural”, alimentam práticas pedagógicas associadas à compreensão de que somos seres determinados.

Paulo Freire usa o termo fatalista para se opor aos posicionamentos pedagógicos influenciados pela idéia de que o futuro já está dado.

As pessoas, porém, inclusive de esquerda, para quem o futuro perdeu sua problematicidade [...] A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”.<sup>63</sup>

Para além destas posturas passivas, que se apóiam numa compreensão determinista da realidade, pode-se afirmar que a humanidade está vivenciando um momento histórico caracterizado por profundas incertezas, um momento histórico em que as bases seguras ou o fundamento para as certezas ficou mais distante.

Quando me refiro a “fundamentos”, este conceito já não corresponde aos fundamentos de que trata a Filosofia da consciência. Nem corresponde a qualquer ordem metafísica que garanta qualquer base posta em algum lugar ou circunstância certa, sobre a qual se possa conceber/construir qualquer sistema, como os sistemas educacionais.<sup>64</sup>

Uma teoria fatalista de que um novo modelo de organização econômica e social viria naturalmente contribui para a passividade, para a quase imobilidade de muitas

---

<sup>63</sup>FEIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2000. P.21-22.

<sup>64</sup>BERTICELLI, Ireno Antônio. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Editora Ujuí. 2004. p.20.

peças. Outra teoria não menos fatalista afirma que as desigualdades sociais, econômicas e educacionais são uma realidade, contra a qual nada podemos fazer.

Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” Ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.<sup>65</sup>

Estes dois tipos de concepções estão envolvidas por uma caracterização de fim da história ou de desenvolvimento mecânico, de forma que a ação humana em nada pode interferir no curso da mesma.

Os fundamentos, que na Idade Média eram assegurados pela religiosidade ou pela divindade, na Idade Moderna eram assegurados pela razão, formam mantidos na primeira fase da reviravolta lingüística pela forma lógica. Na segunda fase da reviravolta lingüística os fundamentos se tornaram condicionados pelo contexto e parciais.

Vale analisar aqui uma visão predominante nos últimos anos. De forma genérica pode-se dizer que as diversas especializações, o aprofundamento em ramos específicos do conhecimento apontam para uma compreensão de que a certeza é parcial e não universal. Especificamente vale analisar as conseqüências pedagógicas de uma prática apoiada em uma teoria da significação semântica ou em uma teoria da significação pragmática.

Pode-se dizer, de forma genérica, que nos últimos anos predominou, nos principais ramos do conhecimento a compreensão de que a certeza é sempre parcial, nunca universal. Predominou, portanto, a visão de significação pragmática em substituição à visão de significação semântica.

Vivemos em um contexto de falta de certezas definitivas ou de grandes incertezas em relação ao futuro da humanidade. O estágio atual foi antecedido por certezas particulares que substituem a certeza absoluta.

---

<sup>65</sup>FEIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000. p.21.

### 2.3 Sobre as possibilidades de ligar paradigmas

Ao usarmos o termo paradigma, estamos nos associando ao conceito que Thomas Kuhn<sup>66</sup> apresentou no livro *A estrutura das revoluções científicas*.

A investigação histórica cuidadosa de uma determinada especialidade num determinado momento revela um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Essas são os paradigmas da comunidade, revelados nos seus manuais, conferências e exercícios de laboratório.<sup>67</sup>

Os novos referenciais e enfoques de análise da realidade ou os novos paradigmas podem ser reconstruídos, mesmo que de forma genérica, com algum tipo de relação entre duas estruturas de pensamento. No campo acadêmico temos, a partir da Idade Moderna uma divisão clara entre empirismo e racionalismo. Na seqüência um exercício de ligar as duas estruturas de pensamento em um novo paradigma, presente na *Crítica da Razão Pura* de Kant. A teoria Kantiana destaca o exercício de análise dos limites da razão como caminho indicado para resolver os problemas que a razão científica não tratava.

Na verdade, parece natural que, tão logo se tenha abandonado o solo da experiência, não se erija imediatamente, com conhecimentos que se possui sem saber onde e sobre o crédito de princípios de origem desconhecida, um edifício, sem estar assegurado dos fundamentos mediante cuidadosas investigações, que antes portanto se tenha há tempo levantado a pergunta de como o entendimento possa chegar a todos esses conhecimentos a priori e que âmbito, validade e valor possam ter.<sup>68</sup>

Kant objetivou em sua teoria explicitar as bases do sentido, analisado a forma como a razão e o entendimento humano poderiam atingir o que ele denominou de conhecimento

---

<sup>66</sup> Thomas Kuhn, nasceu em 1922. Além de *A estrutura das revoluções científicas* que é uma das suas obras mais reconhecidas, publicou *O caminho desde a estrutura, A tensão essencial e a Revolução copernicana: a astronomia planetária no desenvolvimento do pensamento ocidental*. Morreu em 1996.

<sup>67</sup> KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora perspectiva. 1990. p.67.

<sup>68</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultural. 1991.p.27-28.

a priori. As respostas que a teoria kantiana apresentou não satisfizeram os precursores da reviravolta lingüística. Para pensadores como Wittgenstein a certeza para os temas que transcendam os limites da experiência dependem da explicitação da natureza da linguagem ou da proposição.

Os significados dos sinais primitivos podem ser explicados por meio de elucidações. Elas são proposições que contêm os sinais primitivos. Portanto, só podem ser entendidas quando já se conhecem os significados desses sinais.

Só a proposição tem sentido; é só no contexto da proposição que um nome tem significado.<sup>69</sup>

As dificuldades de aceitar, num contexto de expansão da racionalidade científica, as opções de superação o dogmatismo, vinculado à compreensão de que o conhecimento depende de uma essência metafísica, impulsionou a valorização do conhecimento associado ao físico.

Esta divisão da realidade em física e metafísica aproxima-se da divisão da realidade entre particular e universal. As guerras podem ser explicadas como sendo causadas pela tentativa de universalizar o particular. As diversas formas de resistência dos particulares em submeter-se a um único particular garantem a perpetuação dos particulares.

Podemos dizer que a primeira metade do século passado caracteriza-se pela predominância de certezas restritas aos particulares. Os diversos ramos do conhecimento assumiram ares de auto-suficiência. Na seqüência histórica podemos dizer que, influenciado por guerras, problemas econômicos e sociais, as certezas apoiadas em contextos específicos implodem a percepção de que da auto-suficiência dos diversos contextos se influenciam. Por outro lado, as ameaças dos modelos de organização econômica, política e social totalitários contribuíram para o distanciamento dos argumentos da defesa de um pensamento universal.

As *Investigações Filosóficas* contribuíram para a valorização do físico, do particular, visto que a análise do sentido passou a ser localizado nas formas de vida, centralizado nos limites dos contextos específicos:

---

<sup>69</sup> WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.1993. .p.153.

Aqui encontramos a grande questão que está por trás de todas essas considerações. Pois poderiam objetar-me: “Você simplifica tudo! Você fala de todas as espécies de jogos de linguagem possíveis, mas em nenhum momento disse o que é o essencial do jogo de linguagem, e portanto a própria linguagem. O que é comum a todos esses processos e os torna linguagem ou partes da linguagem. Você se dispensa justamente da parte da investigação que outrora lhe proporcionou as maiores dores de cabeça, a saber, aquela concernente à *forma geral da proposição* e da linguagem.

E isto é verdade. – Em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra, [...] <sup>70</sup>

Podemos dizer que a reviravolta lingüística pode ser associada a um paradigma que retoma os aspectos do racionalismo, localizando a teoria num contexto de racionalismo crítico. O racionalismo crítico pode ser definido como uma forma de pensamento que objetivou superar os limites dogmáticos do racionalismo metafísico, através das contribuições do empirismo.

As produções acadêmicas das últimas décadas do século passado podem ser analisadas a partir de algum tipo de vínculo com as duas estruturas de pensamento decorrentes das duas obras de Wittgenstein que, por sua vez, estão vinculadas ao estabelecimento do paradigma da linguagem.

A reviravolta lingüística se constituiu na história do pensamento humano como um marco que apontou dois referenciais dicotômicos de análise e descrição da realidade. Estes dois referenciais são a semântica e a pragmática.

Estas reflexões assumem uma caracterização com maiores ênfases no particular, empírico, vivenciado e prático por, um lado, ou no formal, abstrato, universal e teórico, por outro.

O debate sobre a importância de ligar teoria e prática está associado à necessidade de fugir da falta de sentido das teorias que não ajudam a compreender, ou não influenciam a realidade concreta. No entanto, a forma de caracterização da realidade concreta que se limita a espaços restritos, particulares é uma caracterização insuficiente. Este exercício de estabelecer relações entre os diversos contextos pode ser caracterizado como o exercício primeiro de toda teoria.

---

<sup>70</sup> WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural. 1991.p.38.

Apontar a necessidade de estabelecer as relações entre os diversos contextos é apontar a necessidade de ligar teoria e prática. Este exercício pode ser identificado como uma das principais contribuições de Paulo Freire.

Uma inquietação permanente de Freire era sua tentativa de conseguir mostrar a necessidade de superar a dicotomia teoria versus prática, falar versus fazer, consciência versus ação. Seu conceito inicial, no início de sua atividade como educador, para designar essa superação foi “conscientização”. Queria significar a indissolubilidade entre a consciência e a ação. Pouco depois, alguns de seus colaboradores começaram a empregar o termo “conscientização”, que passou a se tornar sempre mais comum, com tentativas de tradução para diversas línguas.<sup>71</sup>

A centralidade na prática ou na ação, como algo que detém o significado, pode ser extraído das *Investigações Filosóficas*. No entanto, o estabelecimento de um novo parâmetro, com ênfase no prático, para estabelecer a significação não esgotou os questionamentos sobre os referenciais do sentido. O que fica enfatizado é a desvinculação com uma realidade independente da vivenciada, como referencial de significação. “A segunda fase da filosofia de Wittgenstein significou um passo fundamental na superação da semântica tradicional, ou seja, do realismo lingüístico.”<sup>72</sup>

John Langshaw Austin<sup>73</sup> entra na história do mundo acadêmico pela apresentação da *Teoria dos atos de fala*. Esta teoria pode ser caracterizada como um exercício reflexivo que ajuda a romper com a barreira entre teoria e ação, teoria e prática.

O título da obra *How to do things with words* é uma demonstração do vínculo entre teoria e prática. O sentido das palavras passa a ser localizado e determinado a partir do mundo da vida, da ação. As palavras não são veículos de transmissão de conhecimento previamente estabelecidos, com a função de declarar ou descrever situações e objetos, são formas de ação, têm uma função performativa.

A seqüência do pensamento acadêmico posterior à segunda obra de Wittgenstein, que parte ou se apóia na linguagem, em algum aspecto, objetiva a universalização que os *jogos de linguagem* não atingiram.

---

<sup>71</sup> GUARESCHI, Pedrinho. *Sinais de um novo paradigma*. IN: *Paradigmas em psicologia social*. Petrópolis: Vozes. 2000.p.208.

<sup>72</sup> OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta Lingüística- Pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola. 1996.p.140.

<sup>73</sup> John L. Austin nasceu em 1911 e morreu em 1960. Entre os principais conceitos do seu pensamento estão: *força ilocucionária e teoria dos atos de fala*.



O autor das *Investigações Filosóficas* associou sua caracterização da linguagem com o uso, Austin defendeu uma compreensão da linguagem intimamente vinculada à ação.

Quando diante do altar digo sim, não descrevo o que faço, mas caso-me dizendo sim. Esse tipo de expressão lingüística Austin chama de “performativa (do verbo inglês *to perform*) precisamente para distingui-las das proposições comumente consideradas - aquelas que exprimem um ato de constatação - , pois a própria designação executa uma ação. Tais expressões não descrevem fatos, mas “constituem” fatos, isto é, ações executadas pelo sujeito que as profere.<sup>74</sup>

Para Austin, portanto, proferir algo é mais do que dizer localizado a um contexto, é executar um ato de múltiplas dimensões.

Para Austin um ato de fala qualquer, mesmo o mais simples, é uma realidade complexa, contém muitas dimensões. Para podermos captar a ação lingüística em sua totalidade faz-se necessário, em primeiro lugar, tentar analisar suas diferentes dimensões<sup>75</sup>.

A linguagem é um fenômeno complexo com vários componentes. Se o referencial para a sua compreensão deixou de ser lógico, formal ou metafísico e passou a ser o contexto de uso, isto não significa que a análise de linguagem, a caracterização do seu sentido esteja limitado ao contexto de uso imediatamente perceptível.

Podemos dizer que compreensão de linguagem apresentada por Austin se apresenta com dois vértices. Um aproxima a formalidade da semântica ao mundo prático. Outro rompe os limites do contexto de uso, na descrição da linguagem, afirmando a dimensão performativa da mesma. A visão dicotômica formal-prática é rompida de forma explícita, dando ênfase a uma definição da linguagem a partir de três dimensões.

---

<sup>74</sup> OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta Lingüística- Pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola. 1996.p.152.

<sup>75</sup> Idem. p.157.

Os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários exprimem as três dimensões do uso de expressões lingüísticas. Austin dedica boa parte de final de sua obra para exprimir com maior clareza e maior rigor a diferença entre atos ilocucionários e perlocucionários. A argumentação de Austin consiste, sobretudo, em mostrar que o ato ilocucionário não é uma conseqüência (um efeito) do ato locucionário e que o ato perlocucionário causa, provoca efeitos.<sup>76</sup>

A linguagem é um ato composto por uma dimensão apresentada no signo, sinal ou código, por uma dimensão que se explicita nas suas conseqüências e por uma dimensão que pode ser considerada a chave para compreensão do fenômeno lingüístico. Caracterizar a dimensão ilocucionária de um ato lingüístico e explicitar a significação da mesma.

A linguagem é um elemento central para a análise e compreensão de uma prática pedagógica. Analisamos neste capítulo uma forma de compreender a linguagem que objetiva o rompimento das barreiras entre formal e prático. Relacionamos esta compreensão de linguagem com práticas pedagógicas específicas.

O segundo capítulo assumiu uma roupagem específica ao associar teoria e prática relacionando jogo de linguagem com prática pedagógica. O último capítulo da dissertação retoma e amplia o conceito de jogo de linguagem, com destaque para a importância aproximar prática e teoria. Compreendendo prática e teoria como duas partes inseparáveis, o terceiro capítulo enfatiza a importância de explicitar as bases teóricas de uma prática.

---

<sup>76</sup>Idem.p.161.

### **3 - OS JOGOS DE LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Neste capítulo relacionamos as bases para o sentido e a educação. Objetivamos as implicações da tradição semântica, da tradição pragmática e da tradição hermenêutica para uma educação transformadora. Estabeleceremos elos de sintonia, ligação ou contradição, entre metodologia e prática pedagógica. Nos apoiaremos em um exemplo prático de exercício metodológico que pode ser considerado como uma metodologia influenciada pelo referencial pragmático-hermenêutico.

Ao tratar das ligações entre os conceitos de transmissão e construção do conhecimento, apresentaremos a hipótese de vinculação entre a prática pedagógica associada à construção de novos sentidos a partir da ação pedagógica como forma mais adequada para a transformação, em contrapartida a uma prática pedagógica vinculada ao formal e ao legal.

Podemos dizer que a questão principal deste capítulo está relacionada com a seguinte pergunta:

Quais são as condições necessárias para assegurar o ambiente de desenvolvimento de uma educação transformadora?

Abordaremos esta questão, das bases para o sentido e a educação, apontando as implicações da tradição semântica e da tradição pragmática para uma educação transformadora ou uma educação que pouco contribui para a superação da ordem estabelecida ou estado geral vigente.

Podemos dizer que o sentido decorrente da tradição semântica parte do teórico, do formal, do legal e o sentido na tradição pragmática tem o cotidiano, a ação, a vida concreta com ponto de partida.

Na filosofia, a distinção destas duas tradições é estabelecida com as obras *Tractatus Lógico Filosófico* e *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein. A distinção do sentido a partir do formal ou do prático se apresenta, também, no confronto entre as tradições filosóficas idealista e hermenêutica. Especificamente no campo pedagógico, o confronto entre o sentido decorrente do referencial semântico ou pragmático aparece na valorização do senso comum como parâmetro ou ponto de partida, em confronto com o formal instituído ou legal, para o estabelecimento do sentido numa perspectiva semântica.

O emprego do conceito educação transformadora precisa de esclarecimentos pois, de forma geral, podemos dizer que educação implica em algum tipo de transformação, logo seu emprego é uma redundância. Contudo, o uso do referido conceito, neste texto está associado a um tipo de educação que se contrapõe à ordem social vigente. Precisar o uso do conceito educação transformadora ou educação para a transformação implica em distinguir conceitos de construção ou transmissão.

O debate sobre transmissão e construção pode ser comparado como o debate teoria prática. Uma postura pedagógica vinculada a idéia de transmissão de teorias, de conceitos ou sentidos tem um ponto de partida anterior vinculado as bases do sentido delineados pela tradição semântica. Se a opção for pela significação a partir do referencial pragmático, onde situam-se os jogos de linguagem, teremos estabelecido as bases para uma prática pedagógica vinculada ao conceito de construção.

O conceito de jogos de linguagem contribui para a superação da dicotomia construção transmissão e, com isto, ajuda a estabelecer um referencial de significação apoiado no uso ou na comunicação.

Pode-se representar facilmente uma linguagem que consiste apenas de comandos e informações durante uma batalha. – Ou uma linguagem que consiste apenas de perguntas e de uma expressão de afirmação ou de negação. E muitas outras. – E representar uma linguagem significa representar-se uma forma de vida.<sup>77</sup>

Existem tantos sentidos, quantas formas de vida forem possíveis. O conceito de jogo de linguagem contribui para uma aproximação entre modos de vida diversos, visto que, o sentido depende da função desempenhada no interior de um jogo, de uma forma de

---

<sup>77</sup>WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural. 1991.p.15.

vida. Desta forma, o conceito de sentido que, de alguma forma, se apresentava como pré-estabelecido, passou a ser estabelecido no interior de cada contexto. Com isto os múltiplos contextos assumem a centralidade, que na compreensão semântica era desempenhado pelo contexto formal.

Imagine um jogo de linguagem no qual B informa a A, respondendo a uma pergunta deste, o número de lajotas ou cubos de um monte, u as cores e formas das pedras espalhadas aqui e ali. – Tal informação poderia pois enunciar-se: “cinco lajotas”. Qual é pois a diferença entre a informação ou afirmação “cinco lajotas” e o comando “cinco lajotas!” Ora, o papel que o pronunciar dessas palavras desempenha no jogo de linguagem. Mas também o tom com que forem pronunciadas será outro, e a expressão facial, e ainda muitas outras coisas.<sup>78</sup>

Compreendendo a educação associada a novas informações, que podem contribuir em maior ou menor medida na mudança da condição inicial dos envolvidos, ela será mais ou menos transformadora, dependendo do grau de incidência nesta condição inicial dos participantes.

Seguindo esta linha de pensamento, apresentamos a hipótese de vinculação entre a prática pedagógica vinculada à construção de novos sentidos a partir da ação pedagógica como forma mais adequada para a transformação, em contrapartida a uma prática pedagógica vinculada ao formal e ao legal. Não é exagero afirmar que algumas ações pedagógicas inovadoras, numa perspectiva dialógica<sup>79</sup>, emancipadora, esbarraram no argumento de que não deviam ser realizadas por infringirem a legislação. Entretanto, devemos lembrar que a aplicação da lei é fruto de interpretações e, para além das interpretações, apontamos que a mudança ou o estabelecimento de uma lei depende de “transgressões”, ou até, dependendo de interpretações, de uma ação fora da lei.

Ao criticar a postura do educador bancário no livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire afirma que o sentido depende da ação no mundo e não de uma formalidade.

---

<sup>78</sup> Idem p.17

<sup>79</sup> Ao usarmos o conceito de ação pedagógica, numa perspectiva dialógica, estamos utilizando o sentido que Paulo Freire emprega em seu livro *Medo e Ousadia*, cuja referência encontra-se na bibliografia deste ensaio.

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade.<sup>80</sup>

Ao analisarmos a prática pedagógica dos movimentos sociais, desenvolvida por sindicatos, pelo movimento dos sem-terra e as experiências atuais da educação de jovens e adultos, podemos dizer que nestas experiências existem condições mais adequadas para uma educação transformadora do que as experiências existentes nas escolas que já são instituições consolidadas.

A reaproximação dos(as) trabalhadores(as) à educação excita transparecer em seus semblantes uma felicidade diferente, uma satisfação que aos poucos vai sendo desnudada a cada conhecimento reconstruído. Logo de início, por terem tido uma experiência de fracasso na escola ao longo da vida, os(as) trabalhadores(as) estudantes não entendem bem que escola é essa que começa sua tarefa a partir das informações que os(as) mesmos(as) trazem de sua experiência de vida para dentro da escola.<sup>81</sup>

Uma hipótese de explicação para esta diferenciação entre educação formal e educação de adultos pode ser localizada no estabelecimento de sentido, a partir do formal, do instituído ou a partir do prático, do cotidiano e da ação. Para analisar as bases do sentido é importante considerar que o ser humano convive com uma dicotomia que o deixa mais preso ou estável (já estabelecido) ou mais desejoso de mudar a condição atual.

Pensamos que a educação desenvolvida nos movimentos, ou para os adultos está mais vinculada ao desejo de mudança da condição subjetiva, social ou econômica. Em contrapartida, a educação desenvolvida em instituições já consolidadas está permeada pelo estabelecido ou estável.

Prosseguindo nossa reflexão, podemos dizer que, no decorrer da história da educação, as leis que a regulamentam e normatizam vão sendo substituídas e transformadas. Sabemos também que nestas mudanças das leis são influenciadas por

---

<sup>80</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1988.p.64.

<sup>81</sup> PINTO, Antônio Danilson Rodrigues. *Educação de Jovens e Adultos* Recife:. Escola de Formação Sindical da CUT no Nordeste. Edições Bagaço. 2000.p.22.

demandas práticas. Ou seja, uma prática pedagógica pode estar subordinada, em maior ou menor medida, pelas imposições da lei ou do cotidiano. Tendo o cotidiano como parâmetro referencial para a prática pedagógica<sup>82</sup>, a tendência será a contribuição para a compreensão, a transformação deste cotidiano, apontando para uma adequação do legal ao prático. Tendo o legal como parâmetro referencial para a prática pedagógica, a tendência será um horizonte de ajustes e subordinações constantes do cotidiano ao legal.

A forma de justificar uma prática pedagógica focada no legal de forma dissociada dos apelos dos cotidianos pode ser comparada com uma prática pedagógica que se pretende apoiada no teórico, no pré-estabelecido independente dos apelos apontados por novas situações do cotidiano.

Em relação aos parâmetros para justificar um pensamento, uma opinião, um ponto de vista que não é apenas teórico, mas é, ao mesmo tempo prático temos a seguinte afirmação de Paulo Freire:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela no achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres.<sup>83</sup>

Se apoiarmos nossa reflexão nas contribuições de Paulo Freire, poderemos esquematizar nossa análise da prática pedagógica contrapondo a linguagem formal “jogo de conceitos”, com uma linguagem cuja significação “é absolutamente ligada ao concreto”.<sup>84</sup>

Para justificar o concreto como ponto de partida para a significação, Paulo Freire utiliza conceitos como “método dialógico” ou “pedagogia situada”. Para esclarecer estes

---

<sup>82</sup> Não estamos afirmando que a prática pedagógica deve ter seu referencial significativo restrito ao cotidiano, mas que este deve ser a base ou uma das bases para o sentido da prática pedagógica.

<sup>83</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.p.39-40.

<sup>84</sup> FREIRE Paulo e IRA Shor. *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.p.131.

conceitos, Ira Shor<sup>85</sup> destaca a importância da linguagem. “Gostaria de começar hoje com algumas perguntas sobre a linguagem da pedagogia libertadora. Os professores perguntam sobre o vocabulário específico do ensino de transformação”<sup>86</sup>.

Para analisar a linguagem, Paulo Freire contrapõe dois referenciais de significação para as palavras, conceitos ou linguagem, que são o concreto e o que perde o contato com o concreto.

Assim, nossa linguagem corre o risco de perder o contato com o concreto. Quanto mais somos assim, mais distantes estamos da massa das pessoas, cuja linguagem, pelo contrário, é absolutamente ligada ao concreto. Devido a isso, nós, intelectuais, primeiro descrevemos os conceitos, enquanto que as pessoas primeiro descrevem a realidade, o concreto. Este é o primeiro momento de meu vôo sobre a questão da “pedagogia situada”<sup>87</sup>.

A institucionalização de uma prática pode estar vinculada à dimensão humana que se apóia na necessidade da estabilidade, do previsível e, por isto, distanciar-se do imprevisível, da surpresa. Transferindo este raciocínio para um planejamento pedagógico, teremos uma metodologia que se apresentará de forma mais rígida, onde seu desenvolvimento se inclinará a ser mais rígido.

No confronto de planejamentos para uma educação de escola formal com uma educação que ocorre no movimento sindical, no movimento dos sem-terra, ou na educação de jovens e adultos, podemos perceber esta dicotomia entre o previsível e o imprevisível, entre o certo e o incerto.

Uma pesquisa nas edições do Informativo NEEJA, bem como nos outros registros em atas de reuniões pedagógicas, comprova que convivência escolar subordinada a uma metodologia flexível, a partir da convivência proporciona significativos retornos para educandos e educadores.

---

<sup>85</sup> Ira Shor é educador norte-americano, estudioso e crítico dos rumos da educação nos Estados Unidos.

<sup>86</sup> FREIRE Paulo e IRA Shor. *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.p.121.

<sup>87</sup> Idem.p.131.



O NEEJA veio para ajudar / Nosso sofrido povão/ Que por falta de estudo/ Perderam seu ganha pão/ E muitos desempregados/ Encontraram a solução/ Estudando foram subindo/ E daqui sairão sorrindo/ Com um diploma na mão/ Como é interessante/ Esse novo educandário/ Os professores se esforçando/ Mesmo com baixo salário [...]<sup>88</sup>

Um dos aspectos que permite a diferenciação entre estas duas formas de educação está no modo como são estabelecidos os objetivos, como são selecionados os conteúdos e no tipo de avaliação da ação pedagógica. Um dado estatístico significativo é o número de estagiárias dos cursos de licenciatura que optaram por fazer seu estágio no NEEJA ( Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos) de Passo Fundo (mais de 15 estagiárias no 1º semestre de 2006)<sup>89</sup>, em contrapartida a opções de estágios em escolas regulares do mesmo município. Este dado pode ser considerado um indicativo do retorno de uma metodologia centrada em uma significação pragmática em contrapartida a uma metodologia educacional que preza por padrões pré-estabelecidos.

Uma prática pedagógica dinâmica, com conteúdos flexibilizados, objetivos mais sensíveis à influência dos educandos, possibilita uma avaliação mais emancipatória.

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, como tal, acompanha permanentemente, a evolução e transformação dos conceitos construídos por todos os envolvidos.

Caracteriza-se por seu caráter predominantemente:

**Emancipatório:** por buscar análise crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.

**Interativo:** pois educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade numa ação recíproca.

**Dinâmico:** porque está em constante movimento, oportunizando o desenvolvimento do potencial criativo.

**Contínuo:** porque acontece em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem.

**Político:** porque revela a visão do homem no mundo.<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> DIAS, Henrique. *Informativo NEEJA n° 05*. Passo Fundo. 2005.p 07.

<sup>89</sup> Dados que comprovam esta informação encontram-se registrados nos arquivos do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos – NEEJA.

<sup>90</sup> NEEJA. *Regimento Escolar*. Passo Fundo: Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos.. Parecer n° 1339/2002, do Conselho Estadual de Educação. Processo n° 95540.1900/02.3, da Secretaria Estadual de Educação. p.11

<sup>91</sup> SMITH, Plínio Junqueira. *Do começo da filosofia e outros ensaios*. São Paulo: Discurso editorial. 2005. p.94.

Podemos dizer que esta reflexão apresenta-se como um elogio à flexibilização dos conteúdos, a valorização do conhecimento do educando e, por isso, propõem o estabelecimento do sentido como um conseqüência da ação coletiva. Recorremos a duas obras de Wittgenstein, já citadas neste texto, para dizer algo mais sobre as relações entre os conceitos de construção, transmissão e sentido. Podemos dizer que enquanto o *Tractatus* privilegia o conceito de transmissão do estabelecido, as *Investigações* permitem ênfase no conceito de construção, para o estabelecimento do sentido. Se a segunda obra de Wittgenstein tem o mérito de aproximar sentido e ação, cotidiano, concreto, autores como Rorty defendem a necessidade de atribuir um peso maior à historicidade no estabelecimento do sentido. No ensaio *São os problemas filosóficos tradicionais confusões lingüísticas ou investigações legítimas sobre as coisas?* Plínio Junqueira Smith afirma:

Rorty, entretanto parece introduzir uma novidade metodológica, ou um novo método terapêutico, pois, enquanto Wittgenstein dissolveria pseudo-problemas com uma terapia lingüística, ele os dissolveria com uma terapia 'historicista'<sup>91</sup>

Temos nesta citação o destaque aos referenciais do historicamente vivenciado como uma forma de ampliação da significação para além dos limites da dimensão lingüística. No entanto, é importante destacar que a linha de raciocínio desenvolvida por Rorty de certa forma dá seqüência a linha de pensamento defendida pelas *Investigações Filosóficas*. A ligação entre a terapia dos jogos de linguagem com a terapia historicista está na localização da significação em uma dimensão que está centrada no mundo da vida, no contexto e na história.

### **3.1 A construção do conhecimento a partir de situações problemas**

O exercício de construção do significado vinculado a uma dimensão teórica formal foi reconhecido por Wittgenstein insuficiente para as exigências da vida. Por este motivo,

---

<sup>91</sup> SMITH, Plínio Junqueira. *Do começo da filosofia e outros ensaios*. São Paulo: Discurso editorial. 2005. p.94.

ele opta por uma forma de abordar o sentido em que o teórico, o formal, o abstrato não será considerado como algo separado do prático, do contexto ou do mundo da vida.

Precisamos caminhar pelo solo áspero dos problemas vivenciados, num exercício de superação da significação pura, cristalina, porém idealizada, formal e com o risco de ser vazia.

Quanto mais exatamente consideramos a linguagem de fato, tanto maior torna-se o conflito entre ele e nossas exigências. (A pureza cristalina da lógica não se entregou a mim, mas foi uma exigência.) O conflito torna-se insuportável; a exigência ameaça tornar-se insuportável; a exigência ameaça tornar-se algo vazio. – Caímos numa superfície escorregadia onde falta atrito, onde as condições são em certo sentido, ideais, mas onde por esta mesma razão não podemos mais caminhar; necessitamos então o atrito. Retornemos ao solo áspero!<sup>92</sup>

Pensamos que a metodologia praticada em estabelecimentos de ensinos como o NEEJA, associados à condição existencial da maioria dos cidadãos que, depois de adultos, buscam a elevação da escolaridade, ajudam a aumentar o significado da escola como instituição. Ou seja, houve um tempo em que alguns anos de escolaridade representavam a certeza de uma profissão segura e uma posição de destaque social. Atualmente podemos dizer que alguns anos de vivência na escola formal não têm o mesmo significado para quem estuda em idade considerada normal. Há um bom tempo vivenciamos a crise existente na escola regular onde educandos e educadores convivem mais por obrigação do que pelo prazer da convivência. Sendo uma obrigação, a vivência escolar não será permeada pelo prazer, pela satisfação e pela felicidade. A falta de uma justificativa, de uma recompensa imediata como um meio agradável de lazer, de convivência ou de uma possibilidade de recompensa futura fazem da escola uma instituição em crise.

Ponderamos que a relação entre educação e lazer é objeto de posições controversas. Se a felicidade, a satisfação, o prazer são postos como metas, eles devem ser colocados num horizonte e não na vivência imediata. A disciplina, o esforço, a reflexão são indispensáveis para a construção do conhecimento. As facilidades decorrentes do desenvolvimento tecnológico incentivam uma cultura do não esforço. Isto dificulta as

---

<sup>92</sup> WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural.. 1991.p.53.

formas de construção do conhecimento desprovidas dos meios atualmente disponíveis de disseminação de informação, através dos recursos tecnológicos.

Num contexto histórico onde a escola e o professor foram destituídos da centralidade das informações é necessário o estabelecimento de novas bases para a construção do conhecimento. Diante disto destacamos:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas das cidades descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora de má vontade quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.<sup>93</sup>

Esta passagem da obra de Paulo Freire aponta um rumo para a construção do conhecimento. Ao mesmo tempo destaca as dificuldades práticas para a efetivação desta metodologia. A opção metodológica de construção do conhecimento a partir de situações problemas depende de um conjunto de fatores. Entre estes fatores destacamos as bases teóricas que compõem o Projeto Político Pedagógico, bem como o Regimento Escolar.

Destacamos a seguinte passagem do Projeto Político Pedagógico do NEEJA:

O processo pedagógico tem como referência a concepção dialógica, em que o conhecimento dos jovens e adultos, adquirido em suas experiências de vida, é relacionado com o conhecimento historicamente construído pela humanidade, de forma que tanto o conhecimento específico dos alunos como o sistematizado seja problematizado, recriados e reelaborados para explicar as situações do cotidiano destes sujeitos. Neste sentido, produção de conhecimento é considerada um ato de criação e recriação coletiva e não simples transferência [...]<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.. RJ. 2000.p.33.

<sup>94</sup>NEEJA. *Projeto Político Pedagógico*. Passo Fundo: Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos. 2001.

Constata-se que as recompensas para educadores e educandos, que experimentam no NEEJA o que a escola regular não possibilita, ou possibilita em grau bem menor, estão vinculadas aos referenciais de significação.

Para além dos referenciais de significação presentes do Projeto Político Pedagógico e no Regimento escolar, outro componente de explicação está no fato do adulto já ter vivenciado muitas dificuldades, ou perdido muitas oportunidades de ascensão social e econômica por falta de escolaridade.

Outro aspecto que eleva no nível de recompensa, grau de satisfação ou significação está associado ao fato de muitos adultos com baixa escolaridade neguem sua situação, pela estreita relação existente entre o nível escolar, os conhecimentos advindos dele e a posição social. Esta situação que o educando e educador querem transformar e, efetivamente transformam, através da educação dão um sentido mais claro, imediato e concreto à prática pedagógica.

Os conceitos que são apregoados pela academia há vários anos, como forma de ressignificação da instituição escola, se efetivam com a ênfase no concreto. Ao apontar a ação coletiva, como referencial para a construção do conhecimento, não estamos negando a importância, menos ainda, a existência do conhecimento formal. Estamos defendendo que a educação seja orientada por um tipo de conhecimento que ajude a resolver ou elucidar “problemas”, sejam eles de ordem subjetiva, social ou material.

Uma educação orientada por conceitos como, por exemplo: construção do conhecimento a partir da realidade, educação como instrumento de melhoria da qualidade de vida ou avaliação emancipatória. Construir conhecimento a partir de situações problemas é dar centralidade para os sujeitos que vivenciam a prática pedagógica em contrapartida a estruturas conceituais pré-estabelecidas. Conceitos que definem a educação como meio de transformação da vida do educando para melhor atribuem sentido ao conhecimento construído no espaço escolar uma conotação que interfere imediatamente na vida dos envolvidos.

Comprovamos os estes índices de satisfação, através de declarações dos educandos impressas na terceira edição do Informativo Neeja:

Foi através do NEEJA que eu consegui olhar para o horizonte novamente, depois de 30 anos sem estudar. Depois que entrei no NEEJA minha vida ficou melhor na família, na comunidade e no emprego. Para mim o NEEJA foi a porta que se abriu para clarear muitas coisas que estava esquecidas. Aqui aprendi conviver com pessoas iguais a mim com problemas diferentes, permitiu muitas trocas de experiências.<sup>95</sup>

Estas frases compõem uma seleção das declarações de educandos que passaram pelo NEEJA no ano de 2005. A vivenciar uma metodologia de construção do conhecimento a partir de situações problemas perceberam a possibilidade de se posicionar de novas formas diante da vida.

Podemos dizer que o conhecimento que possibilita habilidade de comunicação e relacionamento para um adulto tímido representa mais para sua vida do que a preparação para o vestibular que, no passado, representava um critério indispensável de acesso ao ensino superior e com isto dava sentido para a escola. Pensamos que a referência aos conceitos como avaliação emancipatória também ajudam a explicar o ambiente de satisfação que a vivência escola do NEEJA possibilita.

A Avaliação Emancipatória deste núcleo tem por base a filosofia, princípios, objetivos e currículo do mesmo e, portanto, está também alicerçada na concepção da educação popular, do construtivismo interacionista e da interdisciplinaridade.

Assim sendo, a avaliação fundamenta-se na própria história dos sujeitos que ensinam aprendendo e dos que aprendem ensinando. Ou seja, ela acompanha todo processo de ensino-aprendizagem que acontece contextualizado nas experiências singificativas dos sujeitos envolvidos. Por isso ela necessariamente é viva dinâmica, contínua, permanente, democrática.<sup>96</sup>

Neste caso, a avaliação é orientada pela constatação da relação entre ensino e aprendizagem orientados pela construção de sujeitos emancipados e cidadãos de auto estima elevada.

---

<sup>95</sup> NEEJA, Informativo. *Edição nº03*. Passo Fundo: Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos.. 2005. p.01

<sup>96</sup> *Projeto Político Pedagógico*. Passo Fundo: Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos.. 2001.

Para encerrarmos esta parte da dissertação, retomamos a sua questão motivadora, que trata das condições necessárias para uma educação transformadora. Para finalizarmos uma resposta para a questão, podemos destacar que uma das condições para uma educação transformadora está vinculada ao sentido, cujo referencial é pragmático, em contrapartida ao referencial semântico. É necessário, também, para responder à questão, estabelecer relações entre os conceitos de conhecimento, construção, transmissão e sentido. Quando se faz referência ao conceito de conhecimento, destaca-se a importância de perceber que existem tipos de conhecimento. Quando se faz referência ao conceito de construção enfatiza-se a participação de sujeitos, do novo e do imprevisível. Quando se faz referência ao conceito de transmissão, o estável, o previsível tem centralidade. Podemos dizer, ainda, que o conceito de sentido advém da relação dos três primeiros (conhecimento, construção e transmissão) e deve ser a base da permanente pergunta posta para a ação pedagógica. Se o conceito de conhecimento permanece inacabado, temos que conviver com tipos de conhecimento, o conceito de sentido, da mesma forma não está esgotado. Temos apenas referenciais de sentido que orientam a nossa ação.

### **3.2 Sobre a necessidade de ressignificar a escola**

Os anos escolares iniciais da vida de todas as pessoas registram marcas importantes. Deve fazer parte dos objetivos de todos os espaços escolares marcar significativamente, de forma positiva, a vida das pessoas que por ele transitam. Podemos destacar um aspecto relevante, relacionado à compreensão dos educadores e direções de escolas em relação às características do momento atual. Este aspecto significativo do momento atual pode ser analisado a partir do sentido do termo laboratório. Há vinte anos o termo laboratório tinha um sentido diferente do atual. Se, no passado, um laboratório tinha centralidade, no cotidiano escolar, mais destacado do que hoje, talvez deva-se ao fato de hoje, tão ou mais importante do que ter um laboratório na escola, é preciso que a escola se torne um laboratório. A velocidade das inovações tecnológicas exige que um laboratório tenha computadores e equipamentos de informática de última geração. Se não dispuser destes equipamentos o termo mais adequado para definir o espaço que concentra equipamentos tecnologicamente ultrapassados é museu.

Contextualizando as definições de laboratório dado por Luft , - “1. Lugar equipado para estudos científicos experimentais, testes e análises. 2. Lugar onde se realizam trabalhos fotográficos, cinematográficos, etc...”<sup>97</sup> - Podemos dizer que o espaço para exposição de talentos e habilidades artísticas com recursos de filmadoras e máquinas fotográficas digitais representam uma realidade que pode ser alcançada pela educação de jovens e adultos.

Em relação ao conceito de espaço para a realização de estudos científicos experimentais e testes, acreditamos que os mais enfatizados estão relacionados com a “ciência” da educação escolar. Um dos estudos a ser feito é porque a educação escolar não foi significativa, útil ou necessária na idade considerada como normal para a educação básica. Conjuntamente se faz necessário responder porque um jovem ou adulto retorna o espaço escolar.

Uma das hipóteses para responder esta pergunta é que os espaços, as *metodologias* de ensino, a forma de avaliação e os recursos utilizados não eram adequados. É fato que hoje a escola “regular” (de educação básica), em certa medida, continua se apresentado como um espaço de pouco significado para muitas pessoas que lá estão ou deveriam estar. A constatação deste fato pode ser percebido no percentual de jovens que apresentam resistências em submeter-se às determinações do cotidiano escolar.

Para estabelecer um novo sentido para a escola é necessário reconhecer o momento histórico atual. João Francisco de Souza define o atual momento histórico como um momento de diversidade cultural.

O debate sobre diversidade cultural, pluriculturalidade, multiculturalidade, ianterioridade, intermulticulturalidade, transculturalidade, pluri/multi/inter/culturalidade, põe e repõe o problema central da existência humana: as diferentes formas que vão assumindo, ao longo dos tempos e dos espaços, as relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos, configurando o desafio central não só das práticas pedagógicas, escolares ou não, mas das possíveis formas de convivência que seremos capazes de construir, para nos humanizar, desumanizar, na economia, na política e no saber, nos diferentes quadrantes históricos e geográficos.<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> LUFT, Celso Pedro. *Mini Dicionário Luft*. São Paulo: Editora Ática. 1991.p.377.

<sup>98</sup> SOUZA, João Francisco. *A atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço. 2001.p.63.



A educação de jovens e adultos pode se constituir como um espaço de representação inferiorizada da escola regular, ou um espaço de proposição de validação, ou legalização de novas formas de organização metodológica e dos espaços escolares. É fato que as duas alternativas, de alguma forma, convivem na EJA, contudo, a aposta deve centrar-se na possibilidade de validar novas formas de organização espacial e metodológica para a educação escolar.

Para atribuir um novo ou maior significado para o espaço escolar, além de identificar as características importantes do atual momento histórico faz-se necessário perceber a efetivação da inovação, construção ou invenção da prática pedagógica.

É possível encontrar ou inventar, na prática pedagógica espaços capazes de ressignificar os discursos oficiais da política educativa de tal maneira que permitam processos educativos em outras direcionalidade que não as que se quer impor a partir dos discursos pedagógicos oficiais. O mesmo processo é possível com os textos dos discursos, especificamente pedagógicos. Evidencia-se, então, uma exigência ou possibilidade para a prática pedagógica denominada de progressista.<sup>99</sup>

Os motivos que determinam o retorno de um jovem ou adulto ao espaço escolar pode tornar um dos objetos básicos para a construção de novos conhecimentos. O estabelecimento de metas para além do objetivo formal da certificação é determinante para a validação de uma metodologia que se desvincule da formalização escolar. A educação de jovens e adultos se compromete com uma representação inferiorizada da educação regular, quando se submete aos motivos que determinam o retorno ao espaço escolar, vinculados a imposições formais do mundo do trabalho.

Caracterizamos como imposições formais do mundo do trabalho um critério, pode estar associado à necessidade de descartar uma quantidade excedente de mão-de-obra. Desta forma, o documento comprovando a escolaridade não tem incidência clara nos objetivos para os quais a mão-de-obra será contratada.

Esta nova forma de organização metodológica deve considerar o momento histórico atual, conciliando-o com a história de vida dos educandos.

---

<sup>99</sup> Idem. p.112

Na verdade, porém, a questão da história afeta a humanidade não como um problema do conhecimento científico, mas como *um problema da própria consciência de vida*. Também não se trata simplesmente do fato de nós, enquanto humanos, termos uma história, isto é, de vivermos nosso destino perpassando as fases de ascensão, plenitude e decadência. O decisivo é, antes, que justamente nesse movimento do destino *buscamos o sentido de nosso ser*.<sup>100</sup>

Esta citação destaca a necessidade de enfatizar a análise de um objeto que permanece sem uma resposta definitiva. A sétima tese do *Tractatus Lógico Filosófico* – “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”<sup>101</sup>. – foi uma demonstração da impossibilidade de explicitar de forma científica alguns temas que fazem parte da vida. Estes temas como a “consciência de vida” ou “sentido do nosso ser”, apesar de não ter uma explicação científica, são indispensáveis, centrais para a ressignificação da escola.

### **3.3 Sobre a possibilidade de construir significados a partir da história de vida.**

A busca dos referenciais de significação foi a meta perseguida no percurso desta dissertação. Exploramos o que pode ser denominado como possíveis referências. Denominamos, forma genérica, estes referenciais com os nomes de Semântica, Pragmática e Hermenêutica. As três abordagens indicadoras de parâmetros para a compreensão do mundo são submetidas a influência do movimento que ficou conhecido no meio acadêmico como Reviravolta lingüística. Este movimento se constituiu pela defesa da centralidade da linguagem como instrumento primeiro na construção do conhecimento. A diferenciação das três abordagens está na forma de caracterizar, descrever a natureza da linguagem. A semântica centraliza a análise da linguagem na dimensão lógico formal. A pragmática aposta sua análise nos diversos jogos em que a linguagem acontece. A hermenêutica focaliza a análise empenhando seus esforços no mundo da vida e ao mesmo tempo aposta num horizonte que possa dar unidade aos diversos jogos. Em seu livro *Interpretação e Ideologias*, Paul Ricoeur afirma:

---

<sup>100</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Petrópolis: Editora Vozes 2004. p.39.

<sup>101</sup> WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.. 1993.p.281.

Contrariamente à tradição do *cogito* e à pretensão do sujeito de conhecer-se a si mesmo por intuição imediata, devemos dizer que só compreendemos pelo grande atalho dos sinais de humanidade depositados nas obras de cultura. O que saberíamos do amor e do ódio, dos sentimentos éticos e em geral, de tudo o que chamamos de o si, caso não fosse referido à linguagem e articulado pela literatura?<sup>102</sup>

Esta afirmação de Ricoeur aposta na linguagem como chave para o estabelecimento do sentido. Faz esta aposta opondo-se à tradição do cogito cartesiano. Ao apostar na linguagem e opor-se à visão carteziana opõe-se, também, a forma de compreender que tem a razão como base para a certeza última e universal para a construção da compreensão. Ao fazer isto, distancia-se da visão essencialista e rígida presente no *Tractatus Lógico-Philosophicus* de Wittgenstein. Aproxima-se da compreensão dos jogos de linguagem presente nas *Investigações Filosóficas*. O passo adiante de Ricoeur pode ser identificado na seu destaque a temas que vão para além da análise da natureza da linguagem. O destaque para a história de vida pode ser considerada uma das marcas da hermêutica. Podemos perceber em passagens, já citadas por esta dissertação, da obra de Gadamer.

O pensamento de Paulo Freire é reconhecido por suas afirmações que privilegiam a leitura do mundo em relação a leitura da palavra<sup>103</sup>. Desta forma, o vivenciado tem primazia em relação ao formalizado. A análise destes dois pólos, mundo e palavra ou vivido e formalizado, permitem uma ligação com a relação pragmática e semântica. O destaque para a análise da natureza humana, permite que o pensamento do autor de *Pedagogia do Oprimido* seja caracterizado como um pensamento com relações estreitas com o referencial hermenêutico.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro. Francisco Alves Editora. 1990. p.58.

<sup>103</sup> Conforme citação de Freire no início deste capítulo.

<sup>104</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1988.p.73.

A linguagem na sua dimensão cultural, do mundo da vida é uma das marcas do conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein. O mundo vivido é, para Freire, conforme passagem já citada da obra *Pedagogia da Autonomia*, o ponto de partida para a construção do conhecimento. O Projeto Político Pedagógico, bem como o Regimento Escolar do NEEJA têm, Paulo Freire, um dos seus apoios teóricos. Percebemos isto na concepção de currículo presente nesta passagem do Regimento Escolar.

O currículo compreende a educação como processo para a toda a vida, por isso, libertador, dinâmico e contextualizado. Constrói-se no coletivo, na relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, na percepção das trajetórias de vida e da realidade cultural dos/as educandos/as, respeitando os ritmos e os tempos de aprendizagem de todos/as os/as envolvidos/as.<sup>105</sup>

Podemos dizer que a educação é revestida pela idéia geral de partir da realidade e impulsionar a transformação, potencializando a mudança da mesma para melhor. Ter uma compreensão o mais perfeita possível da realidade ou contexto de vida é condição necessária para uma ação consciente. A compreensão do contexto de vida depende da possibilidade de relacioná-lo com outros contextos reais ou imaginários.

Motivados pelo impulso de busca da valorização, do reconhecimento e da inclusão, os *precursores* da NEEJA se movimentaram com um nível de liberdade que pode ser considerado como um exercício de rompimento de barreiras pré-estabelecidas.

Depois de dois anos de várias ações políticas, onde educandos e educadores, exercendo sua cidadania, contataram, visitaram, pressionaram e exigiram dos membros do Conselho Estadual de Educação que o NEEJA fosse autorizado, tivemos finalmente em Passo Fundo uma escola pública de qualidade para jovens e adultos.<sup>106</sup>

---

<sup>105</sup> NEEJA. *Regimento Escolar*. Passo Fundo: Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos.. Parecer nº 1339/2002, do Conselho Estadual de Educação. Processo nº 95540.1900/02.3, da Secretaria Estadual de Educação. P.6

<sup>106</sup> NEEJA, Informativo. *Edição do informativo impresso N° 1*. Passo Fundo: Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos.. 2004. p.01.

A percepção da distinção entre recepção e construção através da ação coletiva se apresentou na forma como a Instituição foi se estabelecendo. O espaço educacional, cuja caracterização estava focada na preparação para uma avaliação formal de comprovação de elevação de escolaridade foi substituído. Este espaço se constitui, através da ação dos indivíduos, em um lugar de construção de conhecimentos a partir de situações problemas e não mais de acesso a informações (conhecimentos) pré-determinados.

No início de 2003 com a mudança de governador, o direito à educação pública de qualidade para esses jovens e adultos foi ameaçado por falta de professores e direção. Para garantir esse direito forma necessários mais seis meses de muita ação política, tendo como referência a Promotoria, a Coordenadoria Estadual de Educação, a Câmara Municipal de Vereadores, Assembléia Legislativa e a Secretaria Estadual de Educação.<sup>107</sup>

Participar de uma experiência escolar com níveis de flexibilidade concretizados no NEEJA é um exercício que exige rompimento de barreiras culturais presentes nos sujeitos da prática educativa. A idéia de escola que compõem a história de vida do educando e do educador está, em grande medida, associada com a compreensão tradicional de escola. Nesta compreensão, o espaço escolar se apresenta, de forma genérica, como um espaço onde o aluno frequenta para apreender e o professor frequenta para ensinar.

Aceitar uma metodologia de construção do conhecimento, a partir de situações problemas exige a abertura para a possibilidade de tratar de temas cuja resposta não está estabelecida. Desta forma, o educador precisa sujeitar-se em tratar de temas para os quais ele não tem respostas. Conseqüentemente a metodologia centralizada na transmissão será substituída pela metodologia centralizada na construção.

Reconhecer que o conhecimento não é algo pré-existente, mas que será construído com a participação dos sujeitos envolvidos na prática educativa é submeter-se ao desafio de buscar o incerto. Educadores e educandos precisam aceitar o desafio de buscar algo que pode não ser encontrado, mas nem por isso deve deixar de ser considerado como uma espécie de fio condutor da prática pedagógica.

A função formal de fornecer um documento comprovando escolaridade é substituída pela construção de espaços de convívio, onde a busca pelo sentido torna-se

---

<sup>107</sup> Idem.p.01

objeto principal. Este exercício de buscar um objeto que não pode ser caracterizado concretamente é um exercício que foi abandonado até por algumas tendências filosóficas influenciadas pelo pensamento científico moderno, que separou o concreto e o formal.

Analisando a expressão, sentido do nosso ser, de Gadamer, podemos dizer que uma metodologia educacional que desconsidera a importância de centralizar a busca pelo sentido do nosso ser é uma metodologia que não contribui para a emancipação humana. No entanto, analisando as bases teóricas da prática vigente percebe-se a presença do pensamento, que podemos chamar de pós *Tractatus Lógico-Philosophicus*. No referencial de significação da semântica temos a idéia que associa a noção de que temas como os sentido do nosso ser a uma dimensão que transcende os limites do racional.

Uma das formas de caracterizar o desafio de construir sentidos está associada à necessidade de aproximar ou romper a cisão existente entre o formal e o vivenciado.

Nesse sentido a “verdade” não é considerada como algo imposto, ou transferido”, mas a verdade é a própria pessoa: em vez de se dizer a verdade é fundamental “ser” verdade.<sup>108</sup>

Afirmamos, no decorrer desta dissertação, uma distinção genérica, com objetivos didáticos, entre duas metodologias educacionais. Uma com características mais rígidas e outra com uma apresentação mais aberta. O exercício de reconstituição conceitual focado no conceito de significação teve o objetivo de explicitar as bases dos dois tipos de metodologias educacionais e, conseqüentemente, dois tipos de ação pedagógica. Para concluir, destacamos a importância de buscar permanentemente as bases teóricas como um exercício indispensável para uma prática pedagógica humanizadora.

---

<sup>108</sup> GUARESCHI, Pedrinho. *Sinais de um novo paradigma*. IN: Paradigmas em psicologia social. Petrópolis: Vozes. 2000.p.209.

## CONSIDERAÇÕES

Este exercício dissertativo atinge o final de uma etapa, com a certeza de que permanece incluso. Podemos dizer que é uma dissertação que apregoa a necessidade de aproximar reflexão formal com o mundo da vida. Isto é evidenciado no exercício de utilizar o *Tractatus Logico-Philosophicus* e as *Investigações Filosóficas* numa mesma dissertação.

O propósito desta dissertação foi destacar a importância de reconhecer as bases teóricas da prática pedagógica. A opção em reconstruir teorias que se aproximam mais do campo filosófico do que do campo educacional é uma opção que apresenta dificuldades adicionais. A aposta foi na busca de subsídios diferenciados para a elucidação da prática pedagógica. O exercício de reconstrução destas teorias filosóficas teve o objetivo de ajudar a justificar a necessidade de valorizar a dimensão teórica dos atos educativos.

Os atos educativos são compostos por compreensões explícitas e claras ou implícitas e obscuras do homem, da sociedade e do mundo. Ao escrever as primeiras palavras do livro *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire afirma:

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar de ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de *determinismo*, que o futuro, permite-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável.<sup>109</sup>

Percebemos que nesta afirmação Paulo Freire estabelece a necessidade de uma visão de homem, de mundo, de ação do homem no mundo e de futuro, como saberes necessários para a prática educativa. A complexidade, a amplitude, bem como a necessidade destas noções não serem dogmaticamente estabelecidas não deve justificar uma postura de indiferença diante das mesmas.

Podemos dizer que um ato pedagógico está permeado por uma concepção de homem e de sociedade, seja ela consciente ou não. Dedicar energia para refletir sobre as bases para a compreensão da existência humana é acreditar na possibilidade e na importância do aperfeiçoamento constante da mesma. A busca constante da compreensão sobre a complexidade da existência humana é um exercício necessário para uma ação pedagógica adequada.

O primeiro capítulo reconstruiu duas teorias filosóficas, destacou a importância de explicitar, clarear as bases para o sentido, pontuando duas formas distintas de compreensão do mesmo. A reconstituição das bases do sentido presentes nas duas correntes de pensamento, semântica e pragmática, encaminhou a reflexão para a aproximação maior de uma delas com a ação pedagógica. Desta forma, o segundo capítulo foi dedicado para relacionar aspectos da teoria pragmática com a prática pedagógica.

Percebemos na pragmática uma possibilidade de superar a dicotomia teoria e prática, visto que a busca sentido último na teoria pragmática está localizado na forma de vida. Nas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein afirma: “E representar uma linguagem significa representar-se uma forma de vida”<sup>110</sup>.

A partir do primeiro capítulo ficou destacado a importância da dimensão material, do mundo da vida, como uma dimensão indispensável para o aperfeiçoamento das bases

<sup>109</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.p.21-22.

<sup>110</sup> WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural.. 1991. p.15.



dos sentidos. O segundo capítulo está apoiado, portanto, numa teoria que prima pelo mundo da vida. O mundo da vida é o ponto de partida para a compreensão do conceito de jogo de linguagem ou do conceito de significação da pragmática.

As insuficiências da pragmática se localizam no pouco enfoque dado para temas mais gerais da existência humana. É neste aspecto que a hermenêutica ocupa um espaço importante para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

O terceiro capítulo assumiu um grau maior de materialidade, por estar focado na análise de uma forma específica de normatização da prática pedagógica. Ao mesmo tempo que apresenta uma forma específica de normatizar, orientar ou estabelecer bases significativas para uma prática pedagógica, relaciona as duas dimensões, a formal e a prática, ao incorporar depoimentos de educandos que se envolveram com esta prática pedagógica.

A dissertação tem bases filosóficas, a partir da reviravolta lingüística. A hipótese da dissertação vincula a dimensão da história de vida, presente no conceito de *jogos de linguagem*, como uma dimensão que merece atenção, em contraposição a uma cultura focada nos referenciais lógicos e formais da história da filosofia, presente no *Tractatus Logico-Philosophicus*. A pergunta filosófica sobre os referenciais de significação é relevante na caracterização de uma metodologia educacional. A defesa de uma metodologia educacional participativa, com ênfase na construção coletiva e na emancipação, será mais sólida se tiver bases significativas com características semelhantes. As contribuições de Wittgenstein, focadas na análise da linguagem são relevantes para o estabelecimento das bases do conhecimento e este pode ser considerado ponto de partida da prática pedagógica.

Desenvolvemos a dissertação a luz de uma distinção genérica de metodologia pedagógica. Nesta distinção a metodologia pode ser considerada como conservadora, ao estar submetida pela centralidade da transmissão ou pode ser considerada de emancipatória, ao estar submetida pela centralidade da construção decorrente da ação coletiva.

A reconstituição de teorias pedagógicas atuais, bem como um espaço mais representativo para pesquisa empírica seria uma forma de diminuir os limites desta reflexão. Uma análise das características do que pode ser definido como uma metodologia tradicional ou conservadora, bem como a análise das características de uma metodologia que pode ser definida como emancipadora e transformadora possibilitariam o aperfeiçoamento desta dissertação.

Enceramos estas considerações reforçando a importância de compreender teoria e prática como duas dimensões de um todo único. Podemos dizer, ainda, que esta vinculação, prática e teoria não é um exercício fácil. Percebemos nas duas obras basilares desta dissertação. Depois de escrever a primeira obra, o *Tractatus Lógico-Philosophicus*, Wittgenstein percebeu que a mesma se distanciou demasiadamente do mundo da vida e a reconstituição do caminho de volta tornou-se impossível. Ao escrever as *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein centrou sua teoria no mundo da vida. Ao fazer isto, podemos dizer que os temas vinculados ao sentido último de existência humana situaram-se a margem da sua reflexão filosófica. Para finalizar, apontamos a teoria hermenêutica, exposta por Gadamer, em *Verdade e Método II* como um exemplo significativo de ligação entre prática e teoria.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editora Mestre Jou. 1982.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. *Origem Normativa da Prática Educacional na Linguagem*. Ijuí: Editora Unijuí. 2004.
- DALL'AGNOL, Darlei. *Ética e Linguagem: Uma Introdução ao Tractatus de Wittgenstein*. Florianópolis: Editora da UFSC 1995.
- FILHO, Danilo Marcondes de Sousa. *Filosofia, Linguagem e Comunicação* São Paulo: Cortez Editora. 1984.
- FREGE, G. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural. 1974.
- FREIRE, Paulo e IRA Shor. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1988.p.64.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.. 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Petrópolis: Editora Vozes 2004.
- GUARESCHI, Pedrinho. *Sinais de um novo paradigma*. IN: *Paradigmas em psicologia social*. Petrópolis: RJ. Vozes. 2000.p.209.
- GUERREIRO, Mário. *Problemas de Filosofia da Linguagem*. Niterói: Universidade Federal Fluminense. 1985.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.. 2002.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993. p.28.
- JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2004.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultural.. 1991.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora perspectiva.. 1990.

- LUFT, Celso Pedro. *Mini Dicionário Luft*. São Paulo: Editora Ática.. 1991.
- MORENO, Arley. *Introdução a uma Pragmática Filosófica*. Campinas: Editora da Unicamp. 2005.
- MORUJÃO, Alexandre. *Prefácio da Tradução Portuguesa*. In: *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: edição da Fundação Caluste Gulbendian..1994.
- NAGEL, Thomas. *A Última palavra*. São Paulo: Editora UNESP. 1998.
- NEEJA. *Seis edições do informativo impresso*. Passo Fundo: Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos. 2004-2006.
- \_\_\_\_\_. *Projeto Político Pedagógico*. Passo Fundo: Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Passo Fundo. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Regimento Escolar*. Passo Fundo: Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos.. Parecer nº 1339/2002, do Conselho Estadual de Educação. Processo nº 95540.1900/02.3, da Secretaria Estadual de Educação.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta Lingüística - Pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola. 1996.
- PINTO, Danilson Rodrigues. *Educação de Jovens e Adultos*. Recife: Escola de Formação Sindical da CUT no Nordeste. Edições Bagaço. 2000.
- QUINE, Willard Van Orman. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural. 1980
- RUSSELL, B. *Ensaio Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural. 1989.
- SÁDABA, Javier. In *Últimos escritos sobre Filosofia de la Psicología*. De Ludwig Wittgenstisn. Madrid: Editorial Tencos. 1994.
- SANTOS, Luis Henrique Lopes. *A essência da Proposição e a Essência do Mundo*. In: *Tractatus Lógico-Philosophicus*. São Paulo: EDUSP. 1993
- SMITH, Plínio Junqueira. *Do começo da filosofia e outros ensaios*. São Paulo: Discurso editorial2005.
- SOUZA, João Francisco. *A atualidade de Paulo Freire: Contribuição ao debate sobre a diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço. 2001.
- WITTGENSTEIN, L. *Da Certeza*.. Rio de Janeiro: Edições 70.. 1990.
- \_\_\_\_\_. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural.. 1991.
- \_\_\_\_\_. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo. 1993.

---

K96i Kujawa, Israel  
Implicações pedagógicas dos jogos de linguagem na educação  
de jovens e adultos / Israel Kujawa. – 2007.  
84 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de  
Passo Fundo, 2007.

Orientação: Dr. Astor Antônio Diehl.

1. Educação. 2. Semântica. 3. Pragmática. 4. Hermenêutica.  
3. Linguagem e línguas. I. Diehl, Astor Antônio, orientador.  
II. Título.

CDU: 801

---

Catálogo: bibliotecária Daiane Citadin Raupp - CRB 10/1637