



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 13, N° 1 (2019)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

---

O Que Faz Um Professor Quando, Na Escola, Ensina?  
Uma Discussão De Certas Imagens Abstratas Da Relação  
Pedagógica

*Qué hace un maestro cuando enseña en la escuela?*

*Discusión de ciertas imágenes abstractas de la relación  
pedagógica*

*Eder Marques Loiola<sup>1</sup>*

**DOI:** <https://doi.org/10.47965/fermen.13.1.4>

**Recibido:** 12/02/2019

**Aceptado:** 02/05/2019

## **Resumo**

No trabalho ora proposto pretendemos discutir, a partir da obra de Azanha e da terapia filosófica de inspiração wittgensteiniana, exemplares de descrições abstratas da relação pedagógica. Segundo essas

---

<sup>1</sup> Doutorando, mestre e membro do Grupo de estudos FELP – Filosofia, educação, linguagem e pragmática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Graduando em Filosofia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da mesma universidade. Email: [edermarx@usp.br](mailto:edermarx@usp.br)

descrições, as práticas de ensino – um certo “saber como”, um saber fazer – dependem sempre do conhecimento razoável das condições psicológicas de aprendizagem – um “saber que”, um saber na forma proposicional. Argumentamos que, ao pressupor que toda prática de ensino escolar deve se fundamentar num saber teórico sobre o ensino, ou que toda aprendizagem corresponde à ativação de uma engenharia mental qualquer, essas descrições abstratas incorrem na condenação açodada de práticas escolares isentas da chancela de um discutível saber especializado sobre as supostas fontes ocultas e interiores da relação pedagógica.

*Palabras clave:* abstracionismo pedagógico, metodologias de ensino, práticas escolares, terapia filosófica, Wittgenstein

### **Abstract**

In the proposed work we intend to discuss, based on Azanha's work and Wittgensteinian-inspired philosophical therapy, examples of abstract descriptions of the pedagogical relationship. According to these descriptions, teaching practices - a certain "knowing how", a know-how - always depend on reasonable knowledge of the psychological conditions of learning - a "knowing that", a knowing in the propositional form. We argue that, by assuming that all school teaching practice must be based on a theoretical knowledge about teaching, or that all learning corresponds to the activation of any mental engineering, these abstract descriptions incur the hasty condemnation of school practices exempt from the seal of a debatable specialized knowledge about the supposed hidden and interior sources of the pedagogical relationship.

*Keywords:* pedagogical abstraction, teaching methodologies, school practices, philosophical therapy, Wittgenstein

*O corpo é a melhor imagem da alma humana.*

*Wittgenstein*

### **Introdução**

Em seus *propos* sobre educação, publicados em 1932, Alain comenta nos seguintes termos a prática da imitação e da cópia na escola:

Só existe um método para inventar: é imitar. [...] A arte de aprender se reduz, portanto, a imitar por muito tempo e copiar por muito tempo, como qualquer músico sabe, e qualquer pintor. (Alain, 1978: 133-134)

O que é bem dito, e raro, e digno de ser considerado com atenção, deveria ser escrito não uma vez, mas vinte. [...] Um homem experiente dizia: “O que digo deve tomar forma no quadro negro e ao mesmo tempo nos cadernos; é a prova do homem que pensa, e não existe outra.” [...] a ação de escrever não é contrária à reflexão (Alain, 1978: 85-86)

Em que pese o tom polêmico próprio ao formato de seus comentários, as palavras de Alain não poderiam ser mais estranhas a certos lugares-comuns do discurso pedagógico corrente<sup>2</sup>. De fato, os exercícios de imitação, cópia, decoração, entre tantas outras práticas características do ensino escolar, costumam ser identificadas a um suposto modelo pedagógico tradicional, apontado como o responsável pelos problemas de aprendizagem, pelo caráter enfadonho da escola, pela indisciplina dos alunos, etc. A acusação, entretanto, não é nova. O estilo provocativo da escrita de Alain dá provas de que, já em sua época, as pedagogias renovadas recomendavam a substituição de certas práticas de ensino por métodos modernos, voltados ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade da criança, entendidas como opostas a qualquer tipo de iniciação em saberes por meio da imitação ou treinamento<sup>3</sup>.

Não precisamos nos deter nos comentários de Alain. As palavras do escritor francês foram invocadas apenas para chamar a atenção para a possibilidade de *ver sob outro aspecto* práticas de ensino habitualmente descritas como avessas aos ideais pedagógicos da autonomia e da criatividade. De acordo com o texto de Alain, a imitação, a cópia, a leitura decorada, os exercícios de repetição, longe de fabricarem sujeitos conformistas, constituem antes condição para a formação da autonomia intelectual.

A não ser a custo de grave anacronismo, não se pode dizer que a oposição entre tais práticas escolares e o desenvolvimento autônomo do aluno, pressuposta em boa parte do discurso pedagógico moderno, seja descrita hoje nos mesmos termos dos tempos de Alain. Entretanto, parece plausível argumentar que essas práticas escolares são ainda quase unanimemente rechaçadas como símbolos de um tipo de

---

<sup>2</sup> Usamos aqui a expressão discurso pedagógico num sentido amplo, compreendendo tanto produções teóricas e acadêmicas a respeito do fenômeno educativo como descrições e prescrições gerais a respeito da educação muitas vezes fundamentadas nas primeiras.

<sup>3</sup> Não ignoramos a vagueza da designação pedagogia moderna ou renovada, entendida como oposta ao dito ensino tradicional, bem como os propósitos programáticos de tal oposição, forjada pelos pedagogos renovados. Adotamos o termo aqui com referência ao variado conjunto de teorias educacionais e correntes pedagógicas em voga do pragmatismo de Dewey em diante, no século XX. Cf. Cordeiro, Jaime F. P. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira* (anos 70 e 80). São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

ensino atrasado e autoritário. Não por acaso, os expedientes didáticos identificados à forma escolar são ora descritos como tecnologias de domesticação e docilização dos corpos discentes, ora identificados ao suposto propósito de padronização social da formação escolar, e assim por diante. Não se trata aqui, porém, de afirmar ou negar a legitimidade dessas descrições. O ponto fundamental é que uma voz como a de Alain soaria ainda hoje como um ruído no concerto das múltiplas condenações daquilo que ficou conhecido como ensino tradicional.

Sem descartar razões de cunho programático<sup>4</sup>, esse consenso talvez seja explicado pelo cientificismo que pretende fundamentar determinadas práticas de ensino preconizadas pela pedagogia renovada. Nesses termos, a recusa da cópia, da imitação, etc. não dependeria do discernimento do professor, mas resultaria da necessidade imposta pelos resultados de pesquisas teóricas sobre o processo de aprendizagem. Dito de outro modo, o conhecimento científico das condições psicológicas da aprendizagem constituiria um apelo incontornável à reformulação de determinados procedimentos de ensino. Tomemos um exemplo para deixar esse ponto mais claro. Trata-se de um trecho extraído de um artigo sobre as implicações pedagógicas de descobertas realizadas em pesquisas no campo da psicologia genética:

A epistemologia genética é importante porque *nos revela que, para compreender algumas noções que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, o conceito de lugar, é necessário que a criança desenhe o seu lugar de vivência (rua, escola, moradia e outros não tão próximos); mas, para agir sobre ele e transformá-lo, as atividades devem motivá-la a pensar sobre as noções e conceitos, relacionando o senso comum (vivência) com o conhecimento científico.* (Castellar, 2005: 215-216)

Sem discutir a validade das afirmações, não é preciso muito esforço para reconhecer nesse pequeno excerto o exercício de dedução de procedimentos de ensino a partir de saberes produzidos no âmbito da pesquisa teórica sobre fenômenos psicológicos. No trecho, a adoção de práticas didáticas que encurtem a distância entre certos conceitos geográficos e a experiência ou “vivência” da criança é justificada por constatações científicas da “psicologia genética”. Os procedimentos de ensino que valorizam a consideração das experiências do aluno, ao gosto das pedagogias que remontam ao pragmatismo de Dewey, são vistos como simples derivados dos conhecimentos obtidos em pesquisas teóricas de outro campo de estudos. As ressalvas a esse tipo de operação são complexas demais para nosso presente propósito (Azanha, 2006: 57-8). Gostaríamos apenas de chamar a atenção para o fato de que

---

<sup>4</sup> Referimo-nos ao uso programático das definições em educação, tal como descrito por Scheffler. Grosso modo, uma definição ou expressão é programática quando, num determinado contexto lingüístico, procura não apenas descrever ou explicar o uso geralmente aceito de um termo, mas antes veicular um programa prático. Cf. Scheffler, I. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva/Edusp, 1974, p.28 ss.

argumentos semelhantes podem bem explicar o afã reformista de pedagogias que encaram práticas consolidadas da cultura escolar como obstáculos ao reinado da ciência na sala de aula.

Outro caso emblemático da suspeita da efetividade de práticas escolares ditas tradicionais pela pesquisa científica é o da pedagogia das competências inspiradas na obra de Perrenoud. De maneira grosseira, poderíamos descrever a noção de “competência” como a matriz mental correspondente a um conjunto variado de saberes e habilidades semelhantes, exibidos pelo aluno por ocasião da resolução de alguma situação-problema proposta pelo professor. Nas palavras do próprio Perrenoud,

A competência é uma capacidade de agir eficazmente em face de uma *família de situações*, que se chega a dominar porque se dispõe simultaneamente de conhecimentos necessários e da *capacidade de mobilizá-los* ciosa e oportunamente para identificar e resolver verdadeiros problemas (Perrenoud, apud. Pereira, 2015: .232)

Nesses termos, o êxito de um aluno na realização de atividades escolares tão díspares como ler um texto de história para encontrar uma informação, ler uma equação matemática ou fazer uso da norma culta da língua portuguesa numa dissertação são explicadas pela posse e mobilização eficiente da “competência escritora e leitora” correspondente (Azanha, 2006: 179). Desse ponto de vista, esses comportamentos observáveis aparentemente diferentes não passariam de manifestações de *uma mesma* faculdade psicológica subjacente – a “competência”. Nas palavras do próprio Perrenoud, o funcionamento das competências, isto é, sua atualização em saberes e habilidades observáveis, guarda ainda certo mistério. Não obstante, o autor não apresenta dúvidas quanto à necessidade de reformulação das práticas escolares tradicionais com vistas à formação e refinamento das “competências”: “se tais atividades [práticas em resolução de problemas] se multiplicarem, contribuirão para implementar verdadeiros esquemas de mobilização de conhecimentos” (Perrenoud Apud Pereira, 2015: 233). Desse modo, como no caso do ensino de geografia referido acima, as descobertas teóricas acerca da aprendizagem da criança, vista como ente psicológico, pretendem fundamentar a renovação de ações num outro âmbito de atividades, o ensino escolar.

O presente trabalho, contudo, não defende exatamente a reabilitação das práticas escolares reputadas como tradicionais, nem mesmo propõe o estudo das tentativas claudicantes de fundamentação científica de certas prescrições didáticas. Nosso interesse na apresentação dos exemplos acima é simplesmente destacar a *inclinação* demonstrada por representantes do discurso pedagógico de atribuir o êxito da aprendizagem ou a eficiência do ensino escolar à consideração de fenômenos ocultos, geralmente de natureza psicológica. Nos casos expostos, a descrição e avaliação de práticas escolares observáveis – como a cópia, a recitação, etc. – baseiam-se em afirmações teóricas referentes

ao suposto funcionamento das faculdades psicológicas do aluno. Em outras palavras, o pressuposto desse tipo de descrição das práticas escolares é que a aprendizagem é um fenômeno que se passa na mente do aluno e que o conhecimento do funcionamento das faculdades psicológicas correspondentes constituiria condição necessária da ação pedagógica. Daí que práticas escolares não fundadas cientificamente sejam vistas como limitadas, uma vez que negligenciam as competências ou quaisquer outras matrizes profundas da aprendizagem. Tudo se passa como se *por trás* dos simplórios gestos de ler, escrever, decorar, recitar, resolver exercícios houvesse algo mais essencial e misterioso que essas atividades apenas tangenciam...

Nosso propósito é justamente propor uma abordagem *terapêutica* dessa imagem da aprendizagem e do ensino pressuposta em prescrições pedagógicas e avaliações das práticas escolares concretas<sup>5</sup>. Embora evidente nos trabalhos fundamentados no construtivismo de inspiração piagetiana e na pedagogia das competências, suspeitamos que tal imagem extrapola os limites do campo de estudos educacionais de matiz explicitamente psicológico. De fato, a suposição da ocorrência de processos mentais ocultos e especiais como condição da aprendizagem pode ser considerada um efeito- rastro (*trail-effect*) de confusões conceituais da psicologia influente sobre outras linguagens (Standish apud Gottshalkk, 2015). No fundo, supomos que asserções banalizadas sobre a insuficiência do ensino escolar no desenvolvimento do conhecimento significativo, da consciência crítica ou da autonomia do aluno pressupõem a existência de *faculdades* ou *processos interiores discerníveis* das práticas de ler, escrever, contar, decorar tabuadas, alegadamente negligenciados no ensino. Em outras palavras, sustentamos a hipótese de que muitas formas de descrição dessas práticas escolares são guiadas pela postulação da existência de entes especiais substantivados em termos como “consciência”, “autonomia”, “aprendizagem significativa”, entre outros, não observáveis nas práticas prosaicas do cotidiano escolar<sup>6</sup>. Num certo sentido, é como se tais discursos, no lugar de *ver* o que ocorre nas

---

<sup>5</sup> A expressão abordagem terapêutica faz referência ao estilo da atividade filosófica da produção tardia de Wittgenstein. A terapia consiste genericamente na cura do pensamento acometido por certas confusões conceituais por meio de diferentes procedimentos, adequados ao tratamento em vista. Na sequência do texto, ilustraremos esse estilo de prática filosófica quando apresentarmos os usos que Wittgenstein faz dos jogos de linguagem como objetos de comparação a fim de dissolver imagens dogmáticas que condicionam nossas formas de pensar.

<sup>6</sup> Na verdade, a postulação da insuficiência ou da superficialidade de práticas escolares triviais é igualmente familiar a críticas gerais bastante difundidas sobre o ensino escolar, a exemplo daquelas baseadas em determinadas leituras da obra de Paulo Freire. Para ficar num único exemplo, temos a suspeita de que, num certo sentido, muitos argumentos que procuram denunciar o caráter “bancário” da educação escolar adotam como objeto de crítica a *imagem* do ensino como um depósito de conhecimentos na *cabeça vazia* do aluno. Do mesmo modo, alguns usos de termos como “consciência” e “conscientização” nessa tradição pedagógica podem sugerir a imagem de que a educação voltada à conscientização visa um *processo interior transcendente* às práticas didáticas que a concretizam, como se a “consciência” crítica fosse *algo* a ser fomentado. Ver, por exemplo, <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>, acessado em 31/03/2017.

práticas de sala de aula, preferissem *pensar* no que poderia (ou deveria) estar escondido sob esses gestos superficiais. (I. F. # 66)<sup>7</sup>

### **Uma ideia da terapia filosófica wittgensteiniana**

Qual é a origem da suposição de que *deve haver* algum processo oculto e peculiar *por trás* dos comportamentos observáveis do aprendiz na relação pedagógica? Por que os atos de ler, contar, copiar, etc. não podem ser vistos e descritos, eles mesmos, como *sede da aprendizagem*? A nosso ver, a tentação de procurar fundamentos ocultos para esses gestos aparentemente superficiais pode ser esclarecida – ao menos parcialmente – pela atuação de *imagens dogmáticas* enraizadas em nossas formas de expressão linguística. Para os propósitos deste artigo, podemos definir o dogmatismo como a “dieta unilateral do pensamento”, isto é, a tendência a fixar significados exclusivos e universais para os conceitos, a exemplo das noções de aprendizagem, ensino, compreensão, consciência, autonomia, etc (I.F.,#593). Nas descrições discutidas acima, a inclinação a conceber a aprendizagem ou a compreensão da criança como um processo *sempre* dependente da ativação e funcionamento de uma engenharia mental qualquer condiciona a avaliação de que as ações de ler, escrever, contar não passam de meras engrenagens acessórias para o que realmente importa: a cognição mental. Ao se fixar em *um uso* mentalista<sup>8</sup> do conceito de aprendizagem ou de compreensão, essas descrições não conseguem se esquivar à tendência de procurar *fundamentos ou causas* para o sentido das ações escolares no cérebro – ou qualquer outra região interior – da criança.

Tentemos deixar o argumento mais claro. Para tanto, talvez seja instrutivo comparar essa imagem dogmática da aprendizagem com aquela presente nas considerações de Agostinho comentadas por Wittgenstein. Embora escritas séculos antes da consolidação da psicologia como disciplina científica e da posterior generalização de suas formas de expressão no campo educacional, as observações de Agostinho sobre a aprendizagem da linguagem e sobre o ensino por meio de palavras apresentam imagens familiares, engendradas pelo uso dogmático do modelo referencial de significação.

Nas *Confissões*, por exemplo, Agostinho descreve a maneira como aprendera o significado das palavras por meio da observação do comportamento dos adultos:

Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles

---

<sup>7</sup> Entre os comentadores da obra de Wittgenstein, costuma-se adotar a referência à seção das *Investigações Filosóficas* segundo a notação acima (I.F. #n). A partir deste ponto usaremos tal padrão de notação. A edição da obra referida é a da coleção *Os Pensadores*, constante da bibliografia.

<sup>8</sup> Assim Wittgenstein denominava a tendência de explicar o sentido de um termo pela ocorrência de processos mentais determinados. Discutiremos o assunto a seguir.

pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo.[...] Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos (Agostinho De Hipona apud. Wittgenstein, I.F. #1)

Nessa descrição, Agostinho, na interpretação de Wittgenstein, apresenta uma *imagem* da essência da linguagem humana e das condições de sua significação, isto é, a ideia de que “as palavras da linguagem denominam objetos” e de que o significado de uma palavra é “o objeto que a palavra substitui” no discurso (I.F.#1). Desse ponto de vista, o significado de um termo *sempre* depende da referência a algum objeto extralingüístico ao qual ele corresponderia – uma coisa, um estado mental, um dado da percepção, etc. As frases, segundo tal modelo referencial de significação, seriam apenas ligações de tais nomes, o encadeamento de termos que refletiriam a configuração simétrica de estados de coisas na realidade.

As confusões conceituais geradas por esse tipo de imagem aparecem quando Agostinho tenta aplicá-la na consideração das condições de ensino e aprendizagem por meio de palavras, tema principal do diálogo *De Magistro* (Agostinho De Hipona, 1973). Aferrado ao modelo referencial de significação, Agostinho encontra dificuldades para explicar ao seu interlocutor o significado de um termo como “nada”, uma vez que, nesse e em inúmeros outros casos semelhantes, não há nenhum objeto extralingüístico a que se possa apontar para elucidar o sentido do termo. A alternativa encontrada por Agostinho é postular, como objeto de denotação da expressão, o “estado de alma produzido quando não se vê a coisa” (Agostinho De Hipona, 1973: 325). Nesse exemplo, a imagem dogmática do uso referencial da linguagem compele o filósofo à criação de entidades metafísicas como objetos de referência aos quais as palavras *devem* corresponder. Em outras palavras, a inclinação a conceber o significado da palavra como algo distinto do signo a que o termo *deve* corresponder leva Agostinho a imaginar estados de alma como objetos de referência capazes de fundamentar a significação. Na expressão de Wittgenstein, “lá onde nossa linguagem autoriza a presumir um corpo, e não existe corpo algum, lá desejaríamos dizer, existe um *espírito*.” (I.F., #36)

É justamente tal imagem dogmática do funcionamento da linguagem que leva Agostinho a negar a capacidade de as palavras ensinarem algo novo a alguém, isto é, conduzirem alguém a conhecer alguma coisa ou uma experiência ainda não conhecida. Na progressão dos argumentos, o filósofo demonstra que as palavras fazem sentido apenas quando se referem a objetos já conhecidos. Quando se trata de explicar o sentido de uma palavra desconhecida, pode-se, no máximo, usar palavras já familiares para tentar esclarecer, sem sucesso, o sentido do termo ignorado – de modo que se passa de

signo a signo sem nunca se atingir o conhecimento do objeto mesmo ao qual a palavra deve se referir. Desse modo, as asserções de Agostinho encerram o diálogo numa aporia: se alguém já conhece determinada palavra, necessariamente já conhece a coisa ou experiência a que ela se refere, de sorte que não aprende nada de novo com seu uso; por outro lado, se alguém não conhece previamente a coisa ou experiência correspondente à palavra, o uso desse signo não fará sentido e será, portanto, incapaz de ensinar algo novo. Vejamos um exemplo evocado por Agostinho:

Com efeito, se me for apresentado um sinal [ou signo] e eu me encontrar na condição de não saber de que coisa é sinal, este nada poderá ensinar-me; se, ao contrário, já sei de que é sinal, que aprendo por meio dele? Assim, quando leio “*Et saraballae eorum non sumt immutatae*” (E as suas coifas não foram deterioradas), a palavra (coifas) não me mostra a coisa que significa. Pois se certos objetos que servem para cobrir a cabeça se chamam com este nome (coifas), porventura, depois de ouvi-lo, aprendi o que é cabeça e o que é cobertura? [...] Portanto, mais através do conhecimento da coisa se aprende o sinal [ou signo] do que se aprende a coisa depois de ter o sinal. (Agostinho De Hipona, 1973, p. 349)

Os comentários de Agostinho nesse trecho deixam entrever que a compreensão do significado de uma palavra depende da referência a uma experiência prévia apenas sugerida pelo uso de um som ou um sinal gráfico. Dito de outro modo, o uso de uma palavra – sua expressão oral ou escrita numa determinada situação – nada mais faz que direcionar o interlocutor a uma experiência anterior que condensa o sentido apenas “etiquetado” pelo termo (I.F., #26). Assim, os signos usados no discurso – um som ou um sinal gráfico – seriam apenas uma forma “inerte” de remissão ao significado, algo “vivo”, de uma natureza especial, uma espécie de “sombra” que se esconde sob as expressões e é captada ou reconhecida pelo interlocutor por ocasião de um diálogo ou da leitura de um texto (Wittgenstein, I.F # 432). Eis novamente a ideia de que *deve haver* algo oculto que explique nossa compreensão das palavras e expressões, já que, por si sós, elas não passam de simples meio material grosseiro usado para provocar a apreensão de seu “sentido”.

O ponto fundamental, portanto, é que no diálogo entre Agostinho e seu filho a *compreensão* ou *aprendizagem* por meio de palavras exige a referência a fundamentos externos à prática da linguagem. Dito de outro modo, o uso das palavras extrai seu sentido de algum processo ou experiência exterior ao próprio emprego dos signos. Daí que, para Agostinho, os professores mundanos – mestres da palavra – sejam incapazes de ensinar de fato. Sua função é unicamente direcionar a atenção do aluno para receber a iluminação interior do único professor possível, Cristo, aquele capaz de apresentar as experiências à alma do aluno, experiências essas de revelação dos significados a que as palavras simplesmente remetem – ou etiquetam (Agostinho De Hipona, 1973: 350).

## O mentalismo pedagógico

Chegamos então ao ponto de comparação possível entre a concepção agostiniana da significação e as noções mentalistas da compreensão ou da aprendizagem que condicionam certas descrições das práticas escolares, conforme argumentamos acima. De maneira análoga às explicações apresentadas por Agostinho, essas descrições atribuem o êxito da aprendizagem ou da compreensão da criança à ocorrência *necessária* de determinadas experiências e processos subjetivos capazes de explicar as múltiplas operações significativas da linguagem praticadas pelo aluno na escola. Desse modo, ao *separar* o significado – ou o processo interno de sua compreensão ou aprendizagem – das simplórias atividades exteriores de operação com signos – a leitura, a escrita, etc. –, as abordagens mentalistas atualizam, num certo sentido, aquela concepção referencial das condições de significação segundo a qual as operações com signos nada mais representam que sinais ou epifenômenos visíveis da verdadeira aprendizagem ou compreensão, que *deve* ter lugar em alguma região recôndita da criança. Não se trata, nessa comparação, de negar a existência de processos mentais que eventualmente *acompanham* os exercícios de leitura, escrita, expressão oral da criança em atividades que designaríamos como casos de aprendizagem ou compreensão. Com efeito, seria muito difícil ignorar a ocorrência de certas sensações e estados mentais característicos quando, por exemplo, fixamos nossa atenção em nossas reações ao ler e compreender um texto, ao resolver um problema de cálculo, e assim por diante. O que procuramos exibir por meio da comparação proposta acima, entretanto, é que esses estados interiores são frequentemente tomados como *fundamentos ou causas* dos usos significativos da linguagem pela criança, isto é, do emprego de signos em suas variadas circunstâncias. De acordo com essa perspectiva, toda aprendizagem ou compreensão da criança é causada por um ato mental discernível, embora oculto aos olhos do professor. Somos assim tentados a pensar que poderíamos responder à pergunta “Será que Joãozinho compreendeu de fato o conceito de soma?” não por meio da observação de suas respostas regulares a uma série repetitiva de exercícios, mas antes pela observação direta do funcionamento de seu cérebro no momento em que responde à série de exercícios. Nas palavras de Wittgenstein, “nós cremos que se víssemos apenas a maquinaria [mental ou espiritual], nós entenderíamos o que é compreender” (Wittgenstein, apud Pereira, 2015: 239)

Algumas observações de Wittgenstein sobre os usos do conceito de “compreender” e “ler” podem tornar esse ponto ainda mais claro. Nos trechos seguintes à seção 146 de suas *Investigações*

*Filosóficas*, o autor apresenta variações de um *jogo de linguagem*<sup>9</sup> envolvendo a contagem de números para dissolver a imagem dogmática associada ao uso do conceito de compreensão como um estado de alma específico. Nesse jogo, Wittgenstein imagina que uma criança é ensinada a contar com os números naturais: 1,2,3,4, etc. Esse ensino consiste na repetição da série de números pela criança, no direcionamento de sua atenção para a regra da contagem, entre outros procedimentos mais ou menos assemelhados a uma forma de treinamento. Num determinado momento do ensino, a criança apresenta a disposição de continuar a contagem por conta própria, num gesto que demonstra o êxito da aprendizagem. Desse modo, a criança consegue continuar a série de contagem até o número 100.

Se agora pergunto: “Ele compreendeu o sistema, quando continua a série até 100?”. [...] Então, você poderia dizer, talvez: assimilar (ou também compreender) o sistema não pode consistir no fato de se continuar a série até *este* ou *aquela* número; isto é apenas a aplicação da compreensão. A própria compreensão é um estado, *de onde* nasce o emprego correto. (I.F., # 146)

Ao propor esse caso de uso do termo compreensão (*Verstehen*), Wittgenstein procura indicar justamente nossa inclinação, figurada nas objeções do interlocutor virtual, de postular um lugar ou um estado oculto distinto do gesto empírico de contagem, de *onde*, contudo, proviria sua compreensão. O pressuposto é de que o significado do termo “compreender” deve sempre corresponder a um objeto específico, no caso a um estado anímico definido. Para desfazer tal confusão, Wittgenstein mostra, por meio da variação do jogo de linguagem, que usamos o termo compreensão significativamente em circunstâncias as mais diversas, dentre as quais aquelas que não pressupõem o funcionamento de um mecanismo mental ou espiritual determinado.

Representemo-nos o exemplo seguinte:[...] A escreveu os números 1, 15, 11, 19, 29; aí, B diz que agora sabe como continuar. O que aconteceu aqui? *Diferentes coisas podem ter acontecido*: por exemplo, enquanto A escrevia lentamente um número após o outro, B estava ocupado em experimentar diferentes fórmulas algébricas nos números anotados. Quando A escrevera o número 19, B tentou a fórmula  $a_n = n^2 + n - 1$ ; e o número seguinte confirmou sua suposição.

Ou ainda: B não pensa em fórmulas. Com um certo sentimento de tensão, observa como A escreve seus números; e todas as espécies de pensamentos confusos passam-

---

<sup>9</sup> Jogos de linguagem é um dos conceitos centrais da produção tardia de Wittgenstein, cuja devida apreciação escaparia aos propósitos deste projeto. Por ora, cabe mencionar que a ideia de “jogos” destaca a multiplicidade de usos da linguagem, ou seja, a variedade de linguagens, sempre ligadas a atividades e práticas de uma forma de vida. Assim como não há um ingrediente ou elemento comum a todos os jogos, os vários usos da linguagem apresentam apenas semelhanças de família, prescindido de uma essência comum. No fundo, o propósito do autor é recusar a postulação da existência de uma essência universal ou um modo de funcionamento único da linguagem, tema de suas primeiras investigações no *Tractatus lógico-philosophicus*. No contexto das I.F., a invenção de jogos de linguagem como objetos de comparação é um recurso para sugerir outros usos dos conceitos, isto é, outros significados, como veremos a seguir. Ver MORENO (2005, p. 251 ss)

lhe então pela cabeça. Finalmente, pergunta-se: “Qual é a série das diferenças?”. Encontra a sequência 4,6,8, 10 e diz: “agora posso continuar”.

Ou então olha e diz: “Sim, conheço *essa* série” e a continua [...] ou não diz nada e continua simplesmente a série. Talvez teve uma sensação que se pode chamar de “isto é fácil”

Mas estes processos que descrevi são *a* compreensão? [...]

Tentaremos apreender agora o processo anímico da compreensão que, parece, se esconde atrás desses fenômenos concomitantes mais grosseiros e, portanto, facilmente visíveis. Mas isto não dá resultado. Ou dito de modo mais correto: não chega a ser uma verdadeira tentativa. Pois, mesmo supondo que tenha encontrado algo que acontecesse em todos aqueles casos de compreensão, - por que *isto* seria a compreensão? [...]

Não pense, pelo menos uma vez, na compreensão como “processo anímico”! – Pois *este* é o modo de falar que o confunde. (Wittgenstein, I.F., #152- 154)

A longa enumeração de possibilidades de ver o uso de “compreensão” no contexto descrito por Wittgenstein procura dissuadir seu potencial interlocutor da inclinação a atribuir a capacidade de B de continuar a série numérica a algum processo mental de aprendizagem ou, mais exatamente, de compreensão. No exemplo, o anúncio de B de que era capaz de continuar a sequência poderia ser *acompanhado* por diferentes estados e sensações mais ou menos característicos sem, por isso, corresponder a um estado de alma preciso que seria *causa ou fundamento* da compreensão. E em todos esses casos a capacidade de B continuar a contagem de acordo com a regra de soma em vigência permanece como critério da compreensão. Dito de modo mais claro, as eventuais vivências interiores de B não devem ser necessariamente consideradas para a constatação de que ele “compreendeu” verdadeiramente o exercício: a continuação da série de acordo com a regra não esconde nenhum tipo de aprendizagem mais essencial e “significativa”<sup>10</sup>.

Apontamentos semelhantes são endereçados por Wittgenstein a certos usos da noção de “ler” como *uma* “atividade espiritual, consciente e particular” (I.F. #156). Nesse particular, o autor compara nosso uso habitual do termo para descrever comportamentos de um leitor experimentado – passar os olhos sobre um jornal, pronunciar as palavras em voz alta ou para si, etc. – e o uso que dele fazemos quando nos deparamos com um leitor principiante, que soletra as palavras com dificuldade, adivinha alguns trechos do texto, finge ler certas palavras, etc.

A palavra “ler” é empregada diferentemente quando falamos do principiante e quando falamos do leitor exercitado. – Diríamos, contudo: o que se passa no leitor

---

<sup>10</sup> Mencionamos provocativamente a oposição, tão abstrata quanto frequente no discurso pedagógico, entre a repetição mecânica e a compreensão de um texto, um cálculo, etc. Tal oposição pode ter se inspirado, entre outros, em AUSUBEL, D.P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

exercitado e no principiante, quando pronunciam a palavra, não *pode* ser a mesma coisa. E mesmo que não houvesse nenhuma diferença quanto àquilo de que são conscientes, deveria haver uma diferença no trabalho inconsciente de seus espíritos; ou também no cérebro. – Diríamos, portanto: há aqui, em todo caso, dois mecanismos diferentes! E o que se passa neles deve diferenciar a leitura da não-leitura. (I.F. #156)

Mais uma vez, impõe-se a imagem dogmática de que o significado de “ler” corresponde a uma atividade espiritual determinada. Como no caso da compreensão, os gestos dos leitores que autorizariam o emprego do termo para descrição das atividades em vista são apenas – quando muito – expressões exteriores de algum mecanismo oculto. Para dissolver essa imagem capciosa, Wittgenstein propõe a seguinte comparação entre dois jogos de linguagem:

Pense no caso seguinte: pessoas, ou outros seres, seriam utilizados por nós como máquinas de leitura. São treinados para essa finalidade. O treinador diz que alguns já podem ler e que outros ainda não. Tome agora o caso de um aluno que até agora não tomara parte no treinamento: se lhe mostramos uma palavra escrita, ele poderá às vezes proferir sons quaisquer, e aqui e ali acontecerá então ‘por acaso’ de serem mais ou menos certos. Um terceiro ouve esse aluno em tal caso e diz: “Ele lê”. Mas o professor diz: “Não, ele não lê; foi apenas um acaso” – Mas suponhamos que esse aluno, ao lhe serem mostradas mais palavras, reaja a elas sempre corretamente. Após algum tempo, o professor diz: “Agora ele sabe ler!” – Mas o que ocorreu com aquela primeira palavra? O professor deve dizer: “Enganei-me, ele a leu *realmente*” – ou: “Ele começou a ler realmente apenas mais tarde?”. Qual é a primeira palavra que ele *leu*? (I.F. #157)

O desfecho do excerto pretende provocar no interlocutor de Wittgenstein – seja ele real ou virtual – certo embaraço capaz de persuadi-lo de que podemos usar o termo “ler” sem imaginar o funcionamento de uma atividade mental ou espiritual específica. Nesse caso, o autor mostra que podemos eleger certos comportamentos, como a pronúncia correta e regular dos sons correspondentes aos signos escritos, como critério observável para a aplicação significativa do conceito. A hesitação do professor advém justamente do fato de que, nesse uso específico, o termo era empregado sem referência às vivências internas das “máquinas de leitura”. Se há dúvidas se a pronúncia casual da primeira palavra constitui um caso de leitura é porque esse comportamento autorizaria por si só o uso de “ler”. E aqui – poderíamos acrescentar – a distinção, possível a partir de um certo ponto de vista pedagógico, entre ler um texto mecanicamente e compreendê-lo, como se se tratasse de operações distintas, não faria obviamente qualquer sentido.

As comparações expostas acima representam uma pequena amostra da variegada atividade terapêutica da filosofia tardia de Wittgenstein. Como vimos, a proposição de *jogos de linguagem* – circunstâncias de uso de palavras e expressões envolvendo determinadas atividades – cumpre o propósito de oferecer “objetos de comparação” com os usos eventualmente confusos que fazemos de termos como

compreensão, aprendizagem, interpretação, leitura, identidade, etc. (Moreno, 2005: 253). Trata-se de apresentar casos simplificados de usos das palavras e expressões capazes de dissipar a “bruma que torna impossível a visão clara” do multifacetado funcionamento da nossa linguagem” (I.F. #5). Como tentamos deixar claro, o contraste entre o uso da linguagem que sugere a correspondência das operações com signos a uma atividade mental definida, de um lado, e os usos variados inventados por Wittgenstein, de outro, tem o efeito de mostrar o caráter discutível da suposição de que *deve haver sempre* algo oculto ocorrendo por trás dos gestos de uma criança que aprende, lê, compreende ou escreve algo com sentido. Vistas com mais atenção e comparadas com outros exemplos, essas atividades revelam que o uso público da linguagem e suas respectivas circunstâncias observáveis são suficientes para a transmissão e aprendizagem de significados e conhecimentos, liberando-nos da tarefa duvidosa de procurar fundamentos ou causas ocultas e definidas para explicar o que um aluno faz – ou para dizer o que um professor deve ou não fazer.

### **Considerações finais: terapia filosófica e abstracionismo pedagógico**

Em *Uma ideia de pesquisa educacional*, Azanha observava que boa parte das pesquisas educacionais de seu tempo eram marcadas pelo vício teórico designado por ele de “abstracionismo pedagógico”. Trata-se de um estilo de pesquisa, verificado em um conjunto variado de trabalhos, caracterizado pela “veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais desconsiderando as determinações específicas de sua concretude para ater-se apenas a ‘princípios’ ou ‘leis’ gerais” (Azanha, 2011: 42). Uma das expressões mais recorrentes do abstracionismo é justamente a imagem abstrata da relação pedagógica, isto é, das interações entre professores e alunos num contexto de aprendizagem escolar. Segundo o autor, parte significativa de estudos voltados à descrição ou à prescrição de metodologias voltadas à atuação dos professores pressupõe tal imagem vaga da relação pedagógica, a saber, a ideia de que contexto de ensino escolar possa ser resumido a uma relação abstrata entre *um* professor que ensina e *um* aluno que aprende, como se se tratasse de uma modalidade preceptorial de ensino (Azanha, 2006, pp.53-74).

Nessa modalidade de descrição da relação pedagógica, professor e aluno são tratados como entidades abstraídas do contexto institucional da educação, ou seja, da vida escolar e de suas práticas cotidianas. Nesses termos, o ensino e a aprendizagem são focalizados como ações abstratas, fundadas em certas capacidades ou competências geralmente de natureza psicológica, tanto do professor como do aluno individual. Segundo essa imagem, certas prescrições metodológicas podem ser derivadas de saberes proposicionais ou teóricos sobre o ensino como forma de pautar a atuação eficiente do professor (Azanha, 2006, pp.53-74). Dito de outro modo, pressupõe-se que a posse de um método fundamentado

em saberes sobre a aprendizagem *da criança* – as etapas de desenvolvimento cognitivo, por exemplo. – seja capaz de otimizar a intervenção prática *do professor*. Em suma, trata-se da concepção de que as práticas de ensino – um certo “saber como”, um saber fazer – dependam *sempre* do conhecimento razoável das condições psicológicas de aprendizagem – um “saber que”, um saber teórico na forma proposicional (Ryle, 2009).

Essa constatação, contudo, não deve ser entendida como um argumento de Azanha em favor da proscricção de qualquer tipo de estudo científico sobre as condições de aprendizagem da criança ou sobre as supostas competências do professor. Nosso interesse é simplesmente chamar a atenção para certa inclinação cientificista eventualmente responsável por descrições empobrecidas ou estereotipadas das práticas cotidianas de ensino. Ao pressupor que toda prática escolar deva se fundamentar num saber teórico sobre o ensino, ou que toda aprendizagem corresponda à ativação de uma engenharia mental ou espiritual qualquer, essas descrições abstratas incorrem facilmente na condenação açodada de práticas escolares que não apresentam a chancela de um saber especializado sobre as supostas fontes ocultas e interiores da relação pedagógica. Tentemos formular o argumento na forma de algumas perguntas: as descrições mobilizadas para avaliar as ditas práticas tradicionais de ensino não podem talvez se basear em postulações discutíveis sobre a verdadeira “compreensão”, a verdadeira “leitura”, a “aprendizagem” significativa, o “pensamento” crítico, a mobilização de “competências” etc., por oposição à compreensão e aprendizagem geralmente designadas como mecânicas? Não estaríamos, nesse caso, enfeitiçados pela nossa linguagem e sendo guiados por imagens que só fazem depreciar as práticas cotidianas do ensino escolar?

Como procuramos demonstrar, certos usos referenciais de conceitos como compreensão, aprendizagem, etc., na descrição e avaliação de práticas escolares como a escrita, a cópia, a imitação, a repetição podem sedimentar imagens dogmáticas a respeito do que os professores fazemos (ou deveríamos fazer) quando ensinamos. Não pretendíamos apresentar alternativas metodológicas ou reabilitar práticas tradicionais de ensino. Tentamos simplesmente sugerir a relevância de uma investigação conceitual que, à semelhança da terapia de Wittgenstein e dos *propos* de Alain, envide esforços para mudar o aspecto daquilo que, em educação, parece indiscutível e absoluto.

### **Referências Bibliográficas**

Agostinho De Hipona (1973). **Confissões e De Magistro**, col. Os pensadores. São Paulo, Abril.

Alain (Chartier, Émile-Auguste) (1978). **Reflexões sobre a educação**. São Paulo, Saraiva.

Ausubel, D.P. (1968) **Educational psychology: a cognitive view**. New York, Holt, Rinehart and Winston.

- Azanha, J.M.P. (2006) **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo, Senac. Azanha, J.M.P. (2011) **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo, Edusp.
- Brighente, M. & Mesquida, P. (2016) **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. Em: *Pro-Posições*, v. 27, n. 1 (79), pp. 155-177, jan./abr. 2016. (online) Acesso em 10/03/2019.
- Castellar, S. (2006) **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. Caderno Cedes, vol.25, n.66, Campinas, maio/agosto de 2006.
- Cordeiro, J. (2002) **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo, Ed. UNESP.
- Gottshalck, C. M. C. (2015) **Entrevista: Uma conversa com Paul Standish sobre os trail-effects da psicologia e a 'cultura da auditoria' na educação**. *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, v. 41, p. 1069-1089, 2015.
- Moreno, A. (2005). **Introdução a uma pragmática filosófica**. Campinas: Ed. Unicamp.
- Pereira, R.F.S.M. (2015) **Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud**. *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, v. 41, p. 229-242.
- Ryle, G. (2009). **The concept of mind**. Routledge.
- Scheffler, I. (1974). **A linguagem da educação**. São Paulo, Saravia/Edusp.
- Wittgenstein, L. (1999) **Investigações filosóficas**. Col. Os pensadores. São Paulo, Nova Cultural.
- Wittgenstein, L. **Observações filosóficas**. São Paulo, Edições L