

## O conceito de compreensão - a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente<sup>1</sup>

Cristiane Maria Cornelia Gottschalk<sup>2</sup>

**Resumo:** Trata-se de uma reflexão sobre o conceito de compreensão a partir das idéias de Wittgenstein, tendo como pano de fundo sua antiga concepção de proposição significativa apresentada no *Tractatus Logico-Philosophicus*, sua primeira grande obra publicada. Tem-se como objetivo apresentar alguns aspectos de sua vida e obra que possam explicar o que teria levado o filósofo a alterar suas posições epistemológicas, após ter lecionado durante seis anos em vilarejos pobres da Áustria. São levantadas duas hipóteses: a primeira supõe que houve uma influência importante das discussões pedagógicas vigentes no começo do século XX na mudança de perspectiva de Wittgenstein sobre os temas centrais do *Tractatus*. E a segunda, que a experiência docente foi fundamental para as críticas que Wittgenstein irá endereçar à concepção referencial da linguagem e ao essencialismo platônico, e, assim, estabelecer posteriormente, uma conexão interna entre ensino e significado.

**Palavras Chave:** compreensão, significado, ensino, Wittgenstein.

**Abstract:** This is a reflection on the concept of understanding according to Wittgenstein's ideas, against the background of his former significant proposition theory presented in the *Tractatus Logico-Philosophicus*, his first major published work. The objective is to present some aspects of his life and work, which may explain what would have led the philosopher to change his epistemological positions, after having taught during six years in poor villages of Austria. Two hypotheses have been raised: the first assumes that there was an important influence from pedagogical discussions occurring at the beginning of the 20th century on the changing perspective of Wittgenstein regarding the central themes of the *Tractatus*. And the second, that the teaching experience was crucial to the criticism that Wittgenstein would address to the referential conception of language and to Platonic essentialism, and thus, later establish an internal connection between teaching and meaning.

**Keywords:** understanding, meaning teaching, Wittgenstein.

Como se sabe, há pelo menos duas fases que são consideradas no pensamento do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889,1951): a primeira, referente às idéias apresentadas sistematicamente na obra *Tractatus Logico-Philosophicus*, e, a segunda, que se caracteriza pelas reflexões condensadas nas *Investigações Filosóficas*. Mais recentemente, fala-se de um Wittgenstein de transição, correspondendo ao período em que retorna à filosofia (1929-1933). Todavia, poucos comentadores de sua obra se debruçaram sobre o período anterior a este, quando Wittgenstein abandona a filosofia após ter escrito o *Tractatus* e decide tornar-se professor primário ao longo de seis anos (1920-1926), em três vilarejos muito pobres do interior da Áustria.

O primeiro que se interessou em investigar esta experiência docente de Wittgenstein foi William Bartley III, que na década de sessenta decidiu procurar antigos alunos do filósofo, obtendo revelações surpreendentes, publicadas em 1973, no livro: *Wittgenstein, une vie*. Com os elementos recolhidos por Bartley, abriu-se um novo campo de investigação, pois tudo levava a crer que foi ao longo da experiência docente de Wittgenstein que suas antigas concepções de filosofia, linguagem e significado foram se desestabilizando, ao se confrontar com questões pedagógicas.

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste texto foi apresentada na 32ª Reunião Anual da Associação Nacional da Pós-Graduação (ANPEd), em 2009.

<sup>2</sup> Doutora em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP

Por exemplo, como saber se um aluno compreendeu algo? Seja este algo um teorema da matemática, uma questão de geografia ou uma peça musical. A compreensão ocorre apenas através da linguagem? Como, então, explicar a compreensão do que não é comunicado verbalmente? O que permite ao professor dizer que teve êxito ao ensinar um determinado conteúdo? Essas são algumas questões que interessam ao profissional da educação, e que, provavelmente, também deixaram o jovem Wittgenstein bastante intrigado. Neste caso, parece que houve uma inversão na ordem “natural” dos acontecimentos, pois ao invés de concepções filosóficas fundamentarem novas teorias pedagógicas sobre o ensino e a aprendizagem, parece ter sido a experiência do cotidiano escolar no contexto da reforma escolar do ensino na Áustria dos anos vinte, que instigará o jovem filósofo a reconsiderar o que havia apresentado no *Tractatus Logico-Philosophicus*.

### **A saída do *Tractatus***

No *Tractatus*, o jovem Wittgenstein apresentara uma teoria figurativa da linguagem, onde uma proposição com sentido é aquela que representa um fato do mundo. Segundo Wittgenstein, uma proposição pode ser decomposta em outras proposições até se chegar a proposições que não possam ser mais analisadas, as chamadas proposições elementares (ou atômicas). O sentido da primeira (proposição complexa) é assegurado pela correspondência destas últimas com os fatos do mundo, independentemente destes ocorrerem. Em outras palavras, as proposições elementares seriam a base de uma comunicação provida de sentido. Assim, compreender uma proposição é ser capaz de analisá-la completamente em unidades mínimas de sentido, onde proposições complexas são funções de verdade das proposições elementares. Desta perspectiva, portanto, haveria uma isomorfia lógica entre a estrutura lógica da proposição e o fato do mundo a que ela corresponde.

Sua concepção de significado proposicional foi alterada radicalmente no final dos anos vinte, após ter lecionado durante seis anos como professor primário em três vilarejos recônditos da Áustria. Não só Bartley como também posteriormente outros comentadores de sua obra, consideram que esta experiência docente pode ter contribuído significativamente para a reformulação de suas reflexões iniciais sobre as relações entre linguagem, pensamento e mundo<sup>3</sup>. De fato, no final da década de vinte, Wittgenstein não via mais o sentido de uma proposição como resultado da relação isomórfica entre seus constituintes e os constituintes do fato representado, ou afigurado (*abbildet*), mas como o conjunto de *usos* que fazemos dela. Esta mudança de perspectiva possibilitará esclarecer questões filosóficas levantadas por diferentes concepções pedagógicas sobre o conceito de compreensão, ainda vigentes no contexto escolar<sup>4</sup>.

Tentarei apenas explorar duas hipóteses de pesquisa, lançadas por comentadores da obra de Wittgenstein, que, a meu ver, podem esclarecer, não só a questão da aparente descontinuidade do pensamento do filósofo, como, também, apontar para a inversão apontada anteriormente entre teorias epistemológicas e práticas pedagógicas. A primeira hipótese sugere a existência de uma relação direta entre as discussões pedagógicas vigentes no começo do século XX e a mudança de perspectiva de Wittgenstein sobre os temas centrais do *Tractatus*. E a segunda sugere que a experiência docente foi fundamental para o surgimento de dois conceitos

---

<sup>3</sup> Cf. Bartley III (1978), Moreno (2003) e Monk (1995).

<sup>4</sup> Como por exemplo, concepções de cunho mentalista, behaviourista, psico-sensoriais, entre outras, como vemos nas atuais propostas pedagógicas vindas da área de tecnologia educacional ou mesmo procedentes de teorias construtivistas de ensino e aprendizagem ou implícitas na pedagogia das competências, tão em voga no meio educacional.

centrais na obra madura de Wittgenstein: o de “jogo de linguagem” e o de “semelhanças de família”. Começemos pela segunda hipótese.

### **A experiência docente de Wittgenstein - alguns poucos elementos biográficos**

O que levou Wittgenstein a se tornar um professor primário? Alguns dados biográficos, que mostram a íntima conexão da vida e obra deste filósofo, sugerem uma resposta a esta questão. Wittgenstein nasceu em Viena, Áustria, e após ter estudado em uma escola técnica em Berlin, inicia em 1908 seus estudos em engenharia na Universidade de Manchester, na Inglaterra. Seu interesse pela filosofia foi despertado ao ler alguns textos do grande lógico e matemático Gottlob Frege, que o aconselhou a continuar os seus estudos com Bertrand Russell, também matemático e filósofo, e professor em Cambridge. Russell e Frege compartilhavam do mesmo projeto filosófico: explicitar os fundamentos da aritmética e da matemática através das leis da lógica. Para isto era necessário elaborar uma linguagem ideográfica que eliminasse as ambigüidades da linguagem ordinária, e que traduzisse exatamente em símbolos lógicos o pensamento (lógico). Wittgenstein se incumbiu desta tarefa e, ao dar prosseguimento ao ideal de seus mestres, produz sua primeira grande obra mencionada acima, o *Tractatus Logico-Philosophicus*, finalizada quando era prisioneiro dos italianos na primeira grande guerra.

O *Tractatus* foi escrito na forma de aforismos, e termina misteriosamente com os seguintes dizeres: “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”. Em outras palavras, apenas as proposições das ciências empíricas poderiam ser enunciadas com sentido, uma vez que o critério de sentido de uma proposição seria as possibilidades de sua correspondência com um fato do mundo. Conseqüentemente, todas as demais proposições, como as da ética, estética, religião e inclusive da própria filosofia seriam sem sentido, por não designarem nenhum fato do mundo, além de absurdas, por não serem logicamente articuladas. Assim, enquanto filósofo, Wittgenstein não teria mais o que dizer após o *Tractatus*. Restava ao homem comum levar agora uma vida sóbria e exemplar, que expressasse seus valores éticos (Moreno, 2003, p.36). Em 1919 Wittgenstein retorna a Viena, e dentre as possibilidades de trabalho existentes após o término da guerra, uma delas era o magistério..., bem longe da filosofia.

Inscreve-se numa das primeiras escolas de formação de professores primários que estavam sob a supervisão de Otto Glöckel, líder da reforma escolar austríaca que ainda estava sendo implantada. Com o advento da nova república austríaca, iniciou-se uma contestação das diretrizes pedagógicas vigentes, consideradas autoritárias e conservadoras, e que, portanto, estariam formando um aluno passivo e mero reprodutor do conhecimento. Glöckel vai propor uma nova escola, a escola do trabalho (*Arbeitsschule*), onde o aluno deveria participar ativamente das lições, contrapondo-se, assim, a uma mera memorização e armazenamento dos conteúdos. O trabalho manual passa a ser introduzido e a aquisição do conhecimento deveria se dar através da atividade da criança ou do esclarecimento das coisas por elas mesmas. Esta reforma educacional era vista como uma necessidade política que tinha como finalidade libertar os camponeses e a classe operária dos grilhões do regime anterior e torná-los cidadãos participantes de uma democracia (Bartley, 1978, pp.77-8).

É neste contexto que Wittgenstein inicia em 1920 seu trabalho como professor no vilarejo de Trattenbach, um lugar bastante pobre e remoto em meio às montanhas da Áustria, com pouco mais de 800 habitantes. A única escola de Trattenbach tinha por volta de 36 alunos, sendo a maioria filhos de camponeses e alguns de operários de uma fábrica de lã. Logo Wittgenstein se decepciona profundamente com os habitantes adultos de Trattenbach, por várias razões, mas estabelece uma relação intensa com uma boa parte de seus alunos, os quais passavam o dia todo com ele, mesmo após o

período de aulas. Esta foi uma das razões que tornaram conflituosas suas relações com os habitantes adultos do vilarejo, pois seus filhos, ao invés de retornarem para casa e ajudarem nos afazeres cotidianos, participavam de atividades extracurriculares.

Após dois anos lecionando em Trattenbach, Wittgenstein irá para outros dois vilarejos, Puchberg e Otherthal, permanecendo sempre dois anos em cada lugar. Em todas as escolas em que trabalhou seguia à risca, sob certos aspectos, os princípios da reforma, no sentido de que oferecia um ensino que incentivava a participação ativa de seus alunos, através de trabalhos manuais e integração dos conteúdos. Por exemplo, juntava cuidadosamente esqueletos de pequenos animais para usar nas aulas de zoologia elementar e de história natural. Construía também modelos sofisticados de máquina a vapor, polias e outros mecanismos. Organizava excursões a outros locais, saídas que eram recomendadas pelo programa da reforma de Glöckel. Todas estas atividades condiziam com os dois grandes princípios da reforma: atividade pessoal (*selbstätigkeit*) e educação integrada (Bartley, 1978, p.93). Mas em meio a todas estas atividades, Wittgenstein se empenhou particularmente na elaboração de um dicionário ortográfico junto às crianças nas escolas em que lecionou, atividade que irá transcender, como se verá em seguida, uma mera preocupação pedagógica.

### **O dicionário ortográfico de Wittgenstein**

Antes da reforma escolar da Áustria de 1919, as regras de ortografia eram ditadas na lousa e aprendidas de cor. Mas, ao invés de fazer os alunos memorizarem estas informações transmitidas pelo professor, como se praticava na escola antiga, os reformadores austríacos preconizavam que os alunos deveriam ser encorajados a ter uma participação mais ativa no processo de aprendizagem. Com a reforma escolar, as crianças passaram a ser incentivadas a descobrirem por si mesmas estas regras. Os trabalhos de redação eram elaborados livremente de início sem que houvesse qualquer preocupação do professor com a ortografia ou mesmo com a gramática. Era mais importante garantir que os alunos pudessem primeiro se expressar livremente, sem os constrangimentos da gramática e de uma ortografia correta, para depois introduzi-los gradualmente a estas regras. Assim, ao invés de uma divisão rígida das matérias de ensino, o ensino da gramática e da ortografia foi integrado ao ambiente e aos costumes do aluno. O mestre teria a liberdade para determinar como e quando os alunos passariam de um tema para outro, e o modo de integrá-los e de conectá-los: “Não havia, por exemplo, um momento reservado para a leitura ou para a ortografia enquanto tais. Embora as linhas diretivas fossem indicadas, eram os interesses dos alunos que deveriam determinar a organização do período escolar.” (Bartley, 1978, p.95)

No entanto, como veremos, Wittgenstein não vai aderir integralmente a estas diretrizes... mas, paradoxalmente, não irá se opor ao seu espírito. Por exemplo, quando elabora com seus alunos um dicionário ortográfico, ele não adota o procedimento recomendado que era o de não corrigir inicialmente os erros ortográficos e gramaticais dos alunos; todavia, por outro lado, as palavras que faziam parte do dicionário deveriam ser aquelas que *os alunos* empregavam em suas próprias redações. Deste modo, a confecção do dicionário ortográfico durante as aulas atendia o objetivo de facilitar a *aprendizagem ativa* da ortografia e da gramática, sem todavia que o ensino de suas regras fosse deixado de lado. O modo correto de escrevê-las era fixado de antemão em listas que podiam ser consultadas pelos alunos.

Assim, Wittgenstein pressupunha que o aprender a se expressar teria que ser acompanhado necessariamente de um seguimento das regras gramaticais e ortográficas, a serem *aprendidas* e não descobertas. O aspecto ativo da aprendizagem

vinha do interesse dos alunos em escrever corretamente as palavras extraídas de suas redações, palavras que faziam sentido para eles, construindo-se, assim, coletivamente, um dicionário ortográfico, que fosse acessível e de fácil manuseio. Este trabalho com os alunos, ao longo dos primeiros anos, acabou resultando na impressão de um dicionário ortográfico organizado pelo próprio Wittgenstein, publicado em 1926, que continha por volta de 5.700 palavras. Durante a confecção do dicionário, Wittgenstein empregava o dialeto usado pelas crianças para ensinar a gramática, como também decidiu incorporar ao dicionário algumas palavras do dialeto utilizadas por elas. Era importante que aprendessem a escrever corretamente palavras que tivessem sentido para elas e que fossem utilizadas corriqueiramente. Muitas das palavras que constavam dos dicionários tradicionais não foram incorporadas, por não serem usadas no cotidiano do aluno.

Mas isto não significa que Wittgenstein tivesse optado por um ensino em que se partisse apenas de interesses imediatos dos alunos para o aprendizado das diversas disciplinas. Ao ensinar seus respectivos conteúdos, Wittgenstein tinha certa predileção em começar com casos particularmente interessantes, mesmo se fossem de difícil compreensão, contrariando assim o costume vigente de se introduzir os temas através de exemplos mais fáceis de serem apreendidos, para só depois ir apresentando situações mais complexas. Como se vê, Wittgenstein não se sentia preso a uma determinada concepção pedagógica, qualquer que fosse ela, embora tivesse aderido às diretrizes da reforma de Glöckel em seus aspectos mais gerais, como promover a atividade pessoal e integrar os conhecimentos aprendidos.

Minha hipótese é que o seguimento destas orientações mais amplas, acompanhadas da transgressão de certas diretrizes mais específicas da reforma, parece ter sido decisivo não só para o seu êxito como professor como também para a sua mudança de olhar sobre as questões filosóficas de fundo do *Tractatus*, ressuscitadas ao longo de sua experiência docente. Esta hipótese tende a se confirmar quando se lê o prefácio que Wittgenstein redige para a publicação do dicionário elaborado conjuntamente com seus alunos. Neste prefácio Wittgenstein apresenta os princípios utilizados por ele na confecção do dicionário, que esclarecem, a meu ver, como esta atividade com os alunos pode ter contribuído para que suas idéias mudassem radicalmente.

### ***O significado está no uso das palavras***

No prefácio ao dicionário ortográfico, Wittgenstein critica os dicionários existentes na época em que lecionou, por serem muito volumosos e de difícil manejo, contendo um número muito grande de palavras que a criança nunca utiliza; ou então, dicionários abreviados que pecam pela ausência das palavras mais frequentes e comuns que são usadas na vida cotidiana. Para evitar estes problemas, e enfrentar a dificuldade de selecionar e dispor as palavras no dicionário de modo que a criança tivesse mais facilidade para consultá-lo, Wittgenstein adotou os seguintes princípios:

1. Selecionar apenas as palavras com as quais os estudantes das escolas primárias austríacas estivessem familiarizados. Assim, muitas das palavras alemãs que não eram usadas na Áustria foram descartadas. Vemos aqui, muito claramente, o critério do *uso* para a seleção das palavras. Wittgenstein ainda observa que o dicionário deve ser o mais completo possível no que diz respeito às palavras familiares aos alunos, uma vez que “se o estudante procura frequentemente palavras em vão, ele ficará inseguro, seguindo-se

- disto que ele não consultará mais o dicionário” (Wittgenstein, 1977, p.XXXIII)
2. Nenhuma palavra é fácil demais para não constar do dicionário, porque são exatamente as palavras mais utilizadas que as crianças erram ao escrever.
  3. As palavras compostas também devem ser incluídas quando for difícil para a criança reconhecê-las como tais, ou se a procura por elas puder levá-las a erros. (lembrando que a língua alemã é pródiga em palavras compostas). Exemplos: *Rauchfang* (chaminé), a criança diz *Raufang*, sem perceber que é uma palavra composta (captura de fumaça). E mesmo quando se dão conta de que é composta, como *Einnahme* (recibos, entradas de dinheiro, rendimento), procuram em *ein* (um) e *Name* (nome).
  4. As palavras estrangeiras devem ser incluídas se utilizadas universalmente. Devem ser traduzidas para o alemão apenas se a tradução for mais compreensível que a própria palavra.
  5. A ordem não deve ser estritamente alfabética. Wittgenstein sugere colocar palavras derivadas após o radical da palavra, mesmo que se iniciem com outras letras, já que, em alguns casos, o radical não é usado e seus derivados, pelo contrário, são bastante empregados.<sup>5</sup>

Como vemos, todos estes princípios apresentados por Wittgenstein, elaborados ao longo de sua experiência docente nos anos vinte, apontam para a importância do *uso* das palavras e da *familiaridade* das crianças ao empregá-las nas suas formas de vida, para o aprendizado das regras da gramática e da ortografia. Embora os princípios acima não tenham sido seguidos dogmaticamente por Wittgenstein, ao compor a forma final do dicionário, como ele mesmo ressalta no prefácio, tudo leva a crer que as diretrizes centrais da reforma de Glöckel contribuíram decisivamente para que o jovem professor e filósofo passasse a considerar as atividades envolvidas com a linguagem como parte essencial do sentido de uma palavra. A atividade pessoal do aluno diz respeito não só à confecção do dicionário (compilando cada palavra), mas também ao *uso* que o aluno faz dela no seu cotidiano. É ele que vai empregar espontaneamente determinadas palavras em sua redação, palavras colhidas em sua vida cotidiana, independentemente da indicação prévia pelo professor. As palavras surgem em meio a contextos familiares ao aluno, que as empregam com diferentes sentidos, principalmente quando são compostas com outras palavras. Entrevemos os primeiros esboços, ainda muito tênues, de algumas idéias que virão surgir mais tarde, como os conceitos de “semelhança de família” e o de “jogo de linguagem”, ferramentas fundamentais para o pensamento do segundo Wittgenstein<sup>6</sup>.

Assim, aos poucos, estas atividades com seus alunos começam a colocar em cheque a concepção de proposição significativa do *Tractatus*. Compreender algo não implica em analisar a proposição em unidades mínimas de significado representadas por proposições elementares e, estas, por palavras denotativas de objetos simples, e, realizar a sua projeção sobre os fatos. Não há “átomos” do pensamento e nem do sentido. O sentido de uma palavra depende da atividade em que está envolvida, do contexto em que está inserida, em suma, depende de hábitos e costumes *aprendidos* (e *ensinados*), idéia que mais tarde será formalizada através da expressão “*forma de vida*”<sup>7</sup>. E isto não só em relação às palavras utilizadas pelos alunos em suas redações, mas a própria construção dos sentidos dos temas estudados não repousava sobre

---

<sup>5</sup> Cf. Wittgenstein, 1977, XXXIII.

<sup>6</sup> Embora ambos os conceitos sejam cruciais na filosofia do segundo Wittgenstein, não tratarei deles neste texto. Apenas serão dadas algumas indicações de sua possível gênese.

<sup>7</sup> Wittgenstein utiliza este termo mais para o final de sua obra. Embora utilize este termo de uma forma bastante vaga, entende-se que o filósofo se refere às nossas instituições, hábitos e costumes, enfim, ao contexto cultural que fundamenta nossas ações significativas.

unidades estanques a serem previamente aprendidas, não haveria “unidades mínimas de significado” como condições necessárias para o aprendizado de qualquer conteúdo, mas no princípio deveria estar a ação – tema igualmente explorado após o *Tractatus*.

Nas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein ilustra bem a crítica à sua própria concepção anterior através do seguinte exemplo:

Se digo: ‘Minha vassoura está no canto’, - é esta, realmente, uma asserção acerca do cabo e da escova da vassoura? Em todo caso, poder-se-ia substituir a asserção por uma outra que indique a posição do cabo e a posição da escova. E esta asserção é, por certo, uma forma mais analisada da primeira. – Mas, por que a chamo de ‘mais analisada’? – Ora, se a vassoura se encontra ali, isto significa que ali têm que estar cabo e escova e dispostos um ao outro numa determinada posição; e isto estava anteriormente como que escondido no sentido da frase e é *proferido* na frase analisada. Portanto, aquele que diz que a vassoura está no canto, na verdade, tem em mente: ali estão o cabo e a escova, e o cabo está enfiado na escova? – Se perguntássemos a alguém se ele tem isso em mente, certamente diria que não pensou especialmente no cabo ou especialmente na escova. E esta seria a resposta *correta*, pois ele não queria falar especialmente nem do cabo nem da escova. (Wittgenstein, 1997, #60)

Como se vê, não precisamos de uma definição exata das partes da vassoura para compreender o que está sendo dito<sup>8</sup>. O sentido independe de uma análise da proposição. Esta nova concepção de significado está intrinsecamente ligada ao conceito de ensino:

Estou fazendo psicologia infantil? – Estou fazendo uma ligação entre o conceito de ensino e o conceito de significado. (Wittgenstein, 1982, # 412)

Esta passagem de Wittgenstein é posterior ao período em que deu aula, e não seria de se admirar que tivesse feito esta conexão entre *ensino* e *significado* ao longo de suas atividades docentes, não só confeccionando o dicionário ortográfico com seus alunos, mas também imerso nas inúmeras atividades que propunha em sala de aula e fora dela, seguindo algumas das diretrizes da reforma escolar da Áustria. É bem possível que tenha sido neste período que o filósofo e professor tenha chegado à conclusão surpreendente de que aprender um significado não é uma mera questão psicológica, mesmo que o aprendizado possa ser acompanhado por processos mentais ou fisiológicos. Em outras palavras, a construção do sentido não ocorre por associações de impressões sensoriais (representadas lingüisticamente) ou por composição de um conjunto de intuições (“átomos de pensamento”) como muitas teorias pedagógicas proclamavam<sup>9</sup>. Uma palavra, um conceito ou uma proposição são compreendidos em meio a atividades que são *condição* de aprendizado. Compreender algo pressupõe, essencialmente, o domínio de técnicas e de determinadas habilidades que são *ensinadas*, e não descobertas. Em outras palavras, compreender algo pressupõe um *treino*, seja este algo uma proposição de matemática, um conceito de

---

<sup>8</sup> Encontramos nas *Fichas (Zettel)* uma investigação terapêutica do uso deste conceito em pelo menos três diferentes contextos: na música, na poesia e no aprendizado da leitura. Em outras obras publicadas por seus herdeiros testamentários este tema não aparece tão condensado, mas volta a ele freqüentemente, inserindo-o ainda em outros contextos, como o da matemática.

<sup>9</sup> Como por exemplo, o associacionismo de Herbart e de Pestalozzi, que tomavam a intuição como base do ensino e de todo conhecimento.

biologia ou uma frase musical. Estas idéias foram amadurecidas ao longo das décadas de trinta e quarenta, mas podemos reconhecer seus germens nas formulações apresentadas no prefácio ao dicionário e nas atitudes do jovem professor.

Assim, compreender um tema musical (ou qualquer outro conteúdo) é compreender uma linguagem, ou melhor, um *jogo de linguagem*; é fazer parte de uma cultura com todas as suas convenções. Convenções que são *ensinadas* e aprendidas. E é com esta tarefa que se depara aos poucos o então promissor filósofo Wittgenstein, ao sair do meio ilustre e acadêmico da Universidade de Cambridge para sua nova missão como professor primário, nos provincianos e conservadores vilarejos austríacos.

### ***Bibliografia***

Bartley III, W. W. *Wittgenstein, une vie*. Bruxelas: Editions Complexe, 1978.

Monk, R. *Wittgenstein, o dever do gênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

Moreno, A. R. *Wittgenstein – os labirintos da linguagem*. Ed. Moderna/Unicamp, 2003.

Rosa, M. G. *A História da Educação através dos Textos*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1999.

Wittgenstein, L. *Wörterbuch für Volksschulen*. Viena: Ed. Hölder-Pichler-Tempsky, 1977.

\_\_\_\_\_. *Zettel*. Oxford: B. Blackwell, 1982.

\_\_\_\_\_. *Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.

\_\_\_\_\_. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Edusp, 1994.

\_\_\_\_\_. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.

Recebido para publicação em 03-11-11; aceito em 02-12-11