**Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação**

MARIA FERNANDA DE MOURA REIS

O Dicionário para escolas primárias de Ludwig
Wittgenstein e a virada linguística

São Paulo
2010

MARIA FERNANDA DE MOURA REIS

O Dicionário para escolas primárias de Ludwig
Wittgenstein e a virada linguística

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
(FEUSP), como requisito parcial para a
obtenção do Título de Mestre em Filosofia
da Educação

Área de Concentração:
Filosofia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane
Gottschalk.

São Paulo
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37.01
R375d | Reis, Maria Fernanda de Moura
<i>O Dicionário para escolas primárias</i> de Ludwig Wittgenstein e a
virada linguística / Maria Fernanda de Moura Reis; orientação
Cristiane Gottschalk. São Paulo: s.n., 2010.

139 p.
Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Filosofia da Educação) - - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Wittgenstein, Ludwig 2. Linguagem 3. Educação
4. Aprendizagem 5. Reforma escolar 6. Dicionário ortográfico

I. Gottschalk, Cristiane, orient. |
|----------------|---|
-

Nome: REIS, Maria Fernanda de Moura

Título: O *Dicionário para escolas primárias* de Ludwig Wittgenstein e a virada linguística

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Filosofia da Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Dedico este trabalho ao Mauricio - que em nenhum momento mediu esforços para a realização dos meus sonhos - por me mostrar que a honestidade e o respeito são essenciais à vida e que os nossos limites são por nós determinados.

Agradecimentos

Escrever esta dissertação, resultado de um processo de pesquisa, vivência pessoal e profissional, foi uma tarefa desafiadora. Agora o resultado deste processo está pronto para ser avaliado com relação ao sucesso ou não que obtive nesta tarefa. Entretanto, não seria capaz de escrever este trabalho sem o apoio de algumas pessoas. Gostaria de usar a oportunidade para dizer obrigada a todos que fizeram essa jornada possível.

À Profa. Dra. Cristiane Maria Cornélia Gottschalk sou grata não apenas pelo acompanhamento acurado do meu trabalho, orientando-me com precisão e competência indiscutíveis, mas também pelo apoio e estímulo que me dispensou ao longo de todo o trabalho. Sua generosidade e paciência foram inestimáveis para que toda esta pesquisa fosse possível.

Ao Prof. Dr. Arley Ramos Moreno e à Profa. Dra. Carlota Boto, cuja competência e zelo terão sempre o meu reconhecimento. Agradeço por suas valiosas contribuições no exame de qualificação, às quais esta dissertação, nos seus modestos limites, tentou dar as merecidas consequências. Devo ao Prof. Dr. Arley muito do que consegui compreender sobre Wittgenstein e agradeço a oportunidade de participar de seu grupo de estudos na Unicamp. À Profa. Dra. Carlota sou grata pelo muito do que aprendi sobre educação em seu curso ministrado na Pós-Graduação.

À Profa. Dra. Maria Vitória Benevides e à Profa. Dra. Myriam Krasilchik, pela oportunidade de frequentar suas disciplinas e pelo muito que pude aprender.

Ao departamento de Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), pela oportunidade de realização deste curso de mestrado.

Ao Maurício agradeço pela ajuda e compreensão da importância deste trabalho na minha vida e do tempo que precisei para fazê-lo. Sou grata pelo companheirismo, dedicação e amor durante vários anos da minha vida. Agradeço pelo apoio e incentivo para que eu tenha sempre coragem de superar os obstáculos e realizar os meus sonhos.

Agradeço à minha querida amiga Mari Sugai, que generosamente ajudou-me nas correções desta pesquisa, com suas leituras e preciosas sugestões, tranquilizando-me em momentos de solidão e tornando este trabalho possível.

Ao meu querido amigo Rafael Ribeiro, pela companhia e pelas férteis discussões sobre Wittgenstein nas nossas viagens à Unicamp e pela leitura paciente e dedicada deste trabalho, trazendo-me valiosas sugestões e palavras de apoio.

À Graziela Pinheiro, amiga e fonte de inspiração, pelo carinho transmitido ao longo desta jornada e pelo auxílio na elaboração de parte deste trabalho.

À querida amiga Andréa Catrópa, por sua contribuição inestimável ao revisar esta pesquisa, corrigindo qualquer desvio que eu pudesse ter.

Ao meu irmão Victor e ao meu estimado Prof. Ms. Sandro Figueiredo, pelas contribuições nas traduções do alemão para o português.

À minha mãe-pesquisadora Devani Salomão, pela leitura dedicada deste trabalho, indicando-me novos caminhos e dando-me conforto em momentos de aflição.

Ao meu filho Augusto, que mal tendo entrado na minha vida, muito já me ensinou.

À minha família, ciente do muito que terei custado e que nunca poderei dimensionar.

À vida, pela oportunidade e discernimento para poder aperfeiçoar meus conhecimentos e concretizar mais este projeto.

“A educação do homem deve começar
pela poesia, ser fortificada pela
conduta justa e consumir-se na
música.” *Confúcio*

Resumo

REIS, Maria Fernanda de Moura. **O Dicionário para escolas primárias de Ludwig Wittgenstein e a virada linguística**. 2010, Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta pesquisa trata de questões de natureza teórica e tem como objetivo conhecer o trabalho do filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951), como professor primário, realizado de 1920 a 1926 junto a crianças em idade de alfabetização. Esta atividade no magistério ocorreu em escolas primárias da zona rural austríaca e resultou na publicação, em 1926, da obra *Dicionário para Escolas Primárias (Wörterbuch für Volksschulen)*. Nossa hipótese, ao longo desta investigação, é de que este período como docente de crianças contribuiu significativamente para a mudança do pensamento de Wittgenstein, colocando em questão as afirmativas referentes às relações entre linguagem, pensamento, mundo e a forma lógica existentes no *Tractatus*, sua grande primeira obra filosófica, o que levou o filósofo a formular posteriormente as noções de uso e formas de vida, presentes nas obras da segunda fase do seu pensamento. Consideramos pertinente levantar aspectos históricos da vida do filósofo e compreender o que o levou a atividade do ensino escolar. Além disso, buscamos compreender as diretrizes da Reforma Escolar austríaca dirigida por Otto Glöckel, movimento de transformação escolar no qual Wittgenstein esteve envolvido e que julgamos ter influenciado sua antiga forma de pensar.

Abstract

REIS, Maria Fernanda de Moura. **Ludwig Wittgenstein's dictionary for primary school and the linguistic turn**, 2010, Dissertation (Masters) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (Education Collegue, University of São Paulo), São Paulo, 2010.

This research analyses theoretical matters and aims at understanding the work of the philosopher Ludwig Wittgenstein (1889-1951), as a primary education teacher, developed between 1920-1926 with children who were being alphabetized. This educational work was developed in primary schools in the Austrian countryside. As a result of the experience *Dictionary for Primary School (Wörterbuch für Volksschulen)* was published in 1926. Our hypothesis in this research is that the period Wittgenstein worked as a primary teacher contributed, to a large extent, to a change in his beliefs, putting into question the statements concerning the relationship between language, thought and the world; as well as the logic form present in the *Tractatus*, his first great philosophical work. Later on, this experience lead the philosopher to formulate the notions about the use and forms of life, present in the works of the second period of his thought. We considered it was pertinent to discuss historical facts about the philosopher's life and understand the circumstances that lead him to work in the primary education. Besides that, we aimed at understanding the guidelines of the Austrian School Reform under Otto Glöckel, a school transformation process in which Wittgenstein was involved and that we believe to have influenced his previous thought.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo I	
Introdução.....	14
I – Vida	
O início.....	16
A escolha pela Filosofia.....	22
A Primeira Guerra Mundial.....	26
O retorno.....	29
II – Primeiro Wittgenstein: O <i>Tractatus</i>	36
O atomismo lógico do <i>Tractatus</i>	46
III – Segundo Wittgenstein: <i>As Investigações Filosóficas</i>	48
Capítulo II	
Introdução.....	57
A Escola Nova: alguns conceitos.....	58
A Reforma Escolar de Glöckel.....	60
A escola como apoio à reforma econômica e política.....	65
Capítulo III	
Introdução.....	83
A influência de Tolstoi.....	84
Os anos no campo (1920-1926).....	88
O <i>Dicionário</i>	106
Considerações Finais.....	121
Referências Bibliográficas.....	129
Anexo	
Prefácio do <i>Dicionário</i>	132

Introdução

Os anos entre 1929 e 1933 da vida do filósofo Ludwig Wittgenstein ficaram conhecidos como seu “período intermediário”. Contemplaremos com esta pesquisa os anos de 1920 a 1926, que poderíamos chamar de período pré-intermediário, durante o qual Wittgenstein trabalhou como professor de escolas primárias, enquanto a Áustria passava por uma reformulação no seu sistema de ensino, conduzida por Otto Glöckel. Seguindo criticamente alguns princípios da Reforma, Wittgenstein elabora o *Dicionário para Escolas Primárias (Wörterbuch für Volksschulen)* - um dicionário ortográfico - junto a seus alunos em idade de alfabetização, com a finalidade de auxiliá-los a dominar melhor a escrita.

Sabemos que as questões filosóficas centrais de Wittgenstein, a saber, as relações entre linguagem, pensamento e mundo não se alteram ao longo de toda sua trajetória filosófica (Moreno, 2000). Ao contrário, elas permanecem as mesmas, mas com outros olhares e procedimentos. Apontaremos que também na fase pré-intermediária, quando “interrompeu” suas atividades filosóficas para dar aula para crianças, não existe uma lacuna entre as fases de seu pensamento, mas uma mudança de perspectiva a partir de algumas possíveis influências, como de Karl Bühler, importante educador alemão, e também a partir de sua experiência como professor primário no período citado acima. Dentre todas as atividades desenvolvidas com os alunos neste período, daremos particular importância à elaboração do *Dicionário*, que será objeto de análise no Capítulo III, já que temos como hipótese central deste trabalho que a experiência de Wittgenstein como professor primário e, principalmente, que a elaboração e confecção de seu dicionário contribuíram para esta mudança de perspectiva a respeito do tema apresentado acima.

É bastante reduzido o volume de estudos e publicações que encontramos referentes a este período da vida de Wittgenstein, tanto em Filosofia quando na área da Pedagogia, principalmente no que diz respeito à abordagem específica do *Dicionário* (escrito em ambiente escolar e com a participação de seus alunos), haja vista a pouca importância que se atribui a esse trabalho do filósofo.

O presente estudo poderá contribuir para difundir as suas ideias na área da educação, já que se aprofundará no trabalho realizado por Wittgenstein com seus alunos, na Reforma Escolar, nas ações que resultaram na elaboração do *Dicionário* e na nova concepção que o autor passa a ter sobre significação.

Entender a importância deste período é de extrema relevância por duas razões principais. A primeira consiste em procurar estabelecer algum elo entre as duas fases do pensamento do nosso autor, auxiliando o preenchimento de uma lacuna em sua obra, historicamente bastante desvalorizada e por vezes esquecida. A outra razão, não menos importante, é contribuir para o esclarecimento de como Wittgenstein entende, na segunda fase do seu pensamento, os processos de constituição dos sentidos através da linguagem.

O tipo de trabalho de pesquisa a que esta dissertação se dedicou foi exclusivamente teórico. As reflexões serão a partir das obras *Tractatus Lógico-philosophicus*, *Wörterbuch für Volksschulen* (*Dicionário para escolas primárias*) e *Investigações Filosóficas*.

Para tanto, o Capítulo I se propõe a apresentar alguns aspectos da vida de Wittgenstein, bem como de seu pensamento, dividido por seus comentadores e

biógrafos em duas fases representadas respectivamente pelas obras *Tractatus Logico-Philosophicus* e *Investigações Filosóficas*.

O Capítulo II descreve algumas diretrizes do movimento da Escola Nova e, em particular, da Reforma Escolar de Glöckel, procurando apresentar aspectos históricos e pedagógicos do movimento.

O Capítulo III apresenta o percurso feito por Wittgenstein enquanto trabalhou como professor primário, a participação do filósofo na Reforma Escolar e a elaboração do *Dicionário*. Em seguida virá a análise do prefácio da obra, o qual apresenta os princípios que Wittgenstein usou para a elaboração do livro. A tradução do prefácio, feita por nós, encontra-se anexa.

Por fim, apresentaremos as considerações finais a respeito deste trabalho investigativo. Em anexo, encontra-se a tradução do prefácio do dicionário feita por nós a partir do alemão.

Capítulo 1

Introdução

Este capítulo inicial tem como finalidade apresentar de maneira sucinta alguns aspectos de duas das principais obras do filósofo Wittgenstein, a saber, o *Tractatus Logico-Philosophicus*, publicado em 1922, e as *Investigações Filosóficas*, publicadas postumamente¹ em 1953. Além disso, mostraremos também brevemente algumas passagens de sua vida relevantes para esta pesquisa, de modo a lançar luz sobre a mudança das concepções de significação presente nos dois trabalhos aqui apontados.

Wittgenstein escreveu muito ao longo de sua vida, mas foram os livros *Tractatus* e *Investigações* que marcam duas fases bastante distintas da obra do autor, as quais ficaram usualmente conhecidas como “primeiro Wittgenstein” e “segundo Wittgenstein”, respectivamente.

Este capítulo será apresentado em três partes. A primeira tem como finalidade examinar aspectos biográficos do filósofo e, para isso, abordaremos algumas passagens da vida do autor.

A segunda parte será uma breve exposição de alguns conceitos presentes no *Tractatus*, como questões referentes à significação, às proposições complexas e elementares e a sua concepção do que é linguagem, nesse estágio específico de sua produção. Como veremos, o *Tractatus* aborda a natureza da linguagem e do mundo em suas relações, assim como sua possibilidade de elaborar proposições com sentido,

¹ Como veremos ao longo deste trabalho, apesar de ter produzido intensamente, a publicação de Wittgenstein em vida é bastante restrita, reduzindo-se somente ao *Tractatus*, ao *Dicionário* (objeto de estudo desta investigação) e a um pequeno texto intitulado *Some remarks of logical form* (1929). Seus alunos e herdeiros intelectuais foram os organizadores e responsáveis pela divulgação de grande parte de seus escritos.

compreendidas como aquelas que se referem aos fatos do mundo, independente de serem verdadeiras ou falsas.

A terceira parte mostra também uma concisa explanação sobre alguns aspectos das *Investigações Filosóficas* e as novas concepções que o autor apresenta sobre linguagem e significação, além da introdução de novos conceitos como “jogos de linguagem”, “formas de vida”, “semelhança de família”, entre outros.

Em nenhuma dessas partes, trataremos de outros temas encontrados tanto nestes textos como em outros escritos do autor, ainda que de grande importância para a filosofia de Wittgenstein, já que não apresentam relação com este trabalho de investigação.

I – Vida

O início

Ludwig Josef Johann Wittgenstein nasceu na cidade de Viena em 26 de abril de 1889. Era o oitavo e último dos filhos de Karl e Leopoldine Wittgenstein, patriarcas de uma influente família local, que era uma das mais ricas da Europa. Seu pai, enérgico e determinado, tornou-se um importante industrial do ramo de ferro e aço, e fez fortuna com esse trabalho.

A história dessa família seria um capítulo à parte, já que viveu, por um lado, entre suicídios (três dos quatro irmãos do filósofo morreram desta forma entre 1902 e 1918)² e uma velada origem judaica³ (Chauviré, 1991); e por outro, como parte importante da vida artística da cidade, especialmente das artes plásticas e do campo musical⁴, sendo a família, com frequência, visitada por músicos de grande prestígio⁵, como a família Schumann, Johannes Brahms e Gustav Mahler (Janik e Toulmim, 1972). Não nos deteremos em minúcias desses fatos por acreditarmos que isto levaria a uma longa e detalhada discussão sobre as relações entre vida familiar e obra, o que ultrapassaria as pretensões desta pesquisa. Entretanto, acreditamos também que é impossível silenciar por completo sobre algumas atribulações e aspectos singulares da

² Segundo Bartley (1973), não foram somente os suicídios dos irmãos que marcaram profundamente Wittgenstein, mas também o de Weininger, filósofo austríaco e escritor de “Sexo e caráter”, considerado genial por Wittgenstein e que o teria influenciado; e do físico austríaco Ludwig Boltzmann, com quem Wittgenstein pretendia estudar quando ainda era adolescente. O suicídio do físico ocorreu em 1906, mesmo ano em que Wittgenstein concluiu o ensino secundário.

³ Os pais, ambos de famílias judaicas, foram convertidos ao cristianismo. Ainda na infância, o pai tornou-se protestante e a mãe, católica.

⁴ Apesar de Ludwig, ao contrário de seu pai e de seus irmãos, não ter demonstrado aptidões musicais, sua devoção e gosto pela música mantêm-se importantes ao longo de sua vida e ele frequentemente usava metáforas e exemplos musicais em seus escritos filosóficos.

⁵ Wittgenstein, já em Cambridge, irá se referir, com nostalgia e orgulho, à sua antiga residência como a “casa dos sete pianos”.

vida de Wittgenstein que certamente devem ter influenciado, em alguma medida, seu pensamento e escritos.

É suficiente, pelo menos por enquanto, saber que quando jovem, após ser educado em casa por um preceptor e ter desenvolvido alguns talentos⁶, Wittgenstein foi estudar, em 1903, na *Realschule* em Linz. Este era um colégio que valorizava, sobretudo, as disciplinas técnicas – apresentando notas baixas principalmente nessas disciplinas e resultado melhor nas matérias de humanas e estudos religiosos, o que mostraria, ao menos em parte, uma preocupação crescente do jovem por questões fundamentais (Monk, 1995) do campo da ética e da moral.

Wittgenstein irá se referir aos três anos que permaneceu na escola como um período infeliz, embora sua família o visse como um garoto alegre. Essa infelicidade, segundo Monk, era ocasionada principalmente por duas razões. Em primeiro lugar, o rapaz tinha uma necessidade de corresponder às expectativas da família, aceitando até que esta determinasse os rumos de seus estudos. A própria matrícula na *Realschule* seria justamente para prepará-lo para a ocupação do pai. Monk (1995) observa que um dos conflitos de Wittgenstein, desde sua infância, era referente ao fato de qualificar como desonesta a pessoa que diga, não a mentira, mas o que se espera que seja dito, situação que aparentemente ele viveu no ambiente familiar ao adequar-se às expectativas paternas.

Em segundo lugar, a infelicidade de Wittgenstein na escola também ocorreu pela dificuldade do jovem em fazer amizades, já que considerava a atitude de seus colegas bastante vulgar ao mesmo tempo em que era visto por estes como um ser absolutamente

⁶ Desde bem jovem, Wittgenstein manifestou grande talento para construir diversos objetos. Aos 10 anos, por exemplo, fez um modelo de máquina de costura com palitos de fósforo que, de fato, funcionou. (Janik e Toulmin, 1972)

inadequado. Wittgenstein teve dificuldades para se adaptar ao ambiente escolar, tão diferente de sua casa, da qual era afastado pela primeira vez. Na escola, conseguiu fazer amizade apenas com um rapaz chamado Pepi, com quem dividia as acomodações. Durante os três anos de escola, viveu com o amigo afinidades, sofrimentos, rompimentos e reconciliações típicos dos adolescentes.

Monk (1995) afirma que tudo isso pode ter intensificado sua inclinação para a investigação e a dúvida, já contidas em suas formulações anteriores sobre a honestidade. Desta forma, é possível especular que seu desenvolvimento intelectual nesse período talvez tenha resultado mais das reflexões ocasionadas por um estado psicológico acarretado por essas dificuldades do que propriamente pelo ensino formal obtido na escola.

Forte influência intelectual sobre o jovem Wittgenstein neste período foi sua irmã Margarete, que estava a par do que acontecia no campo das artes e das ciências⁷. Foi por meio da irmã que Wittgenstein teve seu primeiro contato com *Die Fackel* (A Tocha), periódico satírico de Karl Kraus, cuja coleção ela possuía. Segundo Chauviré (1991), quando Wittgenstein refugiou-se na Noruega, em 1913, recebia o periódico a seu próprio pedido. O material apresentava críticas e ataques ferozes, inclusive ao seu pai. Mas foi a ética de Kraus, bem como sua crítica ao jornalismo, à linguagem e à arte o que mais o teriam impressionado, a ponto de tomar a decência e a correção como norteadores para a vida.

Monk (1995) explica que, a partir de 1904, o tipo de ataque feito por Kraus pendia mais aos valores morais do que para a política, o que não encontrava eco na

⁷ Segundo Monk (1995), Margarete (ou Gretl) foi uma das primeiras defensoras de Freud, além de ter sido, inclusive, analisada por ele. Mais tarde ficaram amigos e ela o auxiliou a fugir dos nazistas depois que a Áustria foi anexada à Alemanha.

ideologia marxista austríaca. Neste sentido, as questões de retidão pessoal vinham antes daquelas sobre política e, a este respeito, Wittgenstein diria mais tarde: “melhorar a si mesmo é a única coisa que se pode fazer para melhorar o mundo” (*apud* Monk, 1995, p. 31). Assim, as perguntas deveriam ser formuladas e respondidas com o foco no “dever inviolável de ser verdadeiro consigo mesmo”. De fato, anos depois, já em 1937, ele escreve:

Não se consegue escrever algo sobre si mesmo que seja mais verdadeiro do que aquilo que se é. Esta é a diferença entre escrever sobre si mesmo e escrever sobre objetos externos. Escreve-se sobre si mesmo da sua própria altura, não se apoiando em muletas ou andaimes, mas com os pés descalços.

Ninguém pode falar a verdade se não tiver domínio sobre si mesmo. Não pode dizê-la; - mas *não pode* porque ainda não seja inteligente o bastante.

A verdade pode ser dita somente por alguém que já se sinta *em casa* com ela; não por alguém que vive em falsidade e alcança de lá a direção da verdade, apenas de vez em quando (Cultura e Valor, [1937] 2000).

Ainda neste período que estudou em Linz, Wittgenstein aproximou-se da filosofia da ciência, tendo lido diversos filósofos e Ludwig Boltzmann, interessando-se particularmente por este último. Boltzmann era professor de física na Universidade de Viena e Wittgenstein manifestou certo desejo de estudar com ele depois que concluísse o colégio. Entretanto, justamente no ano em que isso iria se realizar, em 1906, o professor Boltzmann se suicidou, desesperançado de um dia ser reconhecido pela comunidade científica (Monk, 1995).

Assim, devido às novas circunstâncias e fortemente influenciado pelo pai, que idealizava a formação de Wittgenstein através do desenvolvimento de conhecimentos técnicos e não da filosofia ou da filosofia da ciência, o jovem optou pela carreira de

engenheiro, assim como seu pai. Em 1906, inscreveu-se no curso de engenharia mecânica na Escola Técnica (*Technische Hochschule*) de Charlottenburg, em Berlin, onde permaneceu por três semestres e obteve o diploma em 1908.

É interessante notar os comentários que Chauviré (1991) tece a respeito da entrada de Wittgenstein no curso técnico de engenharia, já que, para ela, Wittgenstein era, sobretudo, um cientista, ainda que tenha demonstrado certo gosto pela literatura, pela filosofia e pela ética. A autora afirma que seu espírito era de engenheiro, antes até de frequentar a escola técnica de engenharia. Isto fazia com que os problemas fossem avaliados por ele em termos concretos e simples, e este é um dos pontos interessantes na abordagem do autor quanto à solução de questões: analisar problemas cotidianos, mesmo que muito complexos, e procurar resolvê-los por meio de exemplos e fazendo comparações simples. Esta formação em engenharia teria influenciado seu modo de compreender as dúvidas filosóficas que viria a enfrentar posteriormente. Janik e Toulmin (1991, p. 19) afirmam que o amigo e herdeiro literário de Wittgenstein, o professor Von Wright, disse que “os dois fatos mais importantes a recordar a respeito de Wittgenstein eram, em primeiro lugar, que ele era vienense e, em segundo lugar, que era um engenheiro com profundos conhecimentos de física”.

Segundo Monk (1995), o senso de dever para com o pai levou Wittgenstein a continuar aos estudos de engenharia, tendo trabalhado durante um tempo com investigações em ciências da aeronáutica. Foi uma época de interesses conflitantes, já que seu gosto por questões filosóficas era crescente. Nesse período, inspirado pela leitura do poeta suíço Gottfried Keller, começou a escrever suas próprias reflexões filosóficas no formato de verbetes datados.

Ao final deste curso e ainda em busca de uma formação em engenharia, Wittgenstein, aos dezenove anos, parte para a Inglaterra e dirige-se à universidade da cidade de Manchester, a fim de continuar a estudar disciplinas relacionadas à aeronáutica. Lá começa suas pesquisas projetando e construindo pipas experimentais (Monk, 1995). Wittgenstein conta suas experiências, que considera agradáveis, em uma carta à sua irmã Hermine, mas reclama também do isolamento e da falta constante que sente de companhia.

Por conta de seu trabalho em engenharia, Wittgenstein passa a se interessar por fatos inerentes aos fundamentos da matemática e da lógica e estuda obras de Frege⁸ e Russell⁹, inclusive tendo futuramente contato com ambos (Bartley, 1978). Segundo Monk (1995), a leitura do *The principles of Mathematics*, de Russell, capturou fortemente o interesse de Wittgenstein para os aspectos de lógica discutidos pelo filósofo, apesar de Wittgenstein prosseguir ainda por dois anos suas pesquisas na área da aeronáutica.

Ao final do livro, Russell sugeria que alguém desse continuidade a seu trabalho, para que fosse possível avançar no conhecimento da lógica a partir do ponto atingido por ele (Monk, 1995). Wittgenstein empenhou-se na realização dessa tarefa, enviando algumas sugestões encontradas por ele a um amigo de Russell, o matemático e historiador da matemática Philip E. B. Jourdain. A resposta que Wittgenstein obteve do

⁸ Friedrich Ludwig Gottlob Frege (1848-1925). Matemático alemão e filósofo, foi o principal criador da lógica matemática moderna. O objetivo maior de Frege era explicar os fundamentos da aritmética deduzindo seus teoremas a partir de leis lógicas. Como a lógica tradicional não lhe dava subsídios para atingir sua meta, Frege se viu desafiado a criar uma nova lógica, precisa o suficiente para permitir o desenvolvimento da matemática a partir de seus princípios.

⁹ Bertrand Arthur William Russell (1872-1970). Influente matemático inglês, lógico e filósofo do século XX. A filosofia russelliana da matemática, conhecida como *logicismo*, baseia-se na tese de que a matemática é inteiramente redutível à lógica, considerando duas ideias: a de que todos os conceitos matemáticos são definíveis a partir de conceitos puramente lógicos e a de que todos os teoremas matemáticos são demonstráveis a partir de princípios lógicos. Russell desenvolve o programa logicista, que pretende deduzir os principais teoremas matemáticos a partir de princípios lógicos explícitos, por meio das regras de inferência da lógica formal.

matemático não foi encorajadora e dizia que a solução encontrada por ele havia sido, inclusive, discutida com Russell e descartada por ambos. Esse desfecho trouxe muito sofrimento para o jovem estudante, aumentando ainda mais o conflito que ele tinha quanto ao seu interesse pela filosofia e pela engenharia, além de pôr em dúvida seu talento para pensar questões filosóficas.

A escolha pela Filosofia

Em 1911, ainda em dúvida sobre os rumos que deveria dar a seus estudos, Wittgenstein chega a esboçar o plano de um livro de Filosofia e procura Frege para discutir seu projeto. Nessa ocasião, Frege sugere que Wittgenstein matricule-se em um curso ministrado por Russell, no Trinity College, na Universidade de Cambridge. Wittgenstein chega ao local duas semanas após o início das aulas e começa a frequentar, logo no dia seguinte, o curso de Russell sobre lógica matemática.

A primeira impressão de Russell a respeito de Wittgenstein não foi muito boa¹⁰ (Schmitz, 2004). Entretanto, em janeiro do ano seguinte, ele fica bastante impressionado com a inteligência do seu aluno após a leitura de um pequeno texto que o jovem estudante lhe entregou¹¹. Russell, então, incentiva Wittgenstein a prosseguir com seus estudos filosóficos.

Wittgenstein abandona definitivamente seus projetos aeronáuticos, voltando-se integralmente para a Filosofia (Schmitz, 2004). Ele permanece na universidade por mais dois anos ao lado de Russell, trabalhando nos fundamentos da matemática e da lógica e

¹⁰ Russell escreveu sobre Wittgenstein em uma carta endereçada a uma amiga em outubro de 1911. Ele diz que “meu amigo alemão arrisca ser uma calamidade. Ele saiu comigo após a aula e discutiu até o momento da refeição – obstinado e perverso, mas ao que me parece, não é um idiota”. (Schmitz, 2004, p. 25).

¹¹ Nesta ocasião, Russell destina outras palavras para descrever Wittgenstein, referindo-se a ele como “o aluno ideal”. Sua admiração pelo estudante era grande, pois para ele Wittgenstein era “cheio de uma borbulhante paixão que poderá levá-lo a qualquer parte” (Monk, 1995, p. 54)

conquistando sua amizade. Tendo se formado um forte vínculo de afeto entre ambos, o jovem confia ao mestre seus conflitos pessoais, seus sentimentos de solidão, seus pensamentos depressivos e até mesmo suas ideias de suicídio. Assim, Russell acaba por se ver investido de uma responsabilidade moral e intelectual pelo estudante, que passou a considerar como filho (Chauviré, 1991).

Neste mesmo período, o jovem também se torna aluno do filósofo G. E. Moore¹², em quem também causa boa impressão e de quem será, mais tarde, um amigo. Wittgenstein conhece ainda o estudante David Pinsent (1891-1918), que se torna um grande amigo e companheiro de viagens.

Graças a Russell, Wittgenstein integra-se rapidamente ao pequeno universo fechado do Trinity College. Russell viu seu aluno ser considerado gênio por seus colegas e chegaria a falar mais tarde que o rapaz é “talvez o exemplo mais perfeito que jamais conheci de gênio tal conforme tradicionalmente concebido: passional, profundo, intenso e dominador” (Monk, 1995, p. 56).

Russell e Moore tratam o estudante como igual, mas todo o prestígio que experimentava e mesmo a amizade e compreensão de Pinsent não eram suficientes para abrandar sua depressão e crises de desespero. Estas se deviam a razões intelectuais e existenciais. Por um lado estava imerso em dificuldades teóricas, que assumiu com a mais completa seriedade. Por outro lado, vivia angustiado por ideias como pecado, confissão e castigo, já que estava convicto de que vivia em profunda degradação moral, acusando e proclamando sua indignidade¹³.

¹² George Edward Moore (1873-1958). Importante e influente filósofo britânico. Juntamente com Russell, foi cofundador do movimento analítico na Filosofia.

¹³ Segundo Bartley (1978), Wittgenstein era homossexual, mas tinha dificuldades em aceitar esta condição, o que o levava a grandes conflitos interiores. Chauviré (1991) lembra que os padrões morais da

De todo modo, é interessante observar que, ao lermos sobre sua vida, percebemos que a mesma veemência com que buscava avançar intelectualmente aparecia no seu compromisso com a própria vida, no sentido de transformar-se moralmente em uma pessoa melhor.

Em outubro de 1913¹⁴, Wittgenstein, então com apenas 24 anos, mostra para Russell os primeiros resultados de suas reflexões sobre lógica, contestando as ideias do mestre. Neste momento, a relação entre os dois filósofos era tão estreita quanto atribulada e, ainda no mesmo ano, Wittgenstein decide sair de Cambridge. Russell desaconselha que seu jovem discípulo abandone a universidade, pois receava que o rapaz cometesse suicídio caso permanecesse sozinho. Wittgenstein também teme enlouquecer ou mesmo viver pouco e aceita, por sugestão de Russell, transcrever seu trabalho feito até o momento. Nada disso foi fácil para Wittgenstein, que muito relutou em escrever suas ideias, caso não encontrasse uma forma adequada. Por fim, aceitou ditá-las em voz alta, enquanto um secretário tomava nota e Russell levantava questões. Todo este esforço teve como resultado um manuscrito datilografado pelo próprio filósofo que forma o livro *Notas sobre lógica*.

Por conta de sua dedicação incansável à lógica e após concluir que não poderia mais trabalhar adequadamente na universidade, já que precisava de tranquilidade e de solidão para poder progredir em seus estudos, o jovem filósofo parte para Skjolden, pequena cidade ao norte de Bergen, no noroeste da Noruega. Ele se hospedou com o agente do correio do vilarejo, onde permanece até o fim da primavera de 1914.

época eram claramente repressivos à homossexualidade. Além do mais, Wittgenstein acreditava que quaisquer impulsos sexuais deveriam ser contidos e dominados, em consonância com algumas das ideias sobre a questão da homossexualidade em *Sexo e Caráter*, de Otto Weininger. A respeito deste tema, ver também Janik e Toulmin, que apresentam algumas ideias deste autor em *A Viena de Wittgenstein* (1972).

¹⁴ Este também foi o ano da morte do pai de Wittgenstein, Karl.

Segundo Monk (1995), ele aprendeu rapidamente o norueguês e suas relações com a população camponesa local o agradavam, justamente por diferirem do modo de vida burguês, que supunha uma série de expectativas e compromissos que Wittgenstein considerava particularmente desagradáveis. Ele se ressentia da natureza superficial das relações na universidade, que acentuavam sua dúvida entre se opor ou se adaptar ao meio em que estava vivendo. Em Skjolden, sentia-se mais livre das obrigações sociais que considerava desnecessárias, dedicando-se mais e ao seu trabalho. Deste modo, aproveitava a beleza da paisagem para caminhar, refletir e descansar.

Nesse lugar, Wittgenstein constrói uma cabana a beira de um fiorde, para onde pretendia voltar depois de ter tirado férias e viajado com o amigo Pinsent. Entretanto, por causa do início da guerra, ele só conseguiu retornar para a Noruega no verão de 1921, durante as férias escolares, acompanhado do amigo Arvid Sjögren (Monk, 1995) quando acreditava ter resolvido todos os problemas da lógica e da filosofia, em sua primeira grande obra, publicada logo após a Primeira Guerra, o *Tractatus Logico-Philosophicus*.

Após passar por Skjolden e trabalhar em alguns escritos de lógica, Wittgenstein volta à Viena com a intenção de manter contato com a vida intelectual da Áustria. Pede, então, a Ludwig von Ficker, editor renomado do jornal literário *Der Brenner* (O Incendiário) de Innsbruck, que distribuísse parte da herança que recebeu em virtude da morte de seu pai, ocorrida no ano anterior, aos artistas necessitados. Ficker então reparte boa parte da fortuna que Wittgenstein lhe confiara entre Rainer Maria Rilke, George Trakl e Carl Dallago, importantes poetas de língua alemã.

A Primeira Guerra Mundial

Ainda em 1914, tem início a Primeira Guerra Mundial e Wittgenstein alista-se como voluntário no exército austro-húngaro, cuidando do farol de um barco. Na opinião de sua irmã Hermine, o rapaz desejava fazer algo difícil e que não envolvesse puramente o trabalho intelectual. Além disso, seu anseio era de se tornar uma pessoa diferente e melhor¹⁵.

Segundo Monk (1995), Wittgenstein escrevia em seu diário passagens terríveis de sofrimentos morais e materiais, uma vez que foi obrigado a aguentar o frio, os insetos, as doenças, a degradação, a vulgaridade dos homens com os quais convivia e o medo. O filósofo vivia um isolamento hostil, sentia-se abandonado e sofria com a falta de seus amigos.

Vivendo no campo de batalha junto aos soldados, tem contato com a obra *O evangelho explicado* de Tolstoi¹⁶, livro que adquiriu durante uma passagem pela Galícia. A leitura dessa obra o inquietou muito, a ponto de ter lido tantas vezes que chegou a decorar alguns trechos do livro (Bartley, 1978). Ao mesmo tempo em que a obra o afligiu, também o levou a ter certa tranquilidade espiritual (Monk, 1995). Como se verá mais adiante, o contato com a vida e a obra de Tolstoi terá grande influência durante sua vida a partir da Primeira Guerra. Segundo Monk (1995), as convicções de Wittgenstein nesta época aparecem em suas anotações, escritas durante a guerra, que

¹⁵ Wittgenstein havia lido *Varieties of religious experience*, de William James, ainda em Cambridge e chegou a discuti-lo com Russell, em 1912. Para James, o homem que estivesse preparado para enfrentar a morte heroicamente, leal a causa por ele escolhida, seria consagrado eternamente. Em seus diários, escritos durante o período que serviu como soldado na guerra, Wittgenstein registrou o quanto acreditava ter a chance de se tornar “um ser humano decente”. Além disso, afirmava que o contato com a morte poderia iluminar a vida (Monk, 1995, p. 112).

¹⁶ A vida e o trabalho deste autor serão melhor explorados no Capítulo III.

combinam lógica e misticismo religioso, ainda que esta relação só se torne evidente alguns anos mais tarde. Wittgenstein escreveu em 1916, durante a guerra:

O que sei sobre Deus e a finalidade da vida. Sei que este mundo existe. [...] Que algo acerca dele é problemático, o que chamamos seu significado. Que este significado não está no mundo, mas fora dele. [...] O significado da vida, isto é, o significado do mundo, nós chamamos Deus. [...] Orar é pensar sobre o significado da vida. Acreditar em Deus significa que a vida tem algum significado (*apud* Monk, 1995, p. 137).

Enquanto esteve lutando na guerra, Wittgenstein absorveu em grande medida as ideias de Tolstoi¹⁷ e, manteve, durante a guerra, anotações tanto filosóficas quanto religiosas, além das pessoais (Monk, 1995). No meio de tais acontecimentos, conseguiu uma maneira de se corresponder com a Inglaterra via Suíça, o que tornava possível retomar o contato com Pinsent e Russell.

Após finalizar suas atividades como controlador do farol, Wittgenstein foi transferido para uma oficina em que fazia serviços burocráticos. Ele admirava as pessoas com quem trabalhava, o que amenizava bastante sua solidão. Neste período, seu trabalho com a lógica alternou-se com maior ou menor produtividade.

Durante o período em que esteve na guerra, Wittgenstein procurou estar psicológica e espiritualmente preparado para morrer. Rezava fervorosamente para enfrentar as dificuldades com dignidade e acreditava que isto o aproximava de uma experiência de iluminação. Segundo Monk (1995), Wittgenstein precisava também enfrentar questões mais objetivas, como a hostilidade dos colegas, da qual ele se julgava

¹⁷ Em alguns aspectos, Wittgenstein assemelha-se a Tolstoi. Além de similaridades nas vidas de ambos (pertencer a uma família rica, procurar afastar-se dos valores aristocráticos e buscar a felicidade na vida simples, entre outras), ambos viam na educação a possibilidade de levar o ser humano ao aprimoramento pessoal e a perceber a importância do desenvolvimento e da realização intelectual em si. Como veremos na primeira parte do Capítulo III, a leitura de Tolstoi foi de fundamental importância quanto à escolha e à forma do trabalho de Wittgenstein como professor primário junto às crianças camponesas.

vítima por ser um soldado voluntário, fato incompreendido por aqueles que eram forçados a estar em campo de batalha. Entendia que o fato de se sentir cercado de pessoas pouco amistosas era mais um teste para sua fé, e esforçava-se por substituir o rancor pelo sentimento de compreensão.

Foi nestas circunstâncias que Wittgenstein apresentou uma transformação em seu trabalho: a ética juntamente com a lógica aparecem como obrigações fundamentais para consigo mesmo, assim como para a sua reflexão filosófica.

Apesar dessa luta íntima contra o medo da morte, Wittgenstein foi condecorado por sua bravura, promovido e mandado para Morávia, região oriental da atual República Checa para receber treinamento de oficial. Nesta ocasião conheceu Paul Engelmann¹⁸. Wittgenstein sentia-se bastante feliz nesse momento, pois além de se afastar do campo de batalha, pode trocar com o novo amigo muitas ideias sobre literatura, música e religião. A amizade entre eles estreitou-se em virtude de longas conversas que tinham sobre as experiências com a guerra.

Foi ao longo de sua vida como soldado, e depois como cabo, que Wittgenstein iniciou a primeira versão manuscrita do que seria mais tarde sua primeira obra filosófica, *Tractatus Logico-Philosophicus*, considerado um dos mais importantes escritos filosóficos do século XX (Bartley, 1978). Schmitz (2004) afirma que durante o período em que esteve lutando no exército, o contato permanente que Wittgenstein teve com a violência do combate e a morte tiveram grande influencia em suas reflexões, apresentadas posteriormente na obra sobre o sentido do mundo como algo que só pode

¹⁸ Paul Engelmann, importante arquiteto do movimento Bauhaus, fazia parte de um grupo seletivo de jovens intelectuais. Ele idealizou o projeto arquitetônico da casa da irmã de Wittgenstein, Margareth, com a participação do próprio Wittgenstein. Era discípulo de Adolf Loos e Karl Kraus. Ao ser dispensado do exército, trabalhou auxiliando Kraus em sua campanha contra a guerra (Monk, 1995).

estar fora dele. Wittgenstein encontrou muitas dificuldades para publicar este livro, tendo sucesso apenas em 1921, demora que lhe causou muitos dissabores.

Preso pelo exército italiano em novembro de 1918, permaneceu confinado até agosto do ano seguinte. Após ser libertado, ainda com o ânimo bastante abalado, voltou para casa e achou que não poderia buscar refúgio em uma situação confortável e privilegiada em que se encontrava sua família. Por isso, Wittgenstein doa o que ainda tem de sua fortuna aos irmãos com o objetivo de conquistar sua autonomia frente à família (Schmitz, 2004).

Assim como outros veteranos de guerra, Wittgenstein encontra muita dificuldade em adaptar-se às condições de paz. O império austro-húngaro havia sido desfeito e a própria Áustria procurava adequar-se a nova realidade de pequena e empobrecida república. Neste novo contexto, Wittgenstein irá se decidir pelo ofício de professor primário, como exploraremos melhor adiante.

No campo de prisioneiros, havia conhecido Ludwig Hänsel, católico devoto e professor primário por quem desenvolveria uma grande estima. Tanto a amizade com Hänsel como a leitura de Tolstoi o teriam influenciado em grande medida na escolha pela carreira do magistério e, em setembro de 1919, Wittgenstein matricula-se no curso preparatório a fim de exercer tal ofício. Ao terminar seus estudos, passa as férias de verão trabalhando como jardineiro em um mosteiro e, ao fim dessa atividade, dá início ao trabalho como docente na zona rural da Baixa-Áustria.

O retorno

Em 1926, mesmo ano da morte de sua mãe, Wittgenstein abandona o magistério e retoma seu trabalho, por três meses como jardineiro. Findo este período, decide passar

um tempo com a família, o que para ele já não era um tormento, como no passado, em que se via fazendo concessões e temendo constantemente comprometer sua integridade. Por dois anos, até 1928, dedica-se à construção da casa de uma de suas irmãs, Margarete (cujo projeto havia sido idealizado por Engelmann), e inicia conversas com alguns membros do Círculo de Viena, como Friedrich Waismann (1896-1959) e Moritz Schlick (1882-1936).

Em 1929, conhece pessoalmente Schlick e Rudolf Carnap (1881-1970), do Círculo de Viena¹⁹. Bartley (1978) afirma que a amizade com Schlick contribuiu, ao menos em parte, para o retorno de Wittgenstein ao meio acadêmico da filosofia. Ainda em 1929, Wittgenstein volta para Cambridge. Este retorno não foi simples, pois, para ele, a universidade permanecia a mesma, enquanto que o filósofo reconhecia em si mesmo uma grande transformação (Monk, 1995). Nessa ocasião, o *Tractatus* já fazia parte de meios intelectuais e a volta de Wittgenstein era aguardada com entusiasmo. No final do ano, ele é convidado pelo editor do *Tractatus* a apresentar seu trabalho em uma conferência a uma sociedade menos elitista e mais voltada para a ciência, conhecida como “Os Hereges” (Monk, 1995). O filósofo aceitou o convite – apresentando uma conferência sobre ética - para tentar desfazer um equívoco comum, que era o de considerar o *Tractatus* como obra positivista e antimetafísica.

Em junho do ano seguinte, Wittgenstein conquistou seu doutoramento com o *Tractatus*, tornou-se professor assistente e recebeu o título de *Fellow* no Trinity College. Neste mesmo período, em conversas com Waismann e Schlick, além de outros membros do Círculo de Viena, começou a discutir sobre os equívocos que cometera no livro, iniciando suas explicações a partir de suas crenças anteriores, como “eu

¹⁹ Estes contatos foram registrados por Waismann e transformados no livro *Ludwig Wittgenstein e o Círculo de Viena*.

costumava acreditar”, “o que havia de errado na minha concepção” (Monk, 1995, p. 261). Podemos perceber aqui uma mudança de pensamento após o período que atuou como professor primário, momento que será investigado nos Capítulos II e III, tendo-se como hipótese central que a atividade docente pode ter contribuído para sua nova concepção de linguagem.

Nos primeiros anos da década de 1930, Wittgenstein produz intensamente. Ele ministrava aulas e deixava uma forte impressão naqueles que o assistiam. Um de seus alunos é Francis Skinner, estudante de matemática, com quem desenvolverá uma forte amizade. Vários estudantes de graduação e também professores frequentavam seus cursos e se deparavam com um modo de aula completamente diferente do que conheciam: Wittgenstein não trazia anotações e costumava ficar em pé, diante de seus alunos que o assistiam a pensar. Sua maneira de falar, assim como sua presença forte e entusiasmada, prendia a atenção de seus estudantes, que anotavam seus inúmeros comentários.

A fase intermediária da filosofia de Wittgenstein chega ao fim no momento em que ele começa a acreditar que, ao invés de informar doutrinas e desenvolver teorias, a tarefa do filósofo deveria ser a de empregar um método, a saber, a terapia filosófica, para se chegar à clareza do pensamento.

Wittgenstein tinha um modo peculiar e ao mesmo tempo trabalhoso para arranjar sua obra: de início fazia anotações em pequenos cadernos, que posteriormente selecionava para desenvolver apenas aquelas que considerava melhores, preenchendo grandes volumes manuscritos. A partir deste material, fazia nova seleção e ditava a um datilógrafo. Esta versão era revista, sofria cortes e reelaborações, o que fazia com que o processo começasse novamente. Este trabalho durou mais de vinte anos e Wittgenstein

poucas vezes sentiu-se satisfeito. Dessa forma, seus herdeiros intelectuais ficaram com a difícil tarefa de classificar e publicar, após a sua morte, os vários textos manuscritos e datilografados.

Em 1935, Wittgenstein aprende russo e passa alguns dias na Rússia, com esperança de encontrar algum trabalho manual naquele país (Monk, 1995). No entanto, lá não havia escassez de mão de obra desqualificada e Wittgenstein seria bem vindo para trabalhar como professor de Filosofia em duas universidades em Leningrado, o que foi recusado por ele. Naquele momento, ao perceber que não conseguiria frutos na Rússia como trabalhador braçal, decide voltar para a Inglaterra, muito embora tenha considerado repensar sua decisão nos dois anos seguintes.

Depois da morte de Schlick, em 1936, Wittgenstein retorna à mesma cabana na Noruega, e permanece por lá trabalhando ao longo de um ano e alguns meses. Durante essa estada, ele começa a redação do que serão as *Investigações Filosóficas*, livro que se desenvolverá, em grande medida, como crítica à sua primeira obra, o *Tractatus*. As *Investigações*, ao proporem um novo modelo de compreensão da linguagem, também criticam as concepções clássicas de filosofia e de significação. Este novo olhar proposto por Wittgenstein causou estranhamento e resistência entre alguns filósofos, recebendo comentários irônicos até de Russell, que afirmou que caso Wittgenstein estivesse certo em suas *Investigações*, a filosofia não passaria de uma conversa para a hora do chá (Condé, 1998).

Findo este período de reclusão em sua cabana na Noruega, Wittgenstein parte para a Áustria, que passa por grande crise política e é incorporada à Alemanha. Após certa relutância, por não querer mais ser professor, uma vez que trabalhando na universidade ele “poderia *ensinar*, mas não escrever ao mesmo tempo” (Monk, 1995, p.

336, grifo do autor), retorna à Inglaterra e às suas aulas em Cambridge. Foi contratado como titular, em fevereiro de 1939, em substituição a Moore. Em junho do mesmo ano, obtém a nacionalidade inglesa.

Após lecionar por três anos ininterruptos, em 1941, Wittgenstein abandona novamente suas atividades docentes, por incomodar-se em não participar do esforço de guerra, iniciado em 1939. Torna-se primeiro porteiro, e depois, manipulador na farmácia do Guy's Hospital em Londres, sendo, por fim, assistente de um laboratório de fisiologia em Newcastle. Em fevereiro de 1944, parte para Swansea, no País de Gales, a fim de concluir seu livro, mas não consegue terminar a obra.

Em 1944, novamente contra sua vontade, retoma mais uma vez suas atividades docentes em Cambridge, permanecendo na universidade até 1947, quando apresenta seu pedido de demissão, pois pretendia dedicar mais tempo para escrever seu livro (Bartley, 1978). Enquanto esteve na cidade, nos anos letivos de 1945 e 1946, conclui a primeira parte das *Investigações*.

Nos anos de 1948 e 1949, passa boa parte do tempo vivendo isoladamente na Irlanda, ainda na tentativa frustrada de concluir o livro, muito embora tenha deixado vários textos datilografados. Cansado e deprimido, vai para os Estados Unidos visitar um antigo aluno, Norman Malcolm, professor da Universidade de Cornell em Nova Iorque. De volta a Cambridge, no final de 1949, descobre que sofre de câncer e decide voltar para Viena, a fim de conviver com sua família e amigos. Sua irmã, Hermine, também vítima de câncer, morre meses depois da chegada de Wittgenstein.

Doente, entre 1950 e 1951, mora na casa de amigos e de antigos alunos, já sem emprego nem rendimentos fixos. Em um momento de melhora de seu estado de saúde,

faz algumas viagens, primeiro para a Inglaterra e depois para a Noruega, onde pretendia trabalhar. Com a saúde bastante debilitada, instala-se, por fim na casa de seu médico e amigo, Dr. Bevan, em Cambridge, e passa os dois últimos meses de vida escrevendo boa parte de *Sobre a Certeza*. Morre em 29 de abril de 1951, aos 62 anos, e é sepultado no cemitério da Igreja de St. Giles, em Cambridge.

Tanto o batismo quanto o funeral de Wittgenstein foram católicos. Alguns de seus amigos mais próximos de Viena e de seus alunos de Cambridge eram desta religião. Ele evitou criticar a igreja e sonhou seriamente em entrar para a vida monástica (Bartley, 1978).

Wittgenstein se tornou célebre ainda jovem, com apenas 32 anos. Segundo Bartley (1978), por causa do seu olhar penetrante e do seu grande poder de concentração, Wittgenstein era bastante carismático junto aos seus alunos, o que os tornava bastante dedicados aos estudos. Já em meados dos anos de 1930, o filósofo estava mais feliz por causa do seu trabalho como professor do que pelas suas publicações, já que possuía um grupo de discípulos tão solidificado quanto talentoso.

Wittgenstein era extremamente admirado por seus alunos do Trinity College, em Cambridge. Procurava ajuda-los tanto a refletir sobre questões fundamentais da filosofia, quanto resolver problemas pessoais ou acadêmicos, além de auxiliá-los a obter bolsas de estudo. Suas aulas despertavam grande interesse por parte dos estudantes, por sua maneira diferente de ensinar. Suas exposições eram uma mistura de questões, objeções e respostas, desenvolvidas numa espécie de conversação entre ele e seus alunos, numa atmosfera que deixava os discentes bastante fascinados. O curioso é que o próprio filósofo não se considerava um bom professor, embora seus alunos o procurassem frequentemente e mostrassem muito interesse em entender seus

pensamentos. Essa proximidade foi tão marcante que Wittgenstein manteve estreitas amizades com seus pupilos durante toda a vida, tendo alguns deles (como Norman Malcolm e Maurice Drury) publicado sua biografia após sua morte.

Outros de seus estudantes e amigos (Elizabeth Anscombe, Rush Rhees e George Henrik von Wright) receberam dele seus manuscritos e textos datilografados, contendo suas observações e reflexões. Foram eles que organizaram a segunda parte das *Investigações Filosóficas* e publicaram o livro em 1953, dois anos depois da morte do autor.

Seus herdeiros intelectuais também organizaram seus escritos (manuscritos, datilografados ou ditados) e os publicaram em forma de livros, além de também publicarem as notas de aulas referentes a alguns dos cursos dados entre 1930 e 1947.

II – Primeiro Wittgenstein: O *Tractatus*

Especificar a essência da proposição significa especificar a essência de toda descrição e, portanto, a essência do mundo (Tractatus, 5.4711)

Escrito em aforismos numerados em sete grupos principais, o *Tractatus* consiste no desenvolvimento das proposições que iniciam cada grupo. Desta forma, o aforismo de número 1 desdobra-se em 1.1, 1.2 e assim por diante, além de cada desdobramento poder seguir com proposições que o expliquem, como por exemplo, em 1.1 segue-se 1.11, 1.12 e 1.13, ou ainda do aforismo 2, por exemplo, segue-se 2.01, para bem depois seguir em 2.1 de 2. Wittgenstein explica, em nota na proposição de número 1 do livro, o sistema de numeração dos aforismos, e esclarece que os números decimais que numeram os aforismos indicam seu peso lógico.

O autor inicia o *Tractatus* expondo o que o mundo é, ou seja, apresenta sua ontologia. Prossegue tratando do mesmo tema no segundo grupo de aforismos e no terceiro grupo apresenta uma “teoria do conhecimento”, no qual o pensamento é considerado como uma figuração lógica dos fatos. Do quarto ao sexto grupos, Wittgenstein desenvolve sua concepção de linguagem. O último aforismo não se desdobra em um grupo, sendo apenas a proposição “sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar” (*Tractatus*, 7).

Como vimos na primeira parte deste capítulo, o *Tractatus* foi escrito durante a passagem de Wittgenstein pelo exército. Após ter finalizado o manuscrito de sua primeira obra filosófica, ele escreve a Russell: “escrevi um livro intitulado *Logisch-Philosophische Abhandlung* que contém todo o meu trabalho dos últimos seis anos [...]

Terminei o livro em agosto de 1918 e dois meses mais tarde fizera-me prisioneiro” (*Apud* Condé, 1998, p. 41).

Inicialmente com o título em alemão, o trabalho de Wittgenstein foi publicado com muitos erros, em 1921, na revista *Analen der Naturphilosophie*, após ter sido recusado por vários editores, por falta de interesse e compreensão por parte destes. Uma nova e melhor edição bilíngue (alemão/inglês), já com o título *Tractatus Logico-Philosophicus*²⁰, foi lançada em 1922. O título latino foi sugerido por Moore, que teve contato com o manuscrito em ocasião de uma visita a Wittgenstein, enquanto este era professor primário no início da década de 1920 (Bartley, 1978).

Nesta fase do seu pensamento, a pesquisa de Wittgenstein tinha como objetivo elucidar o processo lógico de nossa linguagem, explicitando seus fundamentos últimos, dando continuidade ao projeto de Frege e Russell, que pretendiam fundamentar a aritmética e a matemática nas leis da lógica. Para tanto, era preciso elaborar uma linguagem ideográfica que eliminasse as ambiguidades da linguagem ordinária e que traduzisse em símbolos lógicos exatamente o pensamento²¹.

Wittgenstein faz então uma crítica da linguagem propondo uma ideografia conceitual que mostrasse a forma lógica comum ao pensamento e ao mundo. Além disso, o filósofo procura definir quais são as condições necessárias para que exista uma linguagem provida de sentido (Bartley, 1978). O *Tractatus* investiga aquilo que constitui a natureza da linguagem e do mundo, e as condições de sentido que permitem

²⁰A partir deste ponto, as referências ao *Tractatus Logico-Philosophicus* serão feitas apenas por “*Tractatus*”, quando estiver no corpo do texto, por “*Tractatus*” seguida pelo número do aforismo ou por “*Tractatus*, Prefácio” seguido pelo número da página quando estiver em citações. As citações de aforismos foram retiradas da tradução brasileira de Luiz Henrique Lopes dos Santos, Edusp, São Paulo, 2001.

²¹ Alguns dos objetivos dos projetos de Frege e Russell estão expostos, de maneira breve, nas notas oito e nove da primeira parte deste capítulo.

compreender as proposições, ou seja, como as proposições podem exprimir estados de coisas, e como é possível verificar se são verdadeiras ou falsas (Schmitz, 2004).

Apesar de o tema aparecer somente no quarto grupo de aforismos, a filosofia de Wittgenstein no *Tractatus* entende os problemas da filosofia como problemas da linguagem que poderiam ser resolvidos através de um método. Segundo Fann, “no *Tractatus*, o único método de Wittgenstein era a ‘análise lógica’ herdada de Russell” (1975, p. 71) e esta análise não pressupunha um diálogo, pois nesta primeira fase de seu pensamento Wittgenstein “filosofava solitariamente, e seus resultados eram emitidos como monólogos” (idem, p. 74).

O ponto de partida para o desenvolvimento das ideias presentes no *Tractatus* é o de que existe uma ordem lógica que estrutura o nosso pensamento. Nas situações em que esta estrutura é corrompida pelo uso incorreto ou abusivo da linguagem, é tarefa da lógica restabelecer o elo entre os objetos percebidos pelos sentidos e o pensamento. A lógica possui nesta obra a função de ser o que une a linguagem, o pensamento e o mundo (*Tractatus* 5.6 e 5.61). Cada uma das proposições da linguagem indica uma determinada posição no ‘espaço lógico’ onde têm lugar, por definição, todos os fatos. O mundo é a ocorrência de fatos no ‘espaço lógico’ (*Tractatus* 1.1 e 1.13).

Na obra, Wittgenstein afirma que a forma gramatical e a forma lógica da linguagem não coincidem (ideia que compartilhava com Frege). As proposições que possuem sentido são apenas aquelas que se referem a algum fato do mundo (estrutura complexa), descrevendo-o de maneira verdadeira ou falsa, sendo que a verdade ou falsidade de uma proposição se dá conforme sua correspondência com um estado de coisas (*Tractatus*, 4.1). Ela é verdadeira se o fato ocorre no mundo e falsa se não ocorre. Já os nomes, que se referem aos objetos do mundo, não têm sentido. Wittgenstein

explica existir um isomorfismo entre linguagem e realidade (Moreno, 2000). Assim, segundo este preceito de um isomorfismo entre proposições com sentido e a realidade, ou seja, entre a sentença e o que ela representa, a linguagem representa a realidade, assim como a proposição é a imagem de um fato.

Wittgenstein afirma, já no prefácio, ter encontrado a solução para todos os problemas filosóficos e que estes se assentavam na má compreensão da nossa linguagem. Também defende a importância da lógica e resume o sentido da sua obra:

O livro trata dos problemas filosóficos e mostra – creio eu – que a formulação desses problemas repousa sobre o mau entendimento da lógica de nossa linguagem. 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. (*Tractatus*, Prefácio, p. 131)

E mais adiante:

Portanto, é minha opinião que, no essencial, resolvi de vez os problemas. E se não me engano quanto a isso, o valor deste trabalho consiste, em segundo lugar, em mostrar como importa pouco resolver esses problemas (*Tractatus*, Prefácio, p. 133)

Apesar das dificuldades de publicação do *Tractatus*, a obra ganha grande notoriedade e influencia principalmente no Círculo de Viena²² (Bartley, 1978), bem

²² O Círculo de Viena foi criado por um grupo de filósofos austríacos (inicialmente Philipp Frank (1884-1966), Otto Neurath (1882-1945) e Hans Hahn (1879-1934) nas primeiras décadas do século XX, como reação à filosofia idealista e especulativa que prevalecia nas universidades alemãs. O movimento de investigação tentava buscar nas ciências os fundamentos do conhecimento, mas compreendia que não se pode abandonar a lógica e a matemática, já que ambas auxiliam a busca das condições nas quais o conhecimento se processa. Uma das principais contribuições do Círculo de Viena reside na ideia de *verificabilidade*, que compreende que o sentido de uma proposição está intrinsecamente relacionado à sua possibilidade de verificação, ou seja, determinada sentença só possui significado se for possível indicar em que condições tal sentença seria verdadeira, e em quais ela seria falsa. Indicar tais condições equivale a apontar as possibilidades empíricas de *verificar* a verdade ou falsidade da sentença. Os enunciados metafísicos, segundo esta concepção, não são verdadeiros nem falsos; antes, eles carecem de sentido, já

como entre filósofos de Oxford e Cambridge que se preocupavam particularmente com a análise da linguagem, inclusive filósofos analíticos da educação, como Gilbert Ryle, Israel Scheffler, dentre outros que se dedicaram a pesquisar questões da filosofia da educação através de uma análise da linguagem (Gottschalk, 2009)²³.

Moreno (1995) acrescenta que, no *Tractatus*, o filósofo tem preocupações semelhantes às de Kant²⁴, que considera a existência das formas puras, como fundamento do conhecimento científico. No *Tractatus*, estas condições transcendentais do sujeito kantiano passam a ser exercidas através da forma lógica subjacente às expressões linguísticas. O único *a priori* para Wittgenstein é a lógica. “A lógica ser *a priori*, consiste em que nada *pode* ser pensado illogicamente” (*Tractatus* 5.4731, grifo do autor), ou ainda “não podemos pensar nada de ilógico, porque, do contrário, deveríamos pensar illogicamente” (*Tractatus*, 3.03). Para Wittgenstein, pensar é pensar logicamente. Assim, o filósofo procura na obra demarcar o campo do pensamento e da linguagem, tendo como base a lógica.

que seus termos centrais, tais como "ser" e "nada", dada sua generalidade e ambiguidade, não são passíveis de verificação, o que torna as sentenças destas filosofias sem significado.

Ao pensamento do Círculo de Viena intitulou-se *positivismo lógico*, ou *empirismo lógico*, por esta característica de procurar na experiência o valor de verdade último de suas proposições, auxiliado pelas regras da lógica e dos procedimentos matemáticos. Incorporaram o grupo, na década de vinte, Moritz Schlick e Rudolf Carnap. As principais influências recebidas pelos filósofos do Círculo de Viena são: o pensamento do positivista Ernst Mach (1838-1916), a lógica de Russell, Whitehead, Peano e Frege, bem como os novos paradigmas da física contemporânea, especialmente as descobertas de Einstein. Bastante influente foi, ainda, a filosofia de Wittgenstein. A leitura do *Tractatus* levou o grupo à compreensão da nova lógica, possibilitando, assim, incorporá-la a uma interpretação empírica dos fundamentos do conhecimento. (Zilhão, 2007)

²³ Cf. Ryle, G. “Teaching and Training. In: Peter, R. S. (org) **The concept of education**. Londres, Routledge & Kegan and Paul, 1968; “Expressões sistematicamente enganadoras”. In: Coleção Os Pensadores, vol 52, 1975 e Scheffler, I. **A linguagem da Educação**. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1978.

²⁴ Ao procurar estabelecer limites da filosofia, Kant mostrou que a Filosofia tinha a pretensão de conhecer objetos que, por serem metafísicos, iam além dos limites da razão. Kant então pensou sobre questões como “o que se *pode* conhecer” e quais as condições de possibilidade para o conhecimento. A partir de questões como estas, Kant inaugurou sua teoria crítica, que procurava ultrapassar a metafísica. A resposta que propusera foi que os limites da razão (portanto do conhecimento e da filosofia) são dados pela experiência e pelo entendimento, ou mais precisamente, pelas categorias *a priori* do entendimento que põem na experiência o que dela o sujeito pode então conhecer. Kant criou, assim, a ideia de um sujeito transcendental do conhecimento, transcendental já que transcende o sujeito empírico. Ao contrário de Kant, Wittgenstein não fala do sujeito transcendental, já que a função transcendental não está, segundo o autor, no sujeito, e sim na linguagem, ou seja, as condições de sentido, que para Kant estão no sujeito, para Wittgenstein estão na linguagem.

Frente à mesma questão crítica kantiana no que diz respeito à tentativa de descrever os limites do inteligível ou de como a linguagem é possível (Bartley, 1978), a resposta de Wittgenstein no *Tractatus* foi bem outra. Para Kant, aquilo “que pode ser dito” denominava-se “o entendimento”. Para Wittgenstein, a questão é colocada de outra forma, ele procura saber quais condições são necessárias para que exista uma linguagem provida de sentido. Os limites da linguagem são os limites do pensamento, ou seja, para ele tudo aquilo que pode ser pensado pode também ser dito. Neste sentido, as condições do entendimento não estão em um sujeito transcendental, mas na própria linguagem.

A partir dessas colocações podemos perceber a importância da linguagem na solução dos problemas filosóficos. Ainda segundo Wittgenstein,

o ponto principal é a teoria do que pode ser expresso (*gesagt*) por proposições – isto é, pela linguagem – (e, o que vem a ser o mesmo, o que pode ser pensado) e o que não pode ser expresso por proposições mas apenas mostrado (*gezeigt*); este, a meu ver, é o problema cardinal da filosofia (apud Monk, 2000, p.157).

Para ele, todos os problemas filosóficos decorrem da tentativa de dizer o que não pode ser dito. Desta forma, a função do *Tractatus* é investigar aquilo que pode ser dito sem confusões linguísticas. Isto quer dizer que se compreendermos completamente a estrutura lógica da linguagem, saberemos o que pode e o que não pode ser dito. E aquilo que não puder ser dito deve ser mostrado.

Wittgenstein se interessa ainda no *Tractatus* por refletir a respeito das expressões dos pensamentos:

O fim da filosofia é o esclarecimento lógico dos pensamentos. A filosofia não é uma teoria, mas uma atividade. Uma obra filosófica

consiste essencialmente em elucidações. O resultado da filosofia não são “proposições filosóficas”, mas é tornar proposições claras. Cumpre à filosofia tornar claros e delimitar precisamente os pensamentos, antes como que turvos e indistintos (*Tractatus*, 4.112).

Esclarece então que o papel da filosofia é delimitar o pensável, que corresponde ao dizível, e com isso delimitar o impensável e, conseqüentemente o indizível (*Tractatus* 4.114 e 4.115). O pensável e o dizível são tudo aquilo que pode ser expresso segundo a forma lógica. As proposições que dizem respeito à vida e seus problemas éticos, estéticos e místicos (*Tractatus*, 6.421, 6.423 e 6.522) serão necessariamente ilógicas. Podem ser mostradas, mas não podem ser ditas (*Tractatus*, 4.1212).

A ética, a estética e o místico não se deixam exprimir, assim como a forma lógica, principal tema da obra. Nesta perspectiva ética, estética e lógica partilham algo que é inefável, como os valores e a forma lógica.

“O método correto da filosofia seria propriamente este: nada dizer, senão o que se pode dizer; [...] e então, sempre que alguém pretendesse dizer algo de metafísico, mostrar-lhe que não conferiu significado a certos sinais em suas proposições” (*Tractatus*, 6.53). A ética, a estética e o místico são, portanto, questões metafísicas, ou seja, não têm denotação no mundo.

Wittgenstein fecha seu *Tractatus* com duas proposições:

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-se subido por ela.) Deve-se sobrepujar essas proposições, e então verá o mundo corretamente. (*Tractatus*, 6.54)

Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar. (*Tractatus*, 7)

Desse modo, Wittgenstein pretende ter solucionado os problemas filosóficos mais relevantes. Para tanto, procurou elucidar qual a essência, função e estrutura da linguagem.

Assim, ele quer afastar todo tipo de subjetividade. Uma objetividade capaz de proporcionar neutralidade e rigor à filosofia, só seria possível se ela tivesse como função limitar-se à análise lógica das proposições. Tudo além seria psicologismo ou metafísica, para além de seus limites. Os limites da filosofia seriam dados então pelas condições lógicas de possibilidade de uma representação proposicional.

O filósofo buscou no *Tractatus* um limite para a filosofia. Porém, não mais um limite para o conhecimento, mas sim “para a expressão dos pensamentos”, concluindo que este limite “só poderá ser traçado na linguagem” (*Tractatus*, Prefácio, p. 131). Segundo Bartley (1978), Wittgenstein pretendia, a princípio, intitular o *Tractatus* de “A proposição” (*Der Satz*), o que mostra a importância deste termo na obra. Isto porque para ele somente a proposição possui sentido. O comentador ainda explica que apesar de toda a influência do pensamento de Frege²⁵ sobre as concepções de Wittgenstein, neste ponto há uma divergência entre eles. Wittgenstein diverge de parte da teoria fregeana, pois para o filósofo austríaco os nomes próprios não possuem sentido, apenas referente. Assim, diferente de Frege, Wittgenstein afirma que apenas as proposições possuem

²⁵ Frege (1978) trabalha com os conceitos de *sentido e referência*. Referência é o objeto do mundo a que o nome ou proposição se refere. Por exemplo, o referente da palavra “vermelho” seria uma mostra da cor vermelha. O sentido envolve definições que falam da categoria do vermelho como pertencente às chamadas cores primárias, ou seja, que remetem ao sentido que o vermelho tem. Ao perguntar pelo significado de uma palavra, podemos ter respostas que falam de sua referência ou que falam do seu sentido. A descrição do conceito de significado toma como ponto de partida o conceito de verdade, isto é, trata-se de uma proposta semântica que está fundamentada na relação da linguagem com os objetos no mundo, sendo o referente a condição fundamental para a compreensão do significado. O referente é o objeto no mundo, que por sua vez, só pode ser alcançado a partir do seu sentido. Desta forma, um nome próprio como “Sócrates” possui referência (uma determinada pessoa chamada “Sócrates”) e sentido, já que pode ser apresentada de vários modos (filósofo, professor de Platão, etc).

sentido e não possuem referente. Já os nomes, conforme exposto, possuem apenas referente e não possuem sentido (*Tractatus*, 3.3).

A proposição será o eixo principal para a resposta que Wittgenstein dará ao problema da linguagem, ou seja, daquilo que pode ser dito com clareza. Desta forma, a teoria da linguagem terá como base o que o autor apresenta como *figuração*.

A figuração é um modelo da realidade, pois ela representa no espaço-lógico justamente a existência ou inexistência de estados de coisas. A figuração funciona, por analogia, como um espelho, no qual os objetos correspondem aos elementos da figuração, isto é, temos de um lado os objetos e, de outro seu reflexo no espelho, que são os elementos da figuração. Do mesmo modo que a forma de um objeto é a sua possibilidade de aparecer no estado de coisas, a forma de uma afiguração é a possibilidade de que as coisas estejam concatenadas umas nas outras da mesma maneira que os elementos da figuração. Da mesma maneira que na analogia do espelho há uma correspondência entre objeto e elemento da figuração, temos agora uma nova correspondência, a saber: estado de coisas e forma da figuração, ou seja, que o estado de coisas, ou como estas se relacionam entre si, esteja representado da mesma forma na figuração. É deste modo que a figuração chega até a realidade sendo um modelo da realidade.

As figurações representam situações possíveis no espaço-lógico. E o que elas representam é o seu sentido. Segue-se disto que, quando seu sentido concorda com a realidade, ela é verdadeira, caso contrário é falsa. “O que toda figuração, qualquer que seja sua forma, deve ter em comum com a realidade para poder de algum modo – correta ou falsamente – afigurá-la é a forma lógica, isto é, a forma da realidade.”

(*Tractatus*, 2.18). No *Tractatus*, a linguagem é uma figuração da realidade (*Tractatus*, 4.01)

Como percebemos, a preocupação maior do *Tractatus* é encontrar a natureza da linguagem e sua relação com a realidade, isto é, encontrar um meio de descrever o mundo utilizando um sistema de representação livre de erros. Wittgenstein busca então a essência da linguagem e, para ele, esta compartilha da essência do mundo: “Especificar a essência da proposição significa especificar a essência de toda descrição e, portanto, a essência do mundo” (*Tractatus*, 5.4711).

Deste modo, para pensar a essência da linguagem, o autor deve pensar sobre o mundo. Como exposto no início desta parte do capítulo, Wittgenstein inicia o *Tractatus* falando sobre o mundo. Aquilo que ocorre pode ser dito pela linguagem graças à existência da forma lógica, comum entre linguagem e realidade. Isso significa que através da estrutura lógica da linguagem é possível compreender a estrutura lógica do mundo e vice-versa. Isto só é possível porque tanto o mundo quanto a linguagem são entremeados pela lógica, não importando se através da forma da realidade, da forma da figuração ou da forma lógica, já que para Wittgenstein todas estas formas são as mesmas. O autor explica que “se a forma de afiguração é a forma lógica, a figuração chama-se figuração lógica” (*Tractatus*, 2.181)

O elo existente entre linguagem e mundo é realizado pela lógica, que garante a possibilidade de um simbolismo formal livre de erros e capaz de representar o mundo. Assim, a linguagem logicamente perfeita, suprime os erros do discurso e conduz corretamente o pensamento.

O atomismo lógico do *Tractatus*

De acordo com o *Tractatus*, tudo aquilo que pode ser pensado também pode ser dito. Nesse sentido, os limites da linguagem são os limites do pensamento e todos os problemas filosóficos decorrem da tentativa de dizer o que não pode ser dito. Uma análise apropriada da estrutura dos termos utilizados na linguagem é capaz de diluir tais problemas.

Assim, qual é a estrutura da linguagem? Wittgenstein decompôs todas as sentenças em complexas e atômicas, explicando que as primeiras eram construídas a partir das segundas mediante algumas regras de formação. As sentenças atômicas são os nomes e predicados elementares que, sendo indefiníveis, servem para descrever o que ele chamou de fatos atômicos (Scruton, 1982). Somente uma proposição complexa pode ser verdadeira ou falsa e, por consequência, pode dizer-nos algo sobre o mundo. Assim, o constituinte mais básico do mundo é o que corresponde à sentença atômica. Esse constituinte básico é o fato atômico, sendo o mundo, portanto, a totalidade de tais fatos.

Assim, os fatos complexos e as proposições complexas mantêm uma correspondência e para compreender tais fatos é necessário compreender a complexidade da linguagem usada para expressá-los.

Uma das características mais importantes das sentenças complexas é que os conectivos usados para construí-las devem ser verifuncionais, isto é, devem ser tais que o *valor de verdade* da sentença complexa possa ser inteiramente determinado pelos valores de verdade de suas partes simples. Trata-se do *princípio da extensionalidade*, já exposto por Frege e que, de acordo com Wittgenstein, é uma precondição do pensamento e da análise lógicos. Isto significa que os valores de verdade de uma

sentença complexa formada de maneira verifuncional podem ser extraídos imediatamente dos valores de verdade de suas partes. E, em consequência, se compreendermos os valores de verdade das partes, compreenderemos o todo. Por exemplo, uma sentença é uma verdade lógica (uma tautologia) caso resulte verdadeira através da substituição, pelos termos, dos componentes atômicos nela presentes. Por exemplo, ao considerarmos a sentença " p ou q ", cuja definição de "ou" é: p ou q é falso se tanto p quanto q forem falsos e, em caso contrário, verdadeiro, ou a definição de "não" como: não- p é verdadeiro se p é falso, e falso se p é verdadeiro. Isso quer dizer que a sentença " p ou não- p " é sempre verdadeira, qualquer que seja o valor de verdade de p . Desse modo não importa como substituimos o termo primitivo p , pois isso resultará sempre numa sentença verdadeira. Assim, as sentenças que assumirem tal forma são necessariamente verdadeiras, podendo ser consideradas verdadeiras *a priori* por qualquer um que compreenda as operações lógicas da linguagem.

Como vimos, o *Tractatus* apresenta uma concepção atômica de linguagem, uma vez que o valor de verdade da sentença é obtido a partir de suas partes elementares. Esta perspectiva será revista em sua obra mais madura, como se verá a seguir.

III – Segundo Wittgenstein: As *Investigações Filosóficas*

Retornemos ao solo áspero!
(*Investigações*, § 107)

Após ter finalizado o *Tractatus*, em 1919, o autor optou por viver um longo período de afastamento de Cambridge. Parte dos anos em que Wittgenstein se distanciou da universidade foram vividos no interior da Áustria, em pequenas cidades da zona rural, onde trabalhou como professor primário. Como já dissemos, voltaremos no Capítulo III a esse período em que exerceu o magistério.

No *Tractatus*, a linguagem eficiente era a descritiva, lógica, científica. Desta perspectiva, a nossa linguagem cotidiana é passível de erros e de confusões filosóficas de natureza conceitual. Para evitá-los, como vimos, Wittgenstein havia proposto uma ideografia que mostrasse a forma comum do pensamento e do mundo, ou seja, a forma lógica.

Nas *Investigações Filosóficas*²⁶ (produção da segunda fase), Wittgenstein aponta um novo caminho para a mesma questão central do *Tractatus*, a saber, as relações entre linguagem, pensamento e mundo. Nessa obra mais madura, as pretensões essencialistas através do simbolismo formal devem ser evitadas. Segundo o filósofo, esta segunda fase de sua filosofia só poderia ser entendida pela “oposição ao (seu) velho modo de pensar, tendo-o como pano de fundo” (*Investigações*, Prefácio, p. 26). A maior mudança talvez resida no método filosófico que irá empregar na segunda fase. Fann (1975, p. 74)

²⁶ A partir deste ponto, as referências às *Investigações Filosóficas* serão feitas apenas por “*Investigações*”, quando estiver no corpo do texto, e por “*Investigações*” seguido pelo número do parágrafo ou por “*Investigações*, Prefácio” seguido pelo número da página quando estiver em citações. As citações de parágrafos foram, a princípio, retiradas da tradução brasileira de José Carlos Bruni, Nova Cultural, São Paulo, 1999, podendo ter sofrido algumas modificações apontadas por nós, com a apresentação do trecho original em alemão.

explica que “o método central das *Investigações* (última fase) poderia chamar-se o método das diferenças. Em vez de buscar as semelhanças mediante a análise (primeira fase), ele agora se concentra em desvelar as diferenças por meio da distinção”.

No início das *Investigações*, Wittgenstein descreve e critica o que será chamado de visão agostiniana da linguagem, que para ele se baseia em uma função essencialmente descritiva, onde o significado de uma palavra é visto como o objeto que ela substituiu. Para se opor a essa visão reducionista da linguagem, apresenta como exemplo uma situação em que um construtor *A* e seu ajudante *B* trabalham. O construtor *A* pronuncia as palavras “cubo”, “coluna”, “lajota” e “viga”, únicos vocábulos da linguagem empregada, e seu ajudante *B* lhe traz o objeto que aprendeu a trazer ao ouvir cada uma das palavras. O sistema de comunicação presente não pressupõe somente a correspondência entre palavra e objeto, já que a reação à palavra é entendida como um *ato*, a saber, o de trazer o objeto solicitado. A *ação* do ajudante compõe o significado da palavra que nesta situação não se trata de uma referência descritiva. Outras críticas à visão agostiniana da linguagem aparecem no decorrer das *Investigações*, como por exemplo, o fato de que palavras que se referem à forma e cor de um objeto não podem ser definidas apenas a partir do gesto ostensivo. Wittgenstein seguidamente se pergunta se a forma de um objeto ou se o conceito de cor pode ser definido ostensivamente. Como veremos adiante, para o filósofo nem sempre é suficiente definir o significado de uma palavra apontando para um objeto interno ou externo, sendo necessário recorrer a outras técnicas para explicar o seu significado.

Na perspectiva de Wittgenstein, “representar uma linguagem significa representar uma *forma de vida*” (*Investigações*, §19, grifo nosso) e “o termo ‘*jogo de linguagem*’ deve aqui salientar que o *falar* uma linguagem é parte de uma atividade, ou

de uma forma de vida” (§23, grifo do autor). Isto significa que, para ele, a linguagem não é apenas uma forma de representação, ela é parte das ações humanas. Ela constrói significados a partir de formas de vida. Além disso, algumas ações exercem uma função linguística. De acordo com Baker e Hacker (1984, p. 133, grifos dos autores), para Wittgenstein,

[...] uma linguagem é um aspecto da *ação* humana, enraizada no *comportamento* humano. Ela não surgiu a partir de algum tipo de raciocínio. Falar é agir; e verbalizar palavras e sentenças está entrelaçado a atividades humanas que ocorrem dentro do mundo do qual somos parte. Uma linguagem em uso é parte de uma forma de vida.

Logo, para se compreender o significado de uma fala, é necessário conhecer a forma de vida dentro do qual ela está inserida. É a forma de vida que define o uso da fala e seu significado. Neste sentido a proposição não é mais vista como imagem, conforme propunha o *Tractatus*. As diferenças no significado não estão nos atos mentais de significação, mas em fatores externos e pragmáticos. O significado de um nome não é uma entidade empírica nem mental ou abstrata, mas é dado por explicações públicas de natureza convencional. Baker e Hacker (1985, p. 33) afirmam que segundo a perspectiva de Wittgenstein:

No ensino, ao contrário do treino, explicamos os significados das palavras. O significado é o que é dado por uma explicação de significado, e explicações de significado são dadas no ensino a aqueles que dominaram suficientemente a linguagem para pedi-las. Explicações de significado são normativas.

Isto significa que uma explicação consiste em transmitir as regras²⁷ para o entendimento do significado. Uma explicação de um significado é uma explicação da

²⁷ A noção de regras e seguir uma regra será mais bem trabalhado no Capítulo III.

aplicação de uma palavra. No entanto a explicação pressupõe o domínio de certas técnicas para o uso das palavras e estas técnicas são adquiridas a partir de um treino, técnicas tais como gesto ostensivo, utilizar amostras, apontar para uma maçã, apresentar uma amostra de vermelho.

Esses exemplos ainda podem ser utilizados para entender o conceito de Wittgenstein de “dominar uma técnica” (*Investigações*, §150), que tem um estreito parentesco com a gramática²⁸ das palavras “saber”, “compreender”, “ser capaz”. No primeiro parágrafo das *Investigações*, Wittgenstein expõe uma situação hipotética:

Pense agora no seguinte emprego da linguagem: mando alguém fazer compras. Dou-lhe um pedaço de papel, no qual estão os signos: “cinco maçãs vermelhas”. Ele leva o papel ao negociante; este abre o caixote sobre o qual encontra-se o signo “maçãs”; depois, procura numa tabela a palavra “vermelho” e encontra na frente desta um modelo de cor; a seguir, enuncia a série de numerais – suponho a saiba de cor – até a palavra “cinco” e a cada numeral tira do caixote uma maçã da cor modelo. – Assim, e de modo semelhante, opera-se com palavras. – “Mas como ele sabe onde e como procurar a palavra ‘vermelho’, e o que vai fazer com a palavra ‘cinco’?” – Ora, suponho que ele *aja* como eu descrevi. As explicações têm em algum lugar um fim. – Mas qual é a significação da palavra “cinco”? – De tal significação nada foi falado aqui; apenas, de como a palavra “cinco” é usada (*Investigações*, §1, grifo do autor).

Wittgenstein explica que usamos técnicas diferentes para operar com cada termo da proposição “cinco maçãs vermelhas”. Por exemplo, para ensinar o significado da palavra “maçã”, aponta-se para um determinado objeto empregando-se assim a técnica da ostensão. Já para o uso da palavra “vermelho”, pode-se recorrer a uma tabela de cores em que o nome de cada cor é colocado ao lado da mostra da cor correspondente. Outra técnica ainda é acionada para o uso da palavra “cinco”, como na situação descrita

²⁸ Nas *Investigações* (§ 664), Wittgenstein distingue dois tipos da gramática. A *gramática de superfície* (*Oberflächengrammatik*) e a *gramática profunda* (*Tiefengrammatik*). A primeira trata das características evidentes das expressões e dos aspectos peculiares de um dado jogo de linguagem, contrariamente à gramática profunda, que leva em consideração tudo o que está envolvido na *práxis* da linguagem como, usos, produção de regras, entre outras.

por Wittgenstein onde o negociante domina a técnica da contagem, enunciando de cor a série de numerais até a palavra “cinco”.

Assim, para aprender uma linguagem é necessário ter domínio sobre as diferentes técnicas que envolvem a utilização das palavras. Ao afirmar que “compreender a linguagem significa dominar uma técnica” (*Investigações*, §199), Wittgenstein ressalta o caráter público e convencional do nosso conhecimento e que as técnicas envolvidas com o ensino e a aprendizagem da linguagem nos capacitam a operar com os conceitos em seus respectivos contextos e em circunstâncias diversas das quais foram aprendidas.

Deste modo, uma mesma palavra pode ser usada com sentidos muito diferentes, em função do contexto em que for aplicada e das atividades e técnicas com que estiver envolvida. Neste sentido, ela não tem um significado único, mas variável dependendo do *jogo de linguagem* dentro do qual está inserida. Assim, jogamos diferentes jogos com as palavras e sentenças, como por exemplo: dar ordens e obedecê-las; descrever a aparência de um objeto; relatar um acontecimento; especular sobre um acontecimento; formar e testar uma hipótese; fazer uma piada e contá-la; resolver um problema de aritmética aplicada; pedir, agradecer, praguejar, cumprimentar, rezar, entre outros.

É o contexto de uso que irá dizer se o que se diz é uma ordem, uma descrição ou um pedido. Por isto, só poderemos compreender os diferentes tipos de finalidades de expressões de uma língua se investigarmos suas maneiras de funcionamento em diferentes contextos de uso. Wittgenstein parece querer enfatizar elementos das atividades linguísticas que, embora não obviamente envolvidas na explicação do significado das expressões constituintes, são pertinentes para seu sentido. É nas

atividades constituintes de um jogo de linguagem que a finalidade das expressões linguísticas fica evidente (Baker & Hacker, 1985).

Consequentemente, os conceitos não têm uma definição única, correta ou verdadeira, mas várias definições dependendo do jogo de linguagem dentro do qual estão inseridos. Eles não são fixos, mas envolvem *semelhanças de família*. Wittgenstein faz a esse respeito a seguinte consideração:

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de ‘jogos’. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? – Não diga: ‘Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’ – mas *veja* se algo é comum a eles todos. – Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a *todos*, mas verá semelhanças, parentesco, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! [...] São todos ‘recreativos? [...] Ou há sempre um ganhar e um perder, uma concorrência entre os jogadores? [...] Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. [...] E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. (*Investigações*, § 66)

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família”; pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento, etc. etc. se sobrepõem e cruzam da mesma maneira. E eu direi: ‘jogos’ formam uma família. (*Investigações*, § 67)

Assim, se por um lado, a linguagem está envolvida com atividades, por outro, qualquer atividade humana está impregnada de linguagem porque ocorre em um ambiente que foi construído através da linguagem.

A noção de semelhança de família também é bastante importante no processo de significação de Wittgenstein. Segundo essa noção, não existe uma propriedade única que percorra todos os significados de uma determinada palavra, mas existem certos traços que permitem comparar e associar diferentes significações de uma mesma

palavra nos diversos jogos de linguagem – ou situações em que é utilizada – assim como associamos determinadas características físicas de uma pessoa com a família a qual pertence. Assim, não há um atributo único que percorra todas as significações do termo, mas todas as significações têm elementos que podem ser identificados em outras significações.

Desta forma, a linguagem funciona segundo seus usos, não cabendo, indagar sobre os significados últimos das palavras, mas sobre suas funções práticas; tais funções das palavras são múltiplas e variadas, constituindo múltiplos significados que estão relacionados às formas de vida.

Para Wittgenstein, a partir do momento em que uma pessoa entra em uma situação de conversação, ela já traz consigo uma trama de pressupostos e de significações, a partir dos quais a situação atual é interpretada. Esta trama de significações e pressupostos envolve a forma de vida, a mitologia e as crenças de uma cultura. Isto é, as crenças mais básicas vão se constituindo gradualmente desde o momento em que nascemos, formando dentro de nós uma imagem de mundo (*Weltbild*). Em *Da Certeza* (1979, §141, grifo do autor), Wittgenstein afirma que: “quando começamos a *acreditar* em algo pela primeira vez, aquilo em que acreditamos não é uma proposição única, é todo um sistema de proposições”.

Na mesma obra, o autor prossegue:

Me é dito, por exemplo, que alguém escalou essa montanha há muitos anos atrás. Será que eu sempre investigo sobre a confiabilidade da pessoa que contou essa história, e se a montanha já existia anos atrás? Uma criança aprende que existem informantes confiáveis e não confiáveis muito depois de aprender fatos que lhe são contados. Ela não aprende *de nenhuma maneira* que essa montanha existe há muito tempo: isto é, a questão de se é assim não é levantada. Ela engole essa consequência, de certa forma, junto com *aquilo que* aprende.

A criança aprende a acreditar em muitas coisas. Isto é, ela aprende a agir de acordo com essas crenças. Pouco a pouco se forma um sistema daquilo em que se acredita, e nesse sistema algumas crenças são inabaláveis enquanto outras são mais ou menos passíveis de mudança. Aquilo que é inabalável o é não porque seja intrinsecamente óbvio ou convincente; é inabalável por causa daquilo que está a sua volta. (1979, §§143-144, grifos do autor)

Portanto, estas reflexões acerca da natureza da linguagem e formulação de uma ideia sobre o caráter convencional e coletivo do sentido resultaram em nova avaliação da natureza da linguagem. Esta nova perspectiva levou Wittgenstein a afastar-se da concepção fregeana de valor de verdade como sendo o sentido de uma proposição. Ao invés disso, passa a considerar todo um sistema de crenças como fundamentando o seu significado.

Wittgenstein parte da convicção de que aquilo a respeito do que nós questionamos em filosofia é realmente muito simples, mas não conseguimos vê-lo, porque nossa maneira de ver está enfeitada por analogias e metáforas linguísticas enganadoras. "A filosofia é uma luta contra o enfeitamento de nosso entendimento pelos meios de nossa linguagem" (*Investigações*, §109). O enfeitamento encontra-se na tentativa de encontrar a essência da linguagem. É preciso seguir outra trilha no estudo da linguagem, trilha esta que nos leve, não a tentar desvendar o que supostamente está oculto sob a linguagem, mas a descobrir como ela funciona. "A atitude metafísica deve ser substituída pela atitude prática" (D'Oliveira, 1999, p. 14).

Nesta fase de seu pensamento, ele próprio caracterizou sua filosofia como uma *terapia*, termo empregado frequentemente também pelos autores que estudaram sua obra²⁹. Wittgenstein desenvolveu um tratamento para o pensamento confuso, sendo esta confusão de natureza conceitual. A função terapêutica da filosofia de Wittgenstein vem

²⁹ A esse respeito, ver: MORENO (1995), SPANIOL (1989), FANN (1975) e MONK (1995).

da necessidade de um novo olhar para como entendemos a natureza da linguagem. Para ele, a forma como conceituamos - seja falando ou pensando - está diretamente relacionada com a forma como usamos os signos.

Pode se dizer que a terapia filosófica de Wittgenstein recorre, entre outros métodos, ao uso de perguntas. O que não significa que perguntar, por si só, já seja terapêutico, mas que a pergunta, mais que a resposta, parece abrir o nosso campo de visão. Aqui, Wittgenstein se aproxima de Sócrates³⁰, pois as perguntas da maiêutica socrática nos levam a questionar sobre o que sabemos de fato, do mesmo modo que as perguntas da terapia filosófica de Wittgenstein. Como ignorar a relação que existe entre uma pergunta e sua resposta? O perguntar tem efeito terapêutico para Wittgenstein, pois tem o poder de nos alertar quanto à univocidade, demonstrando-nos outras possibilidades, onde convivíamos com certezas.

³⁰ Podemos aproximar aqui Wittgenstein e Sócrates somente no que diz respeito à importância do método de perguntar no processo terapêutico de Wittgenstein e da maiêutica socrática. Entretanto, apesar do método ser o mesmo, as finalidades são bastante distintas. Enquanto para Sócrates é através das perguntas que nos aproximaríamos das essências que estão por trás das aparências, a terapia de Wittgenstein apenas nos mostra os diferentes usos que fazemos de nossos conceitos.

Capítulo II

Introdução

Neste capítulo abordaremos a Reforma Escolar de Glöckel, que visava estimular principalmente a “atividade pessoal” (*Selbsttätigkeit*) e a educação integrada - ideias centrais do movimento (Bartley, 1978) - além de preparar os novos cidadãos para a democracia que era construída naquele momento (Moreno, 2000).

A Escola Nova, que foi um movimento de renovação do ensino especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e também no Brasil, desenvolveu-se com importantes impactos econômicos, políticos e sociais. Alguns dos princípios da Escola Nova teriam função democratizadora de igualar as oportunidades. Procuraremos apresentar alguns dos princípios deste movimento antes de especificar as características e a importância do seu desdobramento austríaco.

Pretendemos, ao longo desta investigação, compreender como o envolvimento e a participação de Wittgenstein durante a reforma contribuíram para a elaboração do *Dicionário para escolas primárias* (*Wörterbuch für Volksschulen*), obra que será mais bem explorada no Capítulo III.

Esperamos ainda compreender o quanto o trabalho de organização do dicionário pode ter contribuído para Wittgenstein pôr em questão as afirmativas referentes à forma lógica e às relações entre linguagem, pensamento e mundo presentes no *Tractatus*, além de formular posteriormente as noções de uso e forma de vida, presente nas *Investigações*.

A Escola Nova: alguns conceitos

O movimento da Escola Nova foi iniciado na Europa e nos Estados Unidos na transição do século XIX para o XX. Inspirado em Rousseau (1712-1778) e sua noção de infância, privilegia a criança como indivíduo. Neste novo regime, o papel da escola será o de *prolongar a infância* ou, ao menos, de explorar os caracteres próprios, as potencialidades genéticas, a curiosidade e a tendência infantil a experimentar (Claparède, 1973).

Na Escola Tradicional³¹, segundo os teóricos do movimento da Escola Nova, o aprendizado não era um processo que levava a novas descobertas ou à solução de problemas. Tudo o que se aprendia serviria para ser usado somente mais tarde. O aprendizado na infância era tão somente uma preparação para o que se desempenharia futuramente.

Um fator importante do século XIX refere-se à relação entre educação e sociedade desenvolvida na pedagogia moderna. Segundo Manacorda (2002), existem dois aspectos fundamentais: o primeiro deles é a transferência do processo de instrução técnico-profissional, que acontecia no ambiente do trabalho, para a escola; assim as crianças passam a aprender um ofício em lugar diferente do espaço de trabalho do adulto. O segundo, refere-se à descoberta da psicologia infantil.

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. [...] Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelo Estado e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro

³¹ O termo Escola Tradicional é empregado para denominar as ideias pedagógicas que antecedem o movimento da Escola Nova e traz em seu bojo uma representação da pedagogia tradicional cunhada pela crítica como forma de justificar a necessidade de renovação e marcar sua contraposição.

lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (Manacorda, 2002, p. 304-305).

Efetiva-se, assim, a aliança do saber com a indústria. Desenvolvem-se nesse período discussões e reivindicações pela busca da estatização, democratização e laicização da educação. Conforme mostra Manacorda (2002, p. 358):

Verifica-se a “aliança do saber com a indústria”: a instituição escola recebe do trabalho produtivo conteúdos culturais antes excluídos; as novas disciplinas científicas técnicas são o aspecto moderno dos inerentes às antigas artes mecânicas.

Luzuriaga (1959, p. 98) considera que à medida que avança a participação popular, surge a Educação Pública Democrática, que tem como objetivo a formação do homem completo. Salienta o autor que:

O século XIX foi [...] o século da educação pública nacional; mas também nele se levantaram vozes em favor da educação pública democrática [...] como parte integrante do movimento pedagógico democrático geral do século XX.

Pedagogicamente mudam as direções do papel da educação na sociedade. Começa a surgir uma grande decepção com relação à Escola Tradicional, pois esta não consegue efetivar a “universalização” proposta pela classe burguesa. Portanto, no final do século XIX, segundo Saviani (1997), estabelece-se o movimento reformador denominado *escolanovismo* “que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 1997, p. 21), aprimorando a qualidade do ensino não mais destinado somente às elites.

A Reforma Escolar de Glöckel

O modelo de organização do ensino público da Áustria, desde a instituição da escola pública, em 1805, pelo Imperador, até exatamente antes da Reforma proposta por Glöckel, era baseado na teoria psicológica associacionista. Suas concepções derivam principalmente de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), importante psicólogo e filósofo alemão, fundador da psicologia científica e da concepção da educação como ciência. Entretanto, Bartley (1978) alerta que o método de ensino era oportunista e não tinha, na realidade, a base filosófica que se supunha ter. O resultado do ensino primário durante o período imperial, segundo o autor, era a formação uma classe de trabalhadores populares que fosse “submissa, boa, afável e incansável” (Bartley, 1978, p. 76).

Não nos interessa aqui expor detalhadamente as teorias pedagógicas e psicológicas de Herbart. Assim nos deteremos nos aspectos mais importantes de suas ideias para compreender a Reforma. Além disso, a leitura que os educadores da época fazem de Herbart, segundo Bartley (1978), é por vezes ludibriosa. Um exemplo disso é afirmar que a sua teoria considera o espírito humano neutro e passivo e que a educação define-se como exercício mecânico e de simples associação, com finalidade de armazenamento de informações nas mentes dos alunos.

Desta forma, a imagem que tanto o império quanto os reformistas têm de Herbart é bastante reducionista. O sistema por ele proposto é bem mais amplo e complexo do que aquele que estava sendo aplicado e compreendido, e sua intenção é sistematizar a educação infanto-juvenil. Uma de suas principais formulações, e que nos interessa particularmente neste trabalho, é que o processo de ensino seguiria cinco passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Segundo este modelo didático, a figura central é o professor, já que tem o domínio do acervo cultural

e deve transmiti-lo, segundo uma gradação lógica, cabendo ao aluno assimilar os conteúdos a ele passados (Saviani, 1997). O professor deve veicular os conteúdos pela exposição verbal ou pela demonstração. Ainda faz parte da docência cobrar dos alunos o teor da matéria, através de provas de memorização e exercícios de repetição de conceitos e fórmulas. Neste modelo pedagógico, a autoridade do professor predomina a fim de manter a conduta disciplinar e realizar as avaliações de aprendizagem.

Segundo Giles (1987, p. 195), para Herbart, a mente deve ser considerada como se fosse uma “*lousa vazia*”, no sentido de que não possui nenhuma faculdade preexistente. Ela seria a estrutura na qual se une, sem organização prévia, o que vem do mundo externo. As três formas de associação possíveis seriam: similaridade, dissimilaridade e contrariedade. Na medida em que se associam em elos, se fundem ou entram em conflito uma com a outra, a mente compreende a realidade complexa. E para que isso pudesse ocorrer, o ensino deveria desenvolver a capacidade do resgate de experiências anteriores vividas em sala de aula a fim de formar elos com novas experiências.

Outro tema interessante na teoria de Herbart diz respeito à formação do sujeito moral. Para ele, a moralidade era a base e a finalidade da educação (Mayer, 1976). Aproximando-se de Aristóteles, Herbart acreditava na necessidade de senso de equilíbrio entre razão e emoção, entre presente e futuro (entre outros elementos) evitando-se os excessos. O desenvolvimento do caráter não poderia, portanto, ser obtido sem autocontrole, já que as paixões e desejos invariavelmente seriam um obstáculo para o esclarecimento filosófico. Neste sentido, Herbart dá ênfase à importância da autoridade na educação como fato imprescindível para o desenvolvimento do caráter:

O homem, a partir da juventude, deve aceitar restrições voluntariamente, especialmente porque tem de viver em comunidade. Portanto, em primeiro lugar, as crianças devem aprender a obedecer. [...] Crianças bem educadas não têm coragem de enganar seu próprio pai e sua própria mãe. Por que não? Elas estão acostumadas a apoiar-se na verdade e na confiança. É isso, então, que se torna o aspecto fundamental de suas vidas (*apud* Mayer, 1976, p. 348-349).

Herbart ainda alertava que o professor não deve, em momento algum, manter discussões agressivas com seus alunos indisciplinados que desafiam e testam a sua autoridade. Ele explica que:

pode-se gerar uma situação em que a impetuosidade do aluno desafie o professor a algum tipo de rivalidade. Ao invés de responder a tal provocação, é possível repreender facilmente e de modo eficaz e calmo, olhando tranquilamente e esperando vencer pelo cansaço (*apud* Bartley, 1978, p. 77)³²

Com o fim do império e o surgimento da democracia, o movimento reformador contesta as diretrizes pedagógicas (em parte fundamentadas nas ideias de Herbart) e o sistema educacional vigentes, avaliando-os como autoritários e austeros, contribuindo para a formação de alunos passivos ao exercitar apenas a memória dos educandos. Os reformistas também afirmavam, assim, que os alunos formados no antigo regime seriam capazes somente de reproduzir o conhecimento armazenado em suas mentes.

Os educadores do império entendiam que a concepção associacionista de Herbart afirmava que o conhecimento humano seria meramente produto de um esquema estímulo-resposta, que poderia ser diagramado da seguinte forma: (E→R). Os processos de aprendizagem seriam resultado da seriação das experiências, gradativamente modificados pela exposição a um conjunto mais ou menos diverso de estímulos. Segundo os ativistas da reforma, na antiga proposta o intelecto não seria estimulado a

³² As traduções desta obra são de nossa autoria e foram feitas a partir do francês.

nada mais do que simplesmente estocar uma grande quantidade de estímulos e ideias. Ao professor caberia incentivar exaustivamente a memorização de informações por parte dos alunos e inibir a sua iniciativa pessoal (Bartley, 1978), formando cidadãos insuficientemente capacitados para viver em uma sociedade democrática.

Propondo outras diretrizes e fundamentos para o ensino, a Reforma Escolar teve início depois do término da Primeira Guerra Mundial, em 1919, dirigida por Otto Glöckel (1874-1935) - então presidente do Conselho Municipal de Educação de Viena e depois Ministro da Instrução Pública. Inspirado pelos princípios republicanos e socialistas, o objetivo do movimento era reformular a educação para a nova república austríaca do pós-guerra e preparar os alunos para a democracia que surgia nesse momento. (Monk, 1995 e Bartley, 1978).

Assim, com o objetivo de se opor ao sistema de ensino anterior, faziam parte do programa de Glöckel o jogo e as tradições populares, a vida ao ar livre e o trabalho na forma de atividade artesanal-agrícola. Ele acreditava que era necessário estimular a iniciativa pessoal no trabalho, através da criatividade e de atividades práticas. “A palavra *Arbeit* (trabalho) refere-se em parte à nova formação manual e profissional que foram introduzidas nos estudos a fim de familiarizar as crianças de classe média com algumas dificuldades e tarefas reais envolvidos no trabalho manual” (Bartley, 1978. p. 77). Tal conceito de trabalho remete à necessidade de participação ativa nas aulas, o que levaria o aluno à aquisição do conhecimento.

As mudanças políticas e ideológicas que ocorreram na concepção de ensino atraíram a simpatia de muitos jovens austríacos, saídos da frente de batalha e ansiosos para contribuir no trabalho de reconstrução espiritual e material do povo. Também

renomados intelectuais participaram do movimento, como Karl Popper³³ (1902-1994), Edgard Zilsel³⁴ (1891-1944), além de receber adesão do Círculo de Viena em seu primeiro manifesto (Moreno, 2000, p. 46).

A revolução austríaca visava transformar o velho império em uma república federal democrática. As potências signatárias do *Tratado de Saint German-em-Laye* assinado depois do final da Primeira Guerra Mundial, em 1919, pelos vitoriosos países pertencentes à Tríplice Entente (Grã-Bretanha, França e Rússia) e pelo derrotado Império austro-húngaro, agora desmembrado em várias nações, redesenhou o mapa político da Europa. A Áustria perdeu suas saídas marítimas, foi obrigada a reconhecer a independência da Iugoslávia, da Hungria, da Tchecoslováquia e da Polônia e teve redefinidas as suas novas fronteiras políticas, formando um verdadeiro mosaico de etnias, idiomas e religiões. A revolução ainda teve que arcar com uma triste herança: todas as calamidades e misérias deixadas pelo extinto império e pela derrota na guerra. Com as novas fronteiras, a Áustria perdeu suas zonas mais ricas. A produção rural era bastante escassa e desordenada, o que provocava fome e miséria na população. Em suma, o país estava desfeito e desorganizado.

Foi neste cenário que, em fevereiro de 1919, ocorreram as primeiras eleições legislativas, com a vitória dos socialistas. Os antigos súditos foram convertidos, pela nova constituição, em cidadãos de uma democracia; a igualdade perante a lei foi reconhecida e ampliada a todos: um exemplo disso foi a concessão feita às mulheres, pela nova constituição austríaca, quanto ao direito de votar e de serem eleitas.

³³Um dos mais importantes e influentes filósofos austríaco do séc. XX a tematizar sobre a ciência.

³⁴Importante historiador austríaco e filósofo da ciência. Socialista, preocupou-se com questões relacionadas à educação, tendo atuado inclusive como professor secundário.

Para que a nova nação fosse efetivamente consolidada, era preciso modificar o modo de pensar dos austríacos, que, segundo os reformistas, era de súditos servis e trabalhadores dóceis formados durante o império. O novo governo precisava de cidadãos livres, trabalhadores conscientes e pessoas com um forte sentimento de universalidade e humanidade (Bartley, 1978). Esses cidadãos não poderiam sair de outro lugar que não da escola (Dottrens, 1929). Era papel da escola permitir a todo cidadão o pleno aprimoramento de suas aptidões para garantir o desenvolvimento da nação. Além disso, todas as pessoas envolvidas com a educação formal precisavam ser impregnadas com esses novos sentimentos e ideais.

A escola como apoio à reforma econômica e política

Para a solidificação da república austríaca era fundamental formar uma mão de obra confiante e qualificada. A escola passa a ter a responsabilidade de preparar os trabalhadores para a nova economia que surge. Ela deve formar empreendedores para a expansão da indústria, principalmente a de exportação, e agricultores preparados para explorar mais racionalmente a terra. A função da escola passa a ser, portanto, dupla: por um lado deve firmar o regime republicano e, por outro, ser instrumento de transformação do regime econômico. A educação teria que ser um meio eficaz para construir, consolidar e propagar os ideais da recém formada república austríaca.

Depois das primeiras eleições de 1919, Otto Glöckel, por seus ideais socialistas e sua experiência em diversos cargos ocupados na educação - entre eles professor, subsecretário de Estado para a Instrução Pública e presidente do Conselho Escolar de Viena - torna-se então Ministro da Instrução Pública.

Glöckel parte desse pressuposto, que para consolidar a revolução seria preciso começar pela escola, com a formação de cidadãos capazes de defender a república e engrandecê-la (Dottrens, 1929). Ele imediatamente cria a Comissão de Reformas (*Reformabteilung*), formada por pessoas de grande prestígio e que acreditavam na reforma educacional do país. Glöckel substituiu os funcionários burocratas, que desconheciam questões técnicas e educacionais, por especialistas e pedagogos. Já nos primeiros meses de governo, em março de 1919, são estabelecidas as novas diretrizes dos programas escolares.

Durante os dezenove meses que a Comissão durou, de março de 1919 a outubro de 1920, todas as atividades foram publicadas em uma série de informes trimestrais. As principais atividades deste período foram: reorganização do serviço do Ministério, criação da Câmara dos Mestres, organização das Uniões de Pais, criação dos Institutos Federais de Educação, reforma do ensino fundamental e médio, redação dos programas escolares, reformulação dos manuais escolares, conferências, cursos vocacionais, reformulação da educação especial, lei de inspeção escolar, melhora da infraestrutura material, aprimoramento profissional dos docentes e criação da educação secundária para meninas (Dottrens, 1929).

O novo ministério encontrou uma organização bastante elitista na educação. O ensino superior estava ao alcance apenas das classes mais ricas e a escola básica era destinada, sobretudo, à burguesia. A organização escolar era bastante complexa. Havia muitos ciclos diferentes de estudo que dividiam a educação das meninas e dos meninos. Também não havia paridade entre os salários e o desenvolvimento de carreira de professores e de professoras.

Mesmo enfrentando a oposição dos conservadores, a primeira medida da Comissão foi implantar a escola básica comum, obrigatória, mista e gratuita, que tinha como objetivo o ensino da língua alemã e a capacitação da população por meio de trabalhos que orientassem suas potencialidades vocacionais, abandonando o foco sobre as necessidades das classes ricas do império. Esta ação também procurava promover uma relação mais estreita entre a família e a escola. (Dottrens, 1929, p. 138). Além disso, Otto Glöckel dedicou-se à formação de um novo magistério, que atendia preferencialmente a educação das mulheres.

Para tanto, Glöckel contou com a participação de Karl Bühler (1879-1963), importante psicólogo alemão, convidando-o a lecionar Filosofia na Universidade de Viena em 1922. A universidade não tinha um departamento de Pedagogia e Bühler o organiza e inaugura no ano seguinte. Lá, Bühler elabora cursos de formação para professores de escolas elementares.

A psicóloga infantil Charlotte Bühler, esposa de Karl, o acompanhou em Viena. Lá ela tornou-se diretora do Centro de Acolhimento para Crianças (*Kinderubernahmestelle*), um centro de observação moderna, que decidia o destino de crianças vítimas de abuso ou negligência. Além do trabalho com as crianças, Charlotte também se preocupou com as mulheres. Muitas jovens e educadoras comprometidas com as causas feministas entraram para o instituto. Esta foi uma iniciativa do Bem-Estar Público, preocupado com as vidas das famílias vienenses, área onde os socialistas tentaram implementar suas normas da organização. O centro de Charlotte, onde Karl também trabalhou, foi um importante espaço institucional utilizado para avançar seus estudos práticos sobre a psicologia das crianças.

Karl Bühler foi um dos principais teóricos da Reforma Escolar austríaca. As concepções pedagógicas ensinadas tanto na Universidade de Viena, quanto no Instituto de Pedagogia de Viena e nas Escolas de Formação de Professores eram contrárias aquelas propostas por Herbart. Assim, os trabalhos sobre psicologia infantil de Bühler (crítico da Gestalt e próximo do pensamento do psicólogo suíço Jean Piaget, sobre quem Bühler exerceu grande influência), particularmente seu livro *Geistige Entwicklung des Kindes*³⁵ de 1918, inspiraram o início do movimento de Reforma, além de terem se tornado uma espécie de manual pedagógico nas Escolas de Formação (Bartley, 1978).

Nesta obra, Bühler defende a ideia de jogo como elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, além de conceber a criança como ser social ativo, cujo espírito seria bem mais do que simplesmente algo vazio a ser preenchido por meio de informações. Além disso, o autor é crítico das ideias a respeito do associacionismo, reducionismo, behaviorismo e atomismo lógico, psicológico e epistemológico, postura que exercerá forte influência sobre Wittgenstein na segunda fase de seu pensamento (Bartley, 1978).

Além disso, Bühler elabora uma teoria a respeito do “pensamento sem imagem”, na qual o psicólogo afirma que não há necessariamente uma correspondência entre o pensamento e a imagem ou modelo mental do objeto. Esta ideia nos remete à crítica que Wittgenstein vai endereçar à concepção mentalista do significado, a qual pressupõe a existência de um elemento psíquico concomitante à comunicação pela fala (*Investigações*, §363). Como vimos no capítulo anterior, o significado de uma proposição para Wittgenstein na segunda fase de seu pensamento não depende somente

³⁵ O desenvolvimento mental da criança

de alguma explicação ostensiva, seja ela exterior ou interior. Em outras palavras, o significado é o *uso* que fazemos da proposição em determinadas circunstâncias.

Aparentemente Wittgenstein pode ter tido alguma influência deste pensamento, já que teve contato com as ideias de Bühler durante seu curso de formação docente. Esta possível paridade entre estes autores pode ser vista nas *Investigações* (§395-397, grifos do autor).

Não se vê claramente qual o papel que a *representabilidade* desempenha em nossa investigação. Em que medida ela assegura o sentido de uma frase.

Representar-se algo com uma frase é tão pouco essencial para a compreensão desta como projetar um desenho segundo ela.

Em lugar de “representabilidade” pode-se aqui dizer também: apresentabilidade (*Darstellbarkeit*) num meio determinado de apresentação. E partindo de tal apresentação, um caminho mais seguro *pode* contudo levar a um emprego mais amplo. Por outro lado, uma imagem pode se impor a nós e não servir para nada.

Em outubro de 1920, ocorrem novas eleições no país, com a vitória dos conservadores. Neste momento, os socialistas deixam o poder e a obra de Glöckel fica, em grande medida, paralisada. Apenas parte dos projetos da Comissão de Reformas é realizada. Entretanto, a Constituição de 1920 adverte que toda lei escolar, para que possa ser promulgada, necessita que seja aceita pelo parlamento nacional e pelo parlamento das províncias e que cada um dos estados da nação tem, na verdade, um direito absoluto de veto. Isto significa que, na prática, uma disposição legal concede a cada estado da confederação a permissão de poder modificar, a título de experimento, seu regimento escolar, sem depender de autorização do governo federal. Viena, governada pelos socialistas desde 1919, sem mudanças significativas por conta das novas eleições, e cujas experiências financeiras, sociais, políticas e econômicas são

muito importantes e positivas, se beneficia desta lei e continua a realizar a reforma proposta por Glöckel.

Portanto, falar sobre a reforma escolar austríaca é falar, sobretudo, da reforma na cidade de Viena, mas suas consequências foram percebidas por toda a Áustria. Tanto a administração como grande parte da população de Viena coloca os problemas escolares no primeiro lugar de suas preocupações e a cidade passa a receber professores, outros profissionais da educação e estudantes de outras regiões, tanto do território nacional quanto de países próximos, que vão para lá a fim de conhecer de perto as reformas realizadas no ensino.

Nos dois dias que passei em Viena durante o feriado da Semana Santa, tive a oportunidade de me encontrar com o Ministro da Instrução Pública da República Austríaca e com diretores de escolas da cidade de Viena. Da visita e das conversas guardo uma impressão tão profunda que não posso evitar o desejo de exteriorizá-la e comunicá-la aos demais.

Em um estado cuja situação econômica, como se sabe, é quase desesperadora e no mínimo lamentável, a instrução pública está em pleno progresso: existe um grande entusiasmo, um intenso esforço de aprimoramento revigorador. Quando manifestávamos nossa estranheza ante ao contraste do marasmo social do país e a vitalidade das escolas, nosso interlocutor [Otto Glöckel] nos respondeu com esta frase que não gostaríamos nunca de nos esquecer: “Se trata de um organismo enfermo com os glóbulos brancos lutando para restabelecer a saúde”.

Muito teremos que aprender dos audaciosos experimentos realizados pela democrática Áustria. Se hoje publico estas impressões produzidas por uma visita excessivamente rápida, o faço somente com a esperança de que alguns dos meus leitores animem-se e, para proveito de todos, decidam-se a passar várias semanas na Áustria estudando suas escolas.³⁶ (Dottrens, 1929, p. 14)

³⁶ Robert Dottrens era diretor de uma escola em Genebra e interrompeu suas atividades durante um ano a fim de visitar lugares de línguas inglesa e alemã. Foi aconselhado por Pierre Bovet - pedagogo suíço, fundador do Instituto Jean Jacques Rousseau, defensor do que chamava de Escola Ativa e que destacava a importância da educação cívica para a formação do caráter - a começar por Viena. Depois da visita de dois dias, retornou à cidade, onde passou vários meses com o propósito de estudar a reforma educacional de Glöckel.

A reforma escolar de Viena é um exemplo de *escola única e escola ativa* (Dottrens, 1929) e está fundamentada no respeito à personalidade da criança. As atividades e exercícios pessoais constituem o centro do trabalho escolar. Não existem horários nem segmentação por disciplinas. O trabalho é livre, coletivo e tem como base o estudo do meio em que as crianças vivem.

A partir de dezembro de 1921, Viena separa-se da Baixa-Áustria e constitui um dos estados da República Federal Austríaca. Para sua administração existe um Conselho Administrativo e um Conselho Municipal. Como possuía maioria nos Conselhos, desde 1919, o partido socialista realiza seu programa de reforma escolar (Dottrens, 1929). Em todos os níveis de ensino que o Conselho atua, ele regulamenta alguns princípios que devem ser seguidos por todas as escolas. O primeiro deles é que todo o professorado deve ser laico e os gestores das escolas devem fazer cumprir esta regra.

Em março de 1920, os princípios da Reforma são apresentados à Assembleia Plenária da Câmara dos Mestres (Dottrens, 1929). O documento com as diretrizes (*Leitsätze*) da escola renovada propunha construir uma instituição que pudesse proporcionar o desenvolvimento cultural pleno e ser um eficiente instrumento de preparo profissional.

Os princípios deste novo formato podem ser resumidos nas seguintes afirmações: a escola precisa ter uma maior consciência de seu papel social e nacional; deve-se unificar a educação escolar; adie-se o quanto for possível a especialização dos estudos para que todos possam ter uma base sólida para a formação de uma cultura geral e profissional; e por fim, diminua até a menor quantidade possível de divisão de ciclos.

As diretrizes têm como foco a reforma escolar do ponto de vista individual e social. Pela perspectiva individual, todo estudante deve encontrar na escola um meio favorável para o desenvolvimento de suas aptidões, tendo acesso a uma cultura tão extensa quanto lhe permitir sua capacidade intelectual, independente de sua situação social e econômica.

Pela perspectiva social, as diretrizes são determinadas, pelo menos em parte, pelas condições específicas do país. A Comissão entendia que não se pode implantar a democracia da noite para o dia, já que o contexto social anterior era bastante fragmentário. Para que a República fosse implantada, era necessário unir as classes, proporcionando assim um intenso sentimento de igualdade. Assim, a escola deveria estimular vivências coletivas e o respeito mútuo. Quanto mais as crianças provenientes de diferentes meios sociais pudessem conviver como colegas, melhores seriam as chances de interagirem positivamente quando adultos e, desta forma, seria possível atingir uma verdadeira unidade nacional.

Consideramos importante frisar a ideia de ensino preparatório para a vida democrática já que este é um dos principais itens da reforma. Azanha (1979, p. 93) critica duramente o uso recorrente da palavra democracia como significando “todas as coisas para todos os homens”, empregada ideologicamente com fins de persuasão político-social. No caso da reforma austríaca, este ideal democrático aparece de forma mais realista, propondo-se as mesmas coisas para todos os homens³⁷, conceito importante que será uma das bases da Escola Nova.

³⁷ Ainda que o acesso a bens imateriais e materiais seja limitado pelas condições geográficas e sócio-econômicas de um país, a democracia deve permitir igual acesso a esses bens para todos os cidadãos. Assim, especificamente no âmbito da educação, é preciso primeiro pensar em ampliar o alcance da escola para todos os estudantes. No aspecto do ensino, o autor crê que “não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na

O estabelecimento de uma democracia pressupõe a abolição da elitização do ensino. A igualdade de direitos dos cidadãos só poderá existir de fato se não existir uma educação que privilegie um determinado grupo social. Para a Comissão, portanto, é importante que a educação seja acessível a todos que estiverem aptos intelectualmente para o estudo. Segundo a Comissão, a educação universal, tendo como único critério a capacidade de aprender, é o melhor meio de impedir que apenas a elite econômica tenha acesso a postos profissionais que devem ser ocupados por mérito.

Para que este objetivo seja alcançado, a educação básica única deve ser capaz de desenvolver as aptidões dos estudantes. O novo plano de ensino propõe a escola única até que seja concluída a escolarização obrigatória. De fundamental importância para o movimento reformista austríaco, a ideia de escola única merece particular atenção, uma vez que a criação de sistema de ensino que não separa as crianças em diferentes currículos foi uma larga conquista das reformas dos sistemas pedagógicos tendo em vista a democratização do ensino.

A Reforma de Glöckel foi um movimento inserido em um contexto de transformação das diretrizes educacionais mais gerais, que acontecia na Europa, EUA, Brasil, entre outros. Uma das preocupações dos movimentos reformistas dizia respeito ao acesso da criança na escola. Luzuriaga (1934), pedagogo espanhol, entendia que a lógica educacional dava-se da seguinte forma: indivíduo – sociedade – nação. Ele explica que a escola deveria ser acessível a todas as pessoas (tocando no âmbito individual) de todas as classes sociais (atingindo, assim, o âmbito social), independentemente de sua religião e de acordo com suas aptidões e vocações, em escala

cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como uma simples variável pedagógica” (Azanha, 1987, p. 41).

nacional (espraiando-se, portanto, até o âmbito da nação). Sobre o indivíduo o autor argumenta que (Luzuriaga, 1934, p. 11):

A escola única, com sua multiplicidade de instituições aberta a todos, com possibilidades de escolha de tipos e planos educacionais, facilita o descobrimento das aptidões individuais e seu trato conveniente. A educação das massas da escola tradicional é substituída pela educação diferenciada na escola única.

Sobre sociedade, o autor fala que

A educação não é patrimônio de uma classe social única, senão que é aberta e tornada possível a todas as classes e de modo especial à classe trabalhadora, não porém, no sentido abstrato da educação nacional, mas no sentido concreto da educação social.

Finalizando, sobre nação Luzuriaga escreve:

A escola única aspira a facilitar a fusão de todas as classes sociais, de todas as forças políticas, de todas as confissões religiosas, em uma unidade espiritual superior, a alma nacional, que inspire a todos e a cada um de seus membros.

Assim, com os indivíduos amplamente desenvolvidos, a sociedade consequentemente iria se desenvolver. Então a nação, o objetivo final, vislumbraria seu progresso. A educação cumpriria sua função.

Segundo Dottrens (1929), o mais interessante, do ponto de vista pedagógico, que há de fato na reforma escolar em Viena, encontra-se na Escola Elementar. Outro aspecto importante, nesse movimento, foi a participação mundial de pensadores e educadores. Alguns nomes citados por ele como colaboradores são Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) e William Stern (1871-1938) na Alemanha, e John Dewey (1859-1952)

nos Estados Unidos. O comentador prossegue afirmando que estes pensadores já haviam dito, inúmeras vezes, que a escola deveria ser mais do que um lugar para gravar na memória conhecimentos já elaborados. Afirma, ainda, que a finalidade da escola não deve ser simplesmente ensinar a repetir os conceitos aprendidos e que a criança é um ser diferente do adulto, com características próprias, gostos e afetividades peculiares. Aquilo que serve para o adulto, não servirá necessariamente para a criança, que se comporta ativamente, continua o autor, e só se dedica a fazer com afinco aquelas atividades que respondem aos seus interesses ou necessidades, ou seja, ela só faz com capricho aquilo que faz com gosto. Um dos temas centrais (*Leitmotiv*) da Reforma era justamente *Pädagogik vom Kinde aus*³⁸. A escola, assim, deve existir para as crianças, o programa escolar tem que ser elaborado segundo as suas necessidades e ao professor cabe procurar despertar a sua curiosidade.

A partir dessas ideias, os reformadores de Viena extraíram três princípios metodológicos (Dottrens, 1929, p. 59):

1. o princípio do trabalho;
2. o princípio do meio que nos rodeia;
3. o princípio da concentração³⁹.

³⁸ Pedagogia para as crianças.

³⁹ Este princípio já aparece na pedagogia de Herbart, e era uma resposta à necessidade de colocar todo o processo educativo a serviço da formação do caráter moral (Larroyo, 1974). A disciplina deveria trabalhar a vontade do educando, pretendendo formar o caráter através de uma conduta moralmente valiosa. Para chegar à intimidade do aluno e atingir os objetivos que se propõe a formação disciplinar, seria preciso levar em conta as disposições naturais e o tipo de vida do aluno. Já para os reformistas austríacos, o Princípio da Concentração estaria mais próximo do Princípio do Interesse de Dewey. De maneira bastante sucinta, pode-se dizer que para Dewey o interesse é o que faz a ligação entre a criança e o que ela vai aprender. Ele diz que, porque a criança tem interesses, ela irá demandar esforço para conseguir o objeto de seu interesse. O interesse é latente a todo indivíduo, que busca atingir um determinado fim (Dewey, 1978) e, portanto, a criança interessada no que faz irá naturalmente manter-se concentrada.

O princípio do trabalho surgiu a partir de expressões já conhecidas como *Arbeitsschule* e escola ativa. Parte-se do pressuposto de que a criança é um ser que busca, pergunta, cria e às vezes destrói, mas mesmo neste último caso, aparentemente com conotação negativa, ela só o faz por curiosidade, quando, por exemplo, quebra algum objeto com intenção de conhecer o seu interior ou o seu funcionamento. O erro na educação consiste, segundo os reformistas, em insistir que o aluno reproduza ao invés de criar de acordo com a sua vontade e inteligência.

A criança deve ser ativa na escola, deve trabalhar, falar, agir e ao professor cabe o papel de motivador e conselheiro. Deste modo, as aulas expositivas, com explicações prolongadas seriam suprimidas, por entender-se que a criança não consegue fixar sua atenção em situações de passividade.

Deve-se deixar a criança ter as mais diversas experiências e observar fatos e ocorrências, permitir que ela pergunte sobre aquilo que sentir curiosidade, além de poder expressar seus pensamentos e recordações. O professor, desta forma, poderá conhecer as representações que ela faz de determinados fenômenos e corrigir aquelas que diferem da realidade, além de auxiliar o desenvolvimento de sua personalidade de maneira plena e original.

A atividade manual, segundo este princípio, contribui para o desenvolvimento harmônico do indivíduo, pois acaba sendo um meio de expressão e um instrumento útil e importante para a aquisição do saber.

O segundo princípio é o do meio que nos rodeia. As crianças chegam à escola com uma bagagem intelectual, que são os conhecimentos adquiridos por si e pelo contato com o seu entorno. Espontaneamente uma criança procura compreender a

realidade circundante e, para isso, experimenta, toca os objetos e faz perguntas como, por exemplo, “por quê?”, “de que maneira?”, entre outras.

A classe, a escola, o bairro, a cidade e o país são sucessivamente solos fecundos para servir de apoio a cultura popular, pois a criança, com suas experiências diárias na escola e fora dela, aprende a conhecer melhor o país e seu povo. Segundo este princípio, toda a atividade escolar se exerce em uma realidade viva que se transforma a todo instante.

O terceiro e último princípio é o da concentração. Este é o único dos princípios que é resgatado da escola antiga. Aqui podemos perceber uma confluência original, que consiste em se valer, até certo ponto, daquilo que é novo e ao mesmo tempo solidificar uma tradição escolar, não apenas porque é enraizada, mas porque é fundamental, já que pressupõe a ativação do trabalho mental da criança.

Segundo as diretrizes da reforma, este princípio afirma que o professor deveria trabalhar com um tema ou acontecimento o maior tempo possível, desde que mantivesse o interesse dos alunos. Este tempo poderia ser uma hora, um dia, uma semana. Os reformistas afirmavam que enquanto houvesse interesse, existiria a investigação, o esforço e o trabalho da criança.

Nas escolas de Viena, não havia mais a divisão por horários, pois se entendia que o ensino se constituiria de uma maneira global e seria prejudicado pelas interrupções regulares dos horários de aula. Assim, não o horário, mas a necessidade psicológica deveria indicar o término da aula.

A divisão por disciplinas também foi abandonada, segundo a mesma ideia de ensino integral. Os reformistas acreditavam que a segmentação do ensino por disciplinas prejudicava a criança, que não se esforçava o quanto poderia.

O princípio da concentração foi organizado com dois objetivos. O primeiro era o de não abandonar as crianças aos seus próprios caprichos e às suas vontades, que muitas vezes poderia resultar em ócio. O segundo objetivo era não desorganizar a escola, agora sem horário nem disciplinas, e fazer com que o ensino fosse possível. A escola também deveria ser capaz de ensinar a ler, escrever e contar.

Desta forma, não existiam professores ensinando e alunos escutando. O modelo anterior de sala de aula seria substituído por comunidades que trabalham na mais ampla liberdade, nas quais o conhecimento é construído coletivamente. O trabalho é feito de modo que facilite a concentração e a atenção.

Mesmo não sendo completamente novos, estes três princípios dão novo ânimo para a vida na escola e são a base do novo plano de ensino, organizado e publicado pela Comissão de Reformas em 1920, na cidade de Viena. Gradativamente o plano é adotado por todo o país e, depois de seis anos de experiência, em 1926, o novo plano já é seguido por todas as escolas do país.

Segundo Dottrens, (1928, p. 65), o novo plano de ensino dividia-se em oito itens:

1. Língua Materna (composição, gramática, ortografia e leitura): A composição consistia basicamente no desenvolvimento da capacidade de expressão, sendo a oral para os alunos de primeiro e segundo anos, e escrita para os alunos de terceiro e quarto anos. A princípio não era exigido da criança o domínio avançado do idioma. O que se

pretendia era a produção do pensamento original. Com relação à gramática e à ortografia, os reformistas acreditavam que o ensino integral auxiliava o aluno a enriquecer seu vocabulário e a dominar facilmente as expressões cotidianas. O estudo de palavras novas não deveria ser feito por grupos gramaticais ou semânticos, e sim por associações espontâneas, segundo o a natureza do tema tratado nos debates.

A gramática limitaria-se aos estudos das formas usuais da língua falada e escrita, e somente quando o aluno se sentisse seguro quanto à expressão do seu pensamento, poderiam ser feitas as correções necessárias. As regras gramaticais do idioma deveriam ser aprendidas à medida que fossem observadas em textos. Para os exercícios de ortografia, os ditados seriam proibidos.

Os professores decidiam livremente seu método quanto ao ensino de leitura, embora os livros destinados a essa tarefa tenham sido abandonados e substituídos por obras curtas, de conteúdo variado e que pudessem ser utilizadas nos debates propostos em sala de aula. Geralmente a aprendizagem da leitura e da escrita acontecia simultaneamente.

2. Escrita: o ensino de escrita havia sido completamente transformado. A nova proposta era que o ensino pudesse proporcionar a todos os alunos a capacidade de escrita fluente, legível e pessoal. Em 1920, foram feitas algumas experiências utilizando-se cadernos com variados tipos de pauta e com folhas em branco. Percebeu-se que os exercícios dos alunos melhoravam na mesma proporção que se diminuía o número de pautas do caderno, chegando a resultados excelentes em cadernos sem pauta. A partir de então, os cadernos escolares seriam compostos por folhas em branco, o que daria mais liberdade ao aluno. Cada um poderia, desta forma, escrever com o formato de letra que mais lhe agradasse.

3. Aritmética: os cálculos e medidas seriam aplicados a questões práticas e concretas. Seria buscado um sentido para as operações, ao mesmo tempo em que se adquirisse a técnica. Durante as operações, o método empregado conduziria a criança a ter consciência dos seus atos. A passagem do concreto para o abstrato se daria de forma lenta e gradual, apresentando-se primeiro para as crianças quadros com objetos, para depois ensinar os números.

4. Heitmatkunde (História, Geografia e Ciências): base de todo o ensino, a disciplina deveria ser apresentada por meio de debates, excursões, leituras e observações, entre outros.

5. Desenho: Viena tinha entre seus cidadãos uma grande quantidade de artistas e o Desenho ganhou um peso considerável no plano de ensino. O que se buscava era a produção pessoal livre. Para os reformistas, as aptidões dos alunos deveriam ser desenvolvidas e a técnica (proporção, perspectiva, entre outras) deveria ser inserida no ensino à medida que a criança fosse capaz de compreendê-la.

6. Trabalhos manuais: ao mesmo tempo em que constituía um complemento para a educação artística, seria também uma educação das mãos, com a realização dos mais diversos trabalhos: recortes, colagens, construções com papel e papelão, construções de maquetes, modelos etc. As técnicas seriam ensinadas no processo de organização do trabalho: a escolha dos materiais, a utilidade, a preocupação com os resultados, a exatidão, entre outras.

7. Música: o ensino da música se proporia a desenvolver o gosto pela música e pelo canto. As técnicas de entonação e ritmo ajudariam na compreensão e preparariam os alunos para o canto. As classes comporiam, geralmente, suas músicas a partir de

textos dados e o professor participaria com alguns instrumentos (violão, cítara, entre outras.). As canções populares, cantada às vezes em dialetos, poderiam ser usadas para despertar sentimentos nacionalistas.

8. Educação Física: as condições de vida imposta pela guerra, tanto para os pais quanto para as crianças, debilitaram grandemente a saúde pública. Assim uma das preocupações dos reformistas foi o desenvolvimento corporal das crianças. A ginástica militar foi substituída por atividades ao ar livre, em contato com a natureza, através de jogos, danças, natação e corrida. A finalidade das atividades era exercitar o corpo, aumentar a capacidade pulmonar, melhorar a circulação do sangue e desenvolver as habilidades motoras.

A reforma escolar desenvolve-se gradativamente em Viena e depois por toda Áustria. Seu êxito se deve principalmente à forma como Glöckel a conduziu. A criação da Comissão de Reformas, composta por profissionais da educação (técnicos e pedagogos) manteve fortemente o desejo de construir, através da educação que se dá à juventude e da democracia, um futuro melhor para o país, assolado pela guerra.

Dottrens (1928) afirma que era uma preocupação da reforma que a educação cumprisse seu papel na reconstrução do país, e para isso era necessário que ela estivesse imersa no ideal político e social que a impulsionou, a fim de proporcionar no cidadão uma transformação pessoal. Neste sentido, as diretrizes investigaram, delinearão os problemas da educação pública e propuseram uma série de transformações. A escola se democratizou, já que passou a ser inclusiva e com um currículo único, tornou-se laica, não por negar a importância das convicções religiosas, mas em respeito à individualidade da criança e à diversidade de credos.

A reforma escolar era fortemente carregada de ideias socialistas, embora fosse defendida por pessoas de fora do partido. Ela é aceita e apoiada por muitos que defendem o desenvolvimento intelectual e a liberdade de pensamento no país. Segundo Dottrens (1929), foi no pós guerra que a escola pública conheceu sua melhor época, pois em toda a sociedade se acreditava nas transformações e nas melhorias. Acreditava-se que a reforma escolar, por valorizar a personalidade da criança, poderia transformar o país, já que as crianças educadas no período da reforma seriam adultos bons, úteis e felizes.

Como dissemos, a Reforma Escolar acontece principalmente em Viena, mas seus princípios chegaram em outras regiões da Áustria, inclusive nas cidades onde Wittgenstein trabalhou.

É neste contexto que Wittgenstein irá trabalhar como professor primário em alguns vilarejos no interior da Áustria, após frequentar um curso de três semestres em Viena, episódio que será mais detalhado no Capítulo III.

Capítulo III

Introdução

Este capítulo dedica-se a exposição do trabalho realizado pelo filósofo Wittgenstein junto a crianças em idade de alfabetização, em pequenas cidades da zona rural austríaca, durante a Reforma Escolar, bem como a descrição e análise do *Dicionário*, organizado pelo filósofo e elaborado por ele e seus alunos.

Assim, o capítulo inicia-se apresentando brevemente a trajetória do escritor russo Leon Tolstoi, cujos escritos e biografia exerceram fortes influências sobre Wittgenstein e que podem ter contribuído para a escolha da carreira do magistério.

Prosseguimos descrevendo o seu trabalho como professor e apresentando seu envolvimento e crítica à Reforma Escolar que acontecia naquele momento. A biografia de Wittgenstein foi apresentada no Capítulo I, portanto nos deteremos aqui somente aos dados biográficos que julgamos relevantes para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa e que estejam entre os anos 1920 e 1926, período em que trabalhou em três vilarejos: Trattenbach, Puchberg e Otterthal.

Por fim, encerraremos esta etapa da pesquisa procurando explicar como se deu a elaboração do *Dicionário*, bem como se manifestou o envolvimento dos alunos no projeto. Também exploraremos o prefácio do livro, escrito pelo próprio Wittgenstein, além de investigarmos os escritos de comentadores e historiadores a respeito da obra.

A influência de Tolstoi

Leon Tolstoi nasceu em 1828, na propriedade rural de uma família aristocrática russa. Criado por uma tia após a morte de seu pai, decepçiona-se com os estudos, abandonando e retomando diversas vezes o curso de Direito. Torna-se boêmio e galanteador, mas nem as noites agitadas nem as companhias femininas atribuem sentido a sua vida (Silva, 1999).

Influenciado por seu irmão, alista-se, em 1851, no Cáucaso e assim ingressa no exército. Encanta-se com a vida militar, mas após lutar, em 1853, em Sebastopol, cidade ao sul da Ucrânia, volta a se angustiar por conta dos horrores que observa na guerra. Em seus escritos⁴⁰ descreve o medo dos oficiais, dos soldados e o desespero nos hospitais.

Em 1859, sente necessidade de contribuir com o país, e resolve se voltar para a classe dos servos. Sua preocupação principal é o analfabetismo e, para combatê-lo, funda em sua propriedade, em Iasnaia Poliana, uma escola para crianças e adultos. Admirador de Rousseau, dirige a escola segundo um método experimental que procurava pôr em prática teorias rousseauianas de educação, deixando os alunos mais livres, sem regras em excesso e sem demasiadas punições. “Devo dar duas regras para a educação, não apenas viver-se bem, mas também trabalhar para si mesmo aperfeiçoando-se constantemente, e nada esconder dos próprios filhos a respeito de sua vida” (*apud* Mayer, 1976, p. 391). Ele mesmo escreve grande parte do material didático. Editou ainda uma revista educacional, *Iasnaia Poliana*, bastante inspirada nos princípios de Rousseau.

⁴⁰ A respeito da guerra, Tolstoi escreveu: *Sebastopol em dezembro de 1854, em maio e agosto de 1855*.

Mesmo em seus escritos seguintes, como *Guerra e Paz* (publicado entre 1865 e 1869 no periódico *Russkii Vestnik*), transparecem alguns de suas ideais educacionais. Os heróis do livro são soldados comuns, e não Napoleão, que é descrito como um indivíduo vazio e vaidoso, além de ter seus erros expostos com entusiasmo por Tolstoi. O personagem principal, Platon Karatayev, um camponês simples, analfabeto e cristão, representa a simplicidade e a educação verdadeira, além de simbolizar a realização na vida pela qual Tolstoi lutava constantemente (Mayer, 1976).

Em *Ana Karenina*, publicado entre 1873 e 1877, Tolstoi conta duas histórias que correm paralelamente. O primeiro é o drama de Ana, mulher aristocrática, casada com um alto oficial do governo e mãe de um menino amoroso. A despeito de parecer ter tudo, ela se sente vazia e encontra o amor em Vronsky, oficial do exército que se mostra indigno deste sentimento. O resultado é o suicídio da protagonista. A segunda história é a busca existencial de Levin, camponês cristão - assim como Platon, de *Guerra e Paz* - e que devota um amor puro por Kitty, jovem de 18 anos, simbolizando a promessa por uma nova sociedade (Silva, 1999).

Assim, nestas obras podemos perceber o quanto o escritor valorizava a vida simples e rural, além de se preocupar constantemente com questões sobre o sentido da vida, e de problemas morais e religiosos, Tolstoi busca em vão respostas na filosofia, na ciência, na vida reclusa em mosteiros e nos estudos dos evangelhos. Em 1881, encontra na caridade a resposta para suas questões existenciais. Dedicou-se a uma vida campestre, que ele considerava como ideal e mais próxima à natureza.

Ainda que vivesse em uma propriedade familiar aristocrática, convencido de que ninguém deve depender do trabalho alheio, buscou a auto-suficiência, limpando seus aposentos, plantando sua comida e produzindo suas roupas e calçados (Silva, 1999). Um

dos maiores escritores russos, teve nos conflitos existenciais um motivo que o levou a uma posição contrária a qualquer autoridade eclesiástica e política.

Para Tolstoi, haveria uma combinação entre amor e total franqueza e, apesar de não ser o único autor pré-soviético com este pensamento, acreditava na importância do “*amor-sacrifício*”⁴¹ (Mayer, 1976). Em suas obras, pode-se perceber a influência da angústia e da melancolia realmente vivenciadas pelo autor, constantemente atormentado por questões como “por que estou fazendo isso?” ou “por que não vivo segundo meus ideais?”⁴² (Mayer, 1976). Lamentava não ter nascido como um simples camponês e abriu mão de todos os ideais da aristocracia, embora usufrísse de sua propriedade e do conforto de sua classe. Em 1910, com 82 anos de idade, o escritor consegue romper os vínculos que o mantiveram em sua propriedade, mas dias depois de deixar a casa, morre na estação rodoviária de Astapovo, vítima de uma pneumonia.

No tocante à educação, Tolstoi acreditava que esta deveria cultivar o amor à pátria, sem encorajar o nacionalismo. Segundo ele, as crianças deveriam ser ensinadas a amar a humanidade e a olharem para além das barreiras de raça, nação e civilização. Ele ainda acreditava que a educação tivesse um significado maior do que o conhecimento, já que o importante seria aplicar o conhecimento adquirido de forma crítica (Mayer, 1976).

Para Tolstoi, o professor poderia aprender muito com a simplicidade do povo e deveria estar imbuído de sua vocação e da necessidade de se interessar por todos os aspectos da vida, além de se preocupar com os problemas humanos, e não apenas técnico-científicos. As escolas não deveriam avaliar através de notas, nem ter divisão de classes. A sala de aula seria como um laboratório e os alunos aprenderiam a partir das

⁴¹ Seu conceito de amor é bastante radical, pois, para ele, amor significa mais do que simplesmente afeição ou compaixão. O amor representa a completa autoabnegação.

⁴² É possível perceber relação entre estas perguntas de Tolstoi e algumas questões de Wittgenstein.

experiências vividas neste espaço. O professor deveria guiar os alunos, em todas as atividades, segundo os princípios da bondade e da compaixão.

Tolstoi deu particular importância à personalidade do professor. Se este fosse frio e hostil em relação aos alunos, seria uma influência negativa e não passaria de um capataz. No entanto, se tivesse amor por sua vocação e consideração por seus alunos, veria a educação como um processo contínuo e seria uma referência para o esclarecimento e civilização.

Ele defendia a ideia de uma educação não restrita à elite e entendia que todos os seres humanos buscam a verdade e desejam um modo de vida melhor. Desta forma, dá grande ênfase à educação universal, de forma que contemplasse também os adultos e as meninas.

Igualmente acreditava que o ensino deveria se dar por meio do exemplo e do autoexame⁴³, como um processo de identificação. “Sede francos convosco e francos com as crianças” (Mayer, 1976, p. 400). O resultado seria a transposição de valores, formação de indivíduos amorosos, conscientes de suas responsabilidades em relação à humanidade. O aluno se daria conta de ter uma dívida com terceiros e se conscientizaria de que, sempre que houvesse o sofrimento e a necessidade, era demandada sua assistência.

Segundo alguns comentadores e biógrafos de Wittgenstein (ver Moreno (1995), Monk (1995) e Bartley (1978)), estas características de Tolstoi tiveram uma forte influência sobre o filósofo austríaco, sendo um dos fatores que o levaram a atuar como professor em regiões extremamente pobres de seu país, devastadas pela guerra.

⁴³ O autoexame aparecerá de maneira bastante importante na filosofia tardia de Wittgenstein, conforme apresentado no Capítulo I.

Os anos no campo (1920-1926) - Wittgenstein e a Reforma Escolar

Os anos entre 1919 e 1928 são quase sempre vistos como um longo período de dormência do pensamento filosófico de Wittgenstein. Estes anos não são incluídos por estudiosos, tal qual Hacker (2000), Malcolm (1958) e Pears (1931), como sendo parte do período intermediário de seu pensamento filosófico, que estaria compreendido apenas entre 1929 e 1933. Essa época de sua vida não tem recebido a devida atenção dos pesquisadores de sua obra, acreditando que nesse momento ele se afasta não só da Universidade, mas também da filosofia. Isso faz com que a bibliografia disponível sobre o período seja bastante reduzida.

Bartley (1978) considera um engano pensar que Wittgenstein abandonou a filosofia nesse período, voltando a ela somente depois de assistir a uma palestra do matemático holandês L. E. J. Brouwer, em março de 1928. Durante todo o tempo que ficou no interior da Áustria, Wittgenstein participou ativamente do movimento de reforma escolar, mas, ao mesmo tempo, não deixa de criticá-lo. Ainda segundo Bartley, sua reflexão sobre os princípios que norteavam a reforma, como também as inovações pedagógicas individuais do pensador, influenciaram sua filosofia futura. Dentre as atividades inovadoras do filósofo-professor está a elaboração de um dicionário ortográfico com seus alunos, trabalho deste período que pode ter contribuído para que Wittgenstein revisse sua concepção anterior de linguagem, como exporemos mais adiante. Neste sentido, compartilhamos da hipótese sustentada por alguns comentadores e biógrafos da obra de Wittgenstein de que este período anterior a 1929-33 foi fundamental para o seu pensamento filosófico, e que permanece um campo aberto para estudos.

Assim, mesmo tendo *aparentemente* se distanciado da filosofia, sua preocupação com a linguagem evidentemente continuou. Nossa hipótese é que o filósofo, nestes primeiros anos como professor primário, ainda refletia sobre as questões teóricas que julgara ter solucionado definitivamente, a saber, as relações entre linguagem, pensamento e mundo.

Bartley (1978) cita uma história que Wittgenstein usa para contar aos seus alunos de Trattenbach em 1921. Wittgenstein questiona se duas crianças que ainda não tenham aprendido a falar, ou ainda uma pessoa adulta incapaz de se comunicar oralmente, poderiam aprender uma linguagem primitiva ou inventariam uma nova linguagem para uso privado. O historiador sugere que algumas das principais ideias sobre linguagem presentes nas *Investigações* – o aprendizado da linguagem, a linguagem primitiva e privada, além das noções de jogos de linguagem e de formas de vida – já teriam sua origem neste período da atividade docente de Wittgenstein, e não no início dos anos de 1930, como usualmente se pensa.

Como veremos, Wittgenstein dedicou-se intensamente ao seu trabalho como professor de crianças, com diversas atividades fora e dentro de sala, que iam além das atribuições regulares do professor. Entretanto, é possível perceber um maior envolvimento na atividade de elaboração do dicionário, já que, além de confeccionar o material em sala, Wittgenstein preocupou-se em publicá-lo, a fim de tornar o livro acessível a mais crianças.

Outro dado importante é que Wittgenstein recebeu constantemente visitas de amigos e de outros pensadores enquanto trabalhava nos vilarejos austríacos como professor. Russell e o jovem matemático Frank Ramsey, naquela época ainda estudante de graduação, foram algumas dessas pessoas. O filósofo também manteve

correspondência com Moore, Engelmann e Russell, conservando sempre discussões com estes sobre questões filosóficas e outros assuntos. Como veremos adiante, durante sua passagem por Puchberg, Wittgenstein ainda queixou-se constantemente por não encontrar companhia para discutir assuntos filosóficos, o que indicaria um permanente interesse pela filosofia.

Ao contrário de diversos comentadores, Bartley considera os anos de 1920 a 1926 os mais extraordinários na vida de Wittgenstein. Ele ainda afirma que a importância em entender melhor este período está em poder conhecer algo novo que auxilie melhorar a compreensão a respeito do filósofo. Daí nosso interesse em nos debruçar sobre estes anos e investigar a interação que se deu entre o filósofo e o educador. Alguns indícios desta relação podem ser encontrados antes mesmo deste período, como, por exemplo, pela amizade que Wittgenstein inicia com Ludwig Hänsel. Eles se conhecem durante o período que o filósofo ficou na prisão por ser capturado pelo exército italiano (conforme visto no Capítulo I), entre 1918 e 1919, ao final da Primeira Guerra, em Colmo, e depois em Monte Cassino, ao norte de Nápoles, sul da Itália. Hänsel era professor secundário de línguas e bastante conhecido no meio educacional de Viena, já que além de sua atividade docente, participava politicamente de conselhos e associações comunitárias (Klagge e Nordmann, 2003).

Ele era formado pela Universidade de Graz em Alemão, Francês e Filosofia, além de ter conhecimentos profundos de História da Arte, História e Línguas Germânicas. Quando obteve seu PhD, em 1910, iniciou suas atividades no magistério, como professor e diretor.

Wittgenstein e Hänsel se conheceram na ocasião em que este último ensinava lógica aos seus colegas prisioneiros que quisessem ser professores depois de libertados.

Wittgenstein decidiu assistir suas aulas. Logo eles se tornam grandes amigos e frequentemente conversam sobre lógica, mantendo constantes debates. Wittgenstein explicou a Hänsel os elementos da lógica simbólica além das ideias presentes no *Tractatus*. Hänsel passa a admirar Wittgenstein, e os dois lêem juntos a *Crítica da Razão Pura*, de Kant (Klagge e Nordmann, 2003).

O amigo, então com 32 anos, fica impressionado com Wittgenstein e sobre isto escreve à sua mulher, Anna, em fevereiro de 1920:

Conheci um jovem lógico (de 30 anos de idade) que tem um pensamento mais substancial do que todos aqueles com aproximadamente a mesma idade dentre os que conheci até agora - sério, com uma simplicidade dos nobres, nervoso, com uma capacidade infantil para se divertir. Seu nome é Wittgenstein (Klagge e Nordmann, 2003, p. 258)⁴⁴.

Hänsel lembrava com bastante carinho dos dez meses (de novembro de 1918 a agosto de 1919) que passou ao lado dos companheiros de prisão. A este respeito ele escreve em 1933: “considero o período que fiquei preso o melhor e mais feliz de toda a minha vida. Eu estava tão vivo e livre quanto raramente o fui antes e depois [da prisão]” (*id ibdem*).

A profunda amizade que se estabelece entre eles foi igualmente marcante na vida de Wittgenstein, que neste momento já havia tido também contato com o pensamento de Tolstoi através da leitura de uma de suas obras (conforme visto no Capítulo I). Assim, provavelmente influenciado tanto por Hänsel quanto pelo escritor russo, decide, como eles, ser professor.

⁴⁴ Tradução nossa a partir do alemão. Segue original: Ich habe einen jungen (30 jährigen) Logiker kennen gelernt, der gedanklich bedeutender ist als alle etwa Gleichaltrigen, die ich bis jetzt kennengelernt habe - ernst, von edler Selbstverständlichkeit, nervös, von einer kindlichen Fähigkeit, sich zu freuen. Er heisst Wittgenstein.

Nos anos de 1918 e 1919 o filósofo passa por grandes perdas e dificuldades que o levam a uma nova fase de grande angústia. No final de 1919, ele ainda estava sendo afetado por esses danos. Além da rejeição de diversos editores em publicar seu livro, Wittgenstein recebe alguns golpes. Entre eles está o acidente que seu irmão Paul sofreu em batalha, perdendo o seu braço direito. Além disso, Wittgenstein recebe a notícia do suicídio de seu outro irmão, Kurt, que combatia como tenente e se desespera ao ser abandonado por sua tropa no campo de batalha, quando esta foi surpreendida pelo exército russo. Porém, um dos reveses mais duros para ele é a morte de seu querido amigo, David Pincent, em um acidente de avião, em maio de 1918. Wittgenstein escreve para a mãe do rapaz e o descreve como “meu primeiro e único amigo”, além de afirmar que “apenas em David encontrei um verdadeiro amigo, e as horas que passamos juntos foram as melhores de minha vida. Ele era para mim um irmão e um amigo” (*apud* Monk, 1995, p. 149). Wittgenstein dedica o *Tractatus* a ele.

A família de Wittgenstein preocupava-se com seu estado de ânimo. Assim duas de suas irmãs, Margarete e Mining, entusiasmaram-se com o novo projeto do irmão como uma possibilidade de terapia e o estimulam ao magistério, já que, com tantas perdas, o filósofo vivia bastante deprimido e falava constantemente em suicídio. Margarete, que mantinha uma relação de amizade com Glöckel e Bühler, informa Wittgenstein a respeito das possibilidades de trabalho como professor primário na Reforma Escolar austríaca.

Libertado em agosto de 1919 e de volta à Viena em setembro do mesmo ano, Wittgenstein toma duas decisões. A primeira é matricular-se no Instituto *Kundmannngasse* de Formação de Professores, que era conduzido sob a direção geral de Glöckel, em Viena. A escolha do instituto faz com que, durante sua formação, ele

receba sua instrução de acordo com os princípios da Reforma. (Monk, 1995 e Bartley, 1978). Durante o curso, Wittgenstein vive de forma isolada em um alojamento independente.

A segunda decisão importante que Wittgenstein toma é a de desfazer-se do que ainda havia restado da fortuna herdada em virtude da morte do pai. Para tanto, doa o que restou da herança para alguns de seus irmãos, não por razões altruístas, mas em uma tentativa de romper com o passado (Glock, 1998). Conforme apresentado no Capítulo I, em 1913, Wittgenstein já havia doado boa parte da herança de seu pai para o editor do jornal *Innsbruck*, Ludwig von Ficker, a fim de que este repassasse o dinheiro para artistas necessitados.

Ao formar-se no curso preparatório para o magistério (*Lehrerbildungsanstalt*), em julho de 1920, Wittgenstein ainda não inicia seu trabalho como professor. Ele passa um curto período afastado, trabalhando como jardineiro em um mosteiro em Klosterneuburg, cidade próxima de Viena.

Para seu primeiro trabalho no magistério, ainda como professor-estagiário, foi enviado primeiramente a uma cidade muito bonita e agradável, além de relativamente próspera ao sul de Viena, chamada Maria Schultze am Semmering. Segundo o registro de Monk (1995), Wittgenstein se recusou a permanecer lá, curiosamente por considerar que o fato da cidadezinha possuir um chafariz seria um indício de “progresso” incompatível com o estilo de aldeia campestre que ele buscava para viver.

Imediatamente partiu, a pé, para um vilarejo bem mais simples e precário, que ficava a cerca de noventa minutos dali. Seguindo uma sugestão do diretor da escola em que ele se recusou a trabalhar, chegou em Trattenbach para assumir a função de

professor. Os trabalhadores da cidade, uma população com cerca de 800 habitantes, trabalhavam em fazendas da região, e uma pequena parte, em torno de 200 pessoas, era de funcionários de uma fábrica de tecidos. Por causa da guerra, tanto a fábrica quanto a agricultura passavam por uma grave crise e os moradores da cidade padeciam com a fome. Os filhos destes operários e agricultores eram alunos da única escola local, somando cerca de 30 crianças.

Vimos que um dos objetivos do movimento reformista era consolidar a democracia que se iniciava naquele momento. Entretanto, para uma população tão desnutrida e sofrida, a palavra democracia significava tão somente a separação do regime anterior, e não a independência.

Apenas uma semana depois de sua chegada, Wittgenstein já escreveu entusiasmado para Russell “recentemente, eu estava muito deprimido e cansado da vida, mas agora tenho um pouco mais de esperança” (*apud* Bartley, 1978, p. 79). Em uma de suas correspondências para Engelmann, Wittgenstein dizia-se “muito feliz” com seu trabalho no vilarejo, que descrevia como “pequeno lugarejo belíssimo” e que precisava “desesperadamente disso, ou então todos os diabos do inferno se soltarão dentro de mim” (*apud* Monk, 1995, p. 184). Constantemente pedia aos seus amigos que encaminhassem a ele diversos exemplares dos contos de Grimm, além de várias obras de Tolstoi. Wittgenstein procurava disponibilizar os livros para que seus alunos lessem literatura que ele considerava importante, além do material didático destinado ao ensino primário, ele procurava proporcionar o contato das crianças com conteúdo não só

referente à série em que se encontravam, como também com os conteúdos previstos para as séries posteriores (Bartley, 1978).⁴⁵

Esta atitude de Wittgenstein, de antecipar conteúdos próprios de séries posteriores, foi duramente criticada pelos educadores defensores da reforma. Entretanto, o filósofo chegou a resultados excelentes não só no ensino de Literatura, mas também em Álgebra e Geometria Avançada, com alunos de 10 e 11 anos, além dos progressos relevantes obtidos com eles em História.

Ao ensinar novos conteúdos nas diversas disciplinas, Wittgenstein argumentava que a criança deve aprender através de casos particularmente interessantes, mesmo que sejam mais difíceis de entender, contrariando o hábito vigente de se introduzir os temas através de exemplos mais fáceis de serem apreendidos, para só depois ir apresentando situações mais complexas (Bartley, 1978).

Mesmo com sua formação para o magistério fortemente baseada na reforma escolar, Wittgenstein não se identificava com alguns princípios do movimento (Monk, 1995). Ele não concordava, por exemplo, com a ideia de reconstrução econômica das zonas rurais a partir da educação camponesa. Também não acreditava na construção de um país democrático a partir da formação de seus cidadãos na escola.

Ao contrário do que propunha a reforma e inspirado claramente por Tolstói e sua escola em Iasnaia Poliana (onde o escritor russo trabalhou durante um longo período voluntariamente ensinando camponeses, conforme visto no início deste capítulo), Wittgenstein não pretendia que a educação pudesse tirar os habitantes da zona rural da pobreza nem proporcionar-lhes uma vida melhor na cidade. Em sua concepção, a

⁴⁵ Acreditamos que esta preocupação em distribuir livros aos seus alunos faz com que também o próprio Wittgenstein conheça melhor os escritos de Tolstói.

educação serviria tão somente para mostrar às pessoas o valor da realização intelectual em si e também do trabalho manual que exerciam. Ele não tinha a expectativa de preparar seus alunos para a vida democrática e não acreditava que as mudanças sociais e políticas pudessem ocorrer a partir de movimentos escolares.

Assim, Wittgenstein não procurou mudar as condições de vida dos camponeses. Ele almejava aperfeiçoar-lhes o intelecto, ensinando matemática; ampliar sua cultura, apresentando textos clássicos alemães e sanar as doenças da alma, lendo a bíblia (Monk, 1995). Sua principal intenção também não era a de preparar seus alunos para o trabalho industrial ou para o desenvolvimento econômico da nação. O que ele procurava mostrar com seu trabalho - e por isso a necessidade de atuar em zonas pobres e puramente rurais - era a importância do desenvolvimento intelectual e da relevância do aprimoramento pessoal. Ele tem neste momento o propósito de mostrar a relevância do trabalho árduo e honesto, associado à cultura, à simplicidade e à dedicação, com o objetivo de aperfeiçoar intimamente os indivíduos, deixando de lado a preocupação com o mundo exterior.

Em consonância com suas ideias sobre ética⁴⁶, apresentadas no *Tractatus*, conforme visto na segunda parte do Capítulo I, Wittgenstein realiza um “percurso ético” (Moreno, 2000) ao buscar uma vida sóbria e exemplar longe da filosofia, considerando de extrema importância residir na zona rural, área de grande pobreza, seguindo o ideal de trabalho duro e íntegro. A distinção apresentada no *Tractatus* entre *dizer* e *mostrar* torna-se fundamental para a escolha desta atividade nesta região. Como apresentado no primeiro capítulo, somente as proposições empíricas da ciência são dotadas de significado por representar, verdadeira ou falsamente, estados de coisas do mundo.

⁴⁶ A ideia de ética no *Tractatus* é de que esta não pode ser dita, apenas mostrada, como apresentado no início desta investigação e que será mais bem explorado a seguir.

Segundo o filósofo, aquilo que é “mais alto” (*Tractatus* 6.42), ou seja, toda esfera da ética, não pode ser dito, apenas mostrado. Wittgenstein ainda afirma no aforismo 6.43:

Se a boa ou má volição altera o mundo, só pode alterar os limites do mundo, não os fatos; não o que pode ser expresso pela linguagem. Em suma, o mundo deve então, com isso, tornar-se a rigor um outro mundo. Deve, por assim dizer, minuar ou crescer como um todo. O mundo do feliz é um mundo diferente do mundo do infeliz.

Tanto no *Tractatus* quanto em algumas de seus escritos anteriores (Condé, 1998), podemos notar uma preocupação de Wittgenstein no que diz respeito ao sentido da vida e às questões éticas sobre a existência. Para ele, a busca racional para as questões existenciais seria inútil, já que estas fogem à capacidade da compreensão humana (*Tractatus*, 4.4312 e 6.52).

A partir desta ideia, a filosofia mais nada teria a dizer (*Tractatus*, 6.53), já que não poderíamos *falar* sobre aquilo que é transcendental, ou seja, o sentido da vida, a ética, a estética, a religião, etc. Wittgenstein, entretanto, elucida que “há por certo o inefável. Isso se *mostra*, é o Místico” (*Tractatus*, 6.522). Aquilo que não pode ser dito, mas se mostra, assume grande importância nesta fase de seu pensamento e é justamente esta distinção estabelecida entre *dizer* e *mostrar*, em sua dimensão ética, que aqui nos interessa. O valor ético, para Wittgenstein, pode ser mostrado em ações. Desta forma, a sua conduta moral perante os alunos e seu exemplo seriam suficientes para apresentar a eles um outro mundo possível.

Bartley (1978) vê claramente que Wittgenstein de modo algum abandonou a filosofia após a publicação do *Tractatus*, mas que seus trabalhos nos vilarejos austríacos foram, em grande medida, um modo para colocar em prática a dimensão ética de sua filosofia. Assim como sua família, o pensador tinha o trabalho social como um dever,

tendo inclusive seu pai percebido, em 1898, a importância da instrução de camponeses e trabalhadores industriais, afinal “um camponês sem instrução, não tendo ele mesmo aprendido coisa alguma, não pode fazer nada para ensinar aos seus filhos”⁴⁷. Além do pai, uma de suas irmãs, Mining, criou uma escola e trabalhou como professora de crianças pobres de Viena (Bartley, 1978). Moreno compartilha deste modo de pensar a respeito deste período da vida de Wittgenstein, afirmando que o filósofo decide por um engajamento na construção de uma vida feliz e que isto é, por si só, uma atitude moral (Moreno, 2000).

Não é de se estranhar que, não podendo encontrar na filosofia a solução para os problemas pessoais da existência, Wittgenstein tenha procurado solucionar os próprios problemas [...] assumindo uma postura ética filosoficamente exemplar: ajudar as pessoas carentes dos campos empobrecidos pela guerra, ensinando-as a pensar por si próprias e *mostrar* a essas pessoas um exemplo de vida desinteressada e generosa. As decisões éticas só podem ser *exibidas* nas ações do indivíduo: não se deve tentar exprimi-las pela linguagem. (Moreno, 2000, p. 44-45, grifos do autor).

Assim, apesar de ter divergências com a reforma escolar e mesmo não tendo aderido completamente às ideias de Glöckel, Wittgenstein participou ativamente das reformas educacionais e reconstrução das escolas públicas austríacas, sobretudo nos subúrbios pobres das cidades por onde passou - Trattenbach (1920-1922), Puchberg am Schneeberg (1922-1924) e Otterthal (1924-1926). Como vimos no item anterior, segundo Monk (1995), a decisão dele pelo trabalho como professor de escolas primárias não teria se dado por ter se mobilizado com as diretrizes do movimento, mas por ter uma visão bastante idealista e romântica de como seria viver e trabalhar entre camponeses pobres. No entanto, acreditamos que o contato de Wittgenstein com essas

⁴⁷ Karl Wittgenstein, **The causes of the development of industry in America**, Viena, 1898, p. 23 (*apud* Bartley, 1978, p. 79).

diretrizes tenha contribuído, mesmo que indiretamente, para a sua mudança de pensamento de maneira bastante significativa.

De todo modo, Wittgenstein aderiu à parte do movimento. Ele foi bastante encorajado por vários de seus colegas e recebeu muito apoio dos reformistas. Adotava métodos de ensino bastante valorizados pela reforma, como, por exemplo, partia da concepção de que as crianças não deveriam ser obrigadas a repetir o que lhes era dito com o intuito de aprenderem a partir da memorização de conteúdos, incentivando seus alunos a buscarem autonomia para resolver problemas. Desta forma, os exercícios práticos eram de fundamental importância nas suas aulas.

Entusiasmado com seu trabalho, Wittgenstein procurava estimular as crianças à curiosidade e à vontade de investigação que ele mesmo possuía. Dava aulas de zoologia montando esqueletos de gatos; aulas de astronomia a céu aberto, observando as estrelas; de botânica, durante passeios no campo para que as crianças identificassem as plantas; de física, construindo modelos de motores a vapor, polias e outros mecanismos; de arquitetura e desenho, levando os alunos em uma excursão a Viena para observarem a estrutura e o estilo dos edifícios. Estas atividades eram bastante estimuladas pelo programa da reforma escolar. Contudo, todo o custo de material e do passeio foi pago pelo filósofo e sua irmã Mining.

Além destas atividades, Wittgenstein convidava os alunos mais entusiasmados (boa parte da turma) a aprofundar a lição vista no dia, apresentando-lhes conteúdos novos, coletando plantas e pedras na floresta ou até mesmo observando constelações. Essas aulas, fora do horário regular, algumas vezes estendiam-se até a noite. Para muitas dessas crianças, ele assumiu um papel de referência em suas vidas, visto como uma figura paternal (Bartley, 1978). Os pais, entretanto, esperavam que seus filhos voltassem

para a casa após as aulas para ajudá-los no trabalho no campo e, como estes preferiam ficar na escola, Wittgenstein passou a não ser aceito pela população adulta da cidade.

Ele tinha poucos amigos e vivia de maneira bastante isolada. Apesar de conquistar a admiração de seus alunos e obter resultados bastante positivos na escola, não conseguia relacionar-se com os adultos e, com o tempo, passou a ser visto como um homem estranho. Seu comportamento na cidade reforçava esta imagem e, várias vezes, era motivo de anedotas. Aparentemente já predispostos a antipatizar com ele, os camponeses da cidade costumavam chamá-lo de “um grande burguês vienense de comportamentos estranhos” (Schmitz, 2004, p. 30), por considerarem que fosse um aristocrata e excêntrico forasteiro (Monk, 1995). A relação entre Wittgenstein e os habitantes crescidos de Trattenbach foi se deteriorando rapidamente e ele passou a se sentir incompreendido pelos pais e por alguns de seus colegas de trabalho. O filósofo mostrava sua angústia e frustração em algumas de suas correspondências para Engelmann.

Estou moralmente morto há mais de um ano. [...] Eu sou um daqueles casos que talvez não sejam assim tão raros hoje em dia: eu tinha uma tarefa, não a realizei e agora o fracasso está arruinando minha vida. [...] Minha vida tornou-se totalmente destituída de sentido e consiste apenas em episódios fúteis. As pessoas à minha volta não percebem isso e não compreenderiam; mas sei que sofro de uma de eficiência fundamental.”⁴⁸ (*apud* MONK, 1995, p. 186)

Aqui mais do que em outros lugares eles são irresponsáveis e não prestam para nada.⁴⁹ (*id ibdem*)

As pessoas de Trattenbach não são singularmente piores do que o resto da espécie humana, [...] mas Trattenbach é um lugar particularmente insignificante na Áustria e os *austriacos* chafurdam tão miseravelmente desde a guerra que é lúgubre demais para se falar. É isso.⁵⁰ (*id ibdem*, grifo do autor)

⁴⁸ Carta de Wittgenstein a Engelmann, em 2 de janeiro de 1921.

⁴⁹ Cartas de Wittgenstein a Russell, em março de 1921.

⁵⁰ Cartas de Wittgenstein a Russell, no verão de 1921.

Apesar de estar bastante entusiasmado com o trabalho no início de sua temporada em Trattenbach, Wittgenstein passou a se sentir isolado e acaba por perder as esperanças de conseguir fazer algum trabalho significativo na cidade, principalmente quando seus alunos preferidos, aqueles que mostravam grande potencial, vão abandonando os estudos, desestimulados e pressionados principalmente pela família.

É difícil ter de ser professor neste país onde as pessoas são tão absoluta e completamente sem esperança. Não existe aqui uma única alma com que possa trocar algumas palavras razoáveis. Só Deus sabe se conseguirei suportar isso mais tempo. (apud MONK, 1995, p. 197, grifo do autor)

No início de seu segundo ano de trabalho na cidade, Wittgenstein fica bastante infeliz e escreve em uma carta para Russell:

Trattenbach está cercado, como sempre, por um ódio mesquinho. Sei que em média as pessoas não valem muito em qualquer lugar, mas aqui eles são ainda piores, mais irresponsáveis que em qualquer outra parte. Vou ficar em Trattenbach talvez este ano, mas provavelmente não, porque já não me sinto confortável aqui, mesmo com outros professores (talvez seja melhor em outra parte) (apud Bartley, 1978, p. 80).

Como apontado anteriormente, Wittgenstein, fortemente influenciado pela leitura de Tolstoi, havia iniciado seus trabalhos nas zonas pobres da Áustria com uma perspectiva que exaltava a nobreza da vida no campo. Porém, as expectativas do filósofo são frustradas, principalmente por causa do comportamento da família das crianças e de parte dos professores, que rejeitavam veementemente a persistência de Wittgenstein em estimular os alunos ao estudo fora do horário de aula, já que o filósofo exercia forte influência sobre os filhos dos camponeses.

Em seu livro *Confissões*, Tolstoi havia narrado a sua volta do exterior e a ida à zona rural a fim de ocupar-se com as escolas camponesas, lugar onde ele podia evitar o que chamou de *falsidade* da cidade. Wittgenstein, entretanto, encontrou a falsidade e a mesquinhez no campo (Bartley, 1978).

Uma das poucas amizades que ele conseguiu fazer na cidade foi com Alois Neururer, pai de um aluno e vigário da paróquia local, desde 1917. Socialista contestador, Neururer preocupava-se menos em confortar os fiéis com a religião tradicional do que em despertar o espírito religioso e moral na população. O padre também sofreu com a hostilidade dos moradores de Trattenbach, já que criticava tanto a liturgia da igreja (realizando a missa em alemão e não em latim, além de falar de frente para a congregação e não cumprir outras regras estipuladas pela igreja), quanto os próprios aldeões devido ao seu comportamento.

Assim, infeliz e vivendo quase solitariamente na cidade, Wittgenstein deixa Trattenbach e cogita a ideia de, depois da publicação do *Tractatus*, voltar para a Inglaterra ou ir para a Rússia na esperança de encontrar algo melhor para fazer. Entretanto, em setembro de 1922, ele inicia um novo trabalho na escola secundária de um vilarejo chamado Hassbach, que ficava na mesma região de Trattenbach. Wittgenstein não tem uma boa impressão, já de início, a respeito das pessoas da vila e as descreve, em carta para Engelmann, como “absolutamente *não* [...] humanas, mas vermes execráveis”. Wittgenstein não suporta a vida nem o trabalho no ensino secundário e, em pouco mais de um mês, deixa a cidade.

O filósofo vai, então, novamente para uma escola primária na cidade de Puchberg am Schneeberg e, em carta para Russell, descreve a população local como “um quarto animal, três quartos seres humanos”. (*apud* Monk, 1995, p. 200). Embora

disse não haver ninguém na cidade com quem pudesse verdadeiramente discutir filosofia, ele faz uma estreita amizade com o professor de música da escola, Rudolf Koder, com quem fará muitos duetos durante o tempo que permanecer ali, o que o satisfazia em grande medida. A amizade entre os dois se torna tão marcante para Wittgenstein que esta se manterá até o final da sua vida e eles trocarão correspondências até 1951.⁵¹ Entretanto Wittgenstein continua bastante infeliz com seu trabalho. Em 1924, ele recebe uma visita de Ramsey, que fica impressionado com o que encontra: “Wittgenstein pareceu-me cansado, [...] ainda que não doente. [...] É um trabalho árduo para ele, como empurrar algo pesado demais morro acima.” Ramsey continua descrevendo de que forma encontrou o amigo e fala sobre a necessidade de tirá-lo da cidade:

se ele se afastasse desse ambiente e não estivesse tão cansado [...] poderia realizar um trabalho excelente; é concebível que vá para a Inglaterra com isso em vista. Mas enquanto permanecer lecionando aqui, acho que não fará coisa alguma, pensar tem sido tão obviamente penoso para ele como se estivesse alquebrado. (*apud* Monk, 1995, p. 207).

No verão do mesmo ano, Wittgenstein decide que não ficará mais em Puchberg, embora tenha ficado bastante feliz nos seus últimos meses lá, tocando música com Koder e montando, com as crianças, um esqueleto de um gato para as aulas de zoologia e história natural. Em setembro de 1924, ele parte para o que seria sua última tentativa de ser professor primário, em uma escola na pequena cidade de Otterthal, perto de Trattenbach.

⁵¹ A correspondência entre eles foi publicada na obra *Wittgenstein und die Musik: Briefwechsel Ludwig Wittgenstein – Rudolf Koder*, organizado por Martin Alber, Brian McGuinness e Monika Seekircher e publicado em 2000. A parte da obra dedicada propriamente a correspondência é constituída de 122 cartas, sendo 70 de Wittgenstein e 52 de Koder, escritas entre 02/abril/1923 e 30/março/1951.

Josef Putre, diretor da escola de Otterthal, já havia trabalhado com Wittgenstein em Trattenbach e eles mantiveram uma relação de amizade estreita nessa época. Ele era socialista e entusiasmado defensor da Reforma Escolar de Glöckel. Durante o período em que ambos trabalharam juntos, o diretor o auxiliou diversas vezes no seu trabalho com as crianças, sempre atendendo aos pedidos de conselhos profissionais do filósofo. Apesar disso, as divergências entre eles se tornaram evidentes com o passar do tempo, o que poderia dificultar bastante seu trabalho na escola. Grande defensor da Reforma Escolar, Putre tinha uma opinião contrária a de Wittgenstein, por exemplo, a respeito do papel da religião na educação. Ele reprovava veementemente o ensino religioso nas escolas e censurava os professores que rezassem com seus alunos ou, de alguma forma, propagassem qualquer tipo de religião, mas mais especificamente a fé católica. Além disso, costumava censurar e ridicularizar este tipo de prática docente e chamava os educadores que insistiam em fazer uso da religião dentro da escola de “professores da boca para fora”. Wittgenstein, no entanto, não se importando com os comentários do diretor, fazia orações todos os dias com seus alunos em sala de aula e, em resposta à crítica de Putre, respondia: “as pessoas se beijam, e isso também é feito com a boca” (*apud* Monk, 1995, p. 210).

Bartley (1978, p. 97) relata um caso bastante interessante da presença da religião na relação de Wittgenstein com seus alunos. Certa vez o professor levou os estudantes à Viena para visitarem diversos lugares, como museus e igrejas, a fim de observarem a arquitetura e a compararem com, por exemplo, desenhos góticos e barrocos. O passeio dura bem mais do que o previsto, já que as crianças mostram grande interesse por aquilo que veem e elaboram muitas perguntas e comentários, fazendo com que cheguem de volta a Trattenbach somente à noite. Depois de descerem do trem, em Gloggnitz, Wittgenstein e as crianças ainda precisavam andar por quase três quilômetros na

escuridão da floresta. Ao perceber que algumas crianças ficavam com medo, Wittgenstein ia falar com elas procurando tranquilizá-las: “Você está com medo? Então você não deve pensar em nada a não ser em Deus”.

Bartley (1978) nota que Wittgenstein, apesar de se apoiar em diversas situações no programa, está longe de ser um entusiasta e defensor do movimento reformista organizado por Glöckel. Wittgenstein frequentemente zomba de alguns dos slogans e projetos do movimento, principalmente aqueles que falam sobre a importância de solidificar a democracia, considerando-os vulgares. Para ele, a democratização do ensino é falha quando impõe aos aldeões acesso a uma educação que instrumentaliza seu saber em prol de um projeto de nação que deveriam construir.

As divergências com Putre em Otterthal e a insatisfação com a docência causaram em Wittgenstein uma profunda infelicidade e o desejo de abandonar definitivamente a vida de professor. Wittgenstein escreveu para Hänsel, em outubro de 1924, apenas um mês depois de ter chegado a Otterthal: “Não estou bem aqui, e talvez minha carreira como professor esteja chegando ao fim. É difícil demais para mim. Não uma, mas uma dúzia de forças estão contra mim, e o que sou eu?” (*apud* Monk, 1995, p. 210)

Com relação à população de Otterthal, Wittgenstein sofre a mesma hostilidade por parte dos pais de alguns alunos, o que já havia experimentado anteriormente, já que vivia da mesma maneira isolada, além de também incentivar e auxiliar seus alunos em estudos e pesquisas fora do horário de aula e à noite. Os pais desses alunos também não gostavam das sugestões de Wittgenstein sobre os meninos prosseguirem seus estudos no Liceu em Viena. Em fevereiro de 1925, Wittgenstein escreveu para Engelmann “sofro

muito com os seres humanos, ou inumanos, com quem vivo – em suma, nada mudou” (Monk, 1995, p. 213).

Em abril de 1926, Wittgenstein decide abandonar o ensino primário e apresenta seu pedido de demissão ao inspetor da escola, Wilhelm Kundt, que tenta convencê-lo a permanecer na escola, argumentando que ele era um professor muito competente e muito querido por seus alunos. Kundt sugeriu ainda que Wittgenstein tirasse um tempo de férias, mas o filósofo não suportava mais o convívio com a população adulta do vilarejo. O fato de não ver alegrias no seu trabalho, além de já ter perdido as esperanças de ser professor de camponeses das zonas pobres da Áustria, foram determinantes para a decisão de Wittgenstein de se demitir da escola e encerrar sua carreira como professor primário.

Wittgenstein sente muita vontade de retornar à Inglaterra, mas decide se afastar de todos os dissabores do mundo. Após pedir demissão da escola, tenta se tornar monge em um mosteiro perto de Viena, mas não é aceito pela ordem e vai trabalhar durante um tempo como jardineiro do local. Retorna à Viena três meses depois, em decorrência da morte de sua mãe e toma como novo projeto a construção da casa de sua irmã, Margarete.

O Dicionário

Na escola antiga, até 1919, as regras gramaticais eram ditadas na lousa e decoradas pelas crianças. Os reformadores criticam esta prática de exercício de memorização das informações transmitidas pelo professor e incentivam os estudantes a terem uma participação ativa, descobrindo as regras por seu próprio esforço. As redações passaram a ser escritas livremente, sem atenção especial à ortografia e

gramática. Somente depois de dominada certa desenvoltura na escrita eram introduzidas regras gramaticais e ortográficas para os alunos.

Bartley afirma que o movimento reformista de Glöckel ataca a antiga escola da monarquia dos Habsburgos, baseada na rotina de leitura e memorização e controlada fortemente pela igreja católica, tendo como característica o ensino autoritário e rigoroso. Segundo o historiador, os reformistas propõem a argumentação e o trabalho escolar (*Arbeitsschule*), baseado na participação ativa dos alunos e a doutrina de aprender fazendo.

Este procedimento fazia parte de um princípio da reforma denominado “instrução integral” (Bartley, 1978, p. 95), que tinha como objetivo incentivar o professor a relacionar o processo de educação com o meio e os costumes do estudante. O professor também passa a ter liberdade para determinar como e quando os alunos passam de um conteúdo para outro durante o período na escola, além de decidir como estes conteúdos se integram para conectá-los uns aos outros. “Não havia, por exemplo, um tempo reservado para leitura ou para a ortografia como tais. Embora as linhas diretivas fossem indicadas, eram os interesses das crianças que deveriam determinar a divisão da jornada escolar.” Wittgenstein aproxima-se bastante deste princípio em seu trabalho em sala de aula, como, por exemplo, com o incentivo a leitura extracurricular, a pesquisa fora de sala, as visitas à Viena, além de atividades na escola, como a utilização de material literário próprio de séries posteriores e a própria elaboração do dicionário que, como veremos a seguir, busca atrelar o meio em que a criança vive, bem como seus hábitos, no ensino da ortografia das palavras.

Assim, no período de seis anos em que lecionou, Wittgenstein elaborou um dicionário ortográfico escolar (*Wörterbuch für Volksschulen*), junto aos seus alunos,

publicando o resultado em 1926. Este trabalho pode ser considerado uma importante contribuição do filósofo para a Reforma Escolar de Glöckel, até por ter sido elaborado de acordo com alguns princípios do movimento, como veremos adiante. Embora não concordasse com o procedimento de não corrigir os erros dos alunos, ele procurará, através do dicionário, facilitar a aprendizagem ativa da gramática e da ortografia. Desta forma, solicitava aos alunos que fizessem as listas de palavras a partir de suas redações e do uso efetivo destas palavras no seu cotidiano.

Segundo Wittgenstein (*Dicionário*, Prefácio, p. 2)⁵² os dois únicos dicionários disponíveis na época, publicados pelo *Schulbuher-Verlag*, eram destinados a ensinar as crianças a escreverem corretamente as palavras, mas nenhum conseguia alcançar este objetivo. Um deles, que Wittgenstein chama de “grande dicionário”, era muito volumoso, pesado e de difícil manuseio, tornando a consulta dos termos um trabalho árduo e excessivamente fatigante. Além disso, o dicionário continha muitas palavras estrangeiras e que não eram empregadas usualmente pelos alunos. Outras, comuns e necessárias para a produção textual dos estudantes, não estavam incluídas, justamente por serem consideradas muito corriqueiras. Entretanto, eram justamente os termos de uso cotidiano que as crianças mais erravam, muitas vezes, por não conhecerem a origem de vocábulos compostos e, em consequência disso, não conseguirem procurá-las no dicionário⁵³.

⁵² A paginação do prefácio do *Dicionário* indica o número da página da primeira edição. A mesma indicação está no anexo, ao longo do texto, entre colchetes. As referências ao prefácio do *Dicionário* serão feitas da seguinte forma: *Dicionário*, prefácio, seguido do número da página da primeira edição.

⁵³ O alemão é uma língua em que o vocabulário se multiplica por meio da composição: palavras se juntam e adquirem outros significados. A possibilidade quase ilimitada de juntar palavras, justapor ou pospor radicais confere à língua alemã um vocabulário muito rico. O significado das novas palavras que vão surgindo se deduz dos elementos que as compõem. Isto possibilita a quem está aprendendo o idioma, por exemplo, captar o sentido de uma palavra até então desconhecida, desde que saiba o que querem dizer os elementos que a formam. A grande dificuldade que as crianças encontravam era precisamente a de procurar estas palavras nos dicionários, a fim de conhecer sua grafia, justamente por não saberem que se tratavam de palavras compostas. Alguns exemplos disso seriam a palavra *Krankenschwester*

Wittgenstein também critica o outro dicionário, o qual chama de “dicionário pequeno”, por ser bem menos volumoso, curto demais, deficiente e mal elaborado, também com muitos termos estrangeiros e poucas palavras que as crianças efetivamente conheciam. Muitos vocábulos de uso comum que as crianças mais erravam na ortografia também não estavam presentes neste dicionário. Wittgenstein considerava que eram as palavras de uso habitual as mais importantes para a vida diária e justamente essas os alunos deveriam poder consultar para aprender a escrevê-las corretamente.

Os dois dicionários eram também muito caros e, portanto inacessíveis para a população local. A esse respeito, Wittgenstein escreveu a Hänsel: “nunca imaginei que os dicionários fossem espantosamente caros. Creio que, se viver tempo suficiente, irei preparar um pequeno dicionário para escolas primárias. Parece-me uma necessidade urgente” (*apud* Monk, 1995, p. 211).

Wittgenstein criticava duramente o uso de dicionários tradicionais no ensino da gramática e ortografia, uma vez que estes traziam exemplos da literatura clássica para explicar a significação das palavras, o que deixava a compreensão do vocábulo extremamente difícil. Ao contrário disso, acreditava, como já mencionado acima, que a aprendizagem dos termos deveria partir de exemplos do uso cotidiano, aplicadas a um contexto familiar às crianças.

Desta forma, os alunos reuniam, em listas, as palavras que utilizavam em casa, na escola e na confecção de seus próprios textos, montando seu próprio dicionário. Cabia a Wittgenstein compilar uma lista do professor contendo as palavras corrigidas (*Dicionário*, prefácio, p. 3) . As listas ficavam à disposição das crianças para consulta

(enfermeira), composta por *Kranken* (doentes) e *Schwester* (irmã), *kennenlernen* (conhecer), composta por *kennen* (saber) e *lernen* (aprender), *Fahrkarte* (passagem) composta por *fahren* (dirigir) e *Karte* (bilhete) e ainda palavras compostas por mais de dois termos como *Krautvernichtungsmittel* (herbicida) composta por *Kraut* (erva), *Vernichtung* (destruição) e *Mittel* (meio).

como “dicionário dos alunos” (Bartley, 1978, p. 94) e eram escritas no dialeto local, para explicar a gramática, e no alemão vernacular (Menger, 1994). Caso alguma criança ficasse com dúvidas em relação à ortografia das palavras no momento de escrever novas redações, ela poderia consultar o dicionário que ajudou a construir.

O *Dicionário* também possuía algumas poucas palavras estrangeiras, como *Bibliothek* (biblioteca), *Coupé* (compartimento) ou *Friseur* (barbeiro) e alguns termos científicos, mas Wittgenstein os incluiu nas listas por serem também usados regularmente pelas crianças da escola. As palavras típicas da região como *Obers* (creme), *Haferl* (pequeno pote) e *Spagat* (fio), que não eram compreendidas em alemão, além de algumas abreviações de nomes cristãos usadas na região, por exemplo, ‘Nazi’ como a versão curta de ‘Ignatius’⁵⁴, estavam também inclusas no *Dicionário* (Menger, 2000, p. 85).

Como se vê, Wittgenstein não desconsiderou o uso de dialetos na confecção do dicionário, incorporando as palavras próprias da região para explicar tanto a gramática quanto a ortografia, já que ele considerava de extrema importância incluir as palavras de uso comum. No entanto, as palavras compiladas eram corrigidas por Wittgenstein antes de serem colocadas a disposição para os alunos.

Tanto a elaboração do dicionário, corrigido previamente pelo professor⁵⁵, quanto à utilização de exemplos interessantes e não necessariamente fáceis de entender eram, em certa medida, contrários aos princípios norteados pela reforma.

⁵⁴ Menger nos alerta que a aceção de *Nazi* como abreviação de *Ignatius* é anterior ao sentido adquirido após a Segunda Guerra Mundial e relacionado ao Nazismo.

⁵⁵ Ao contrário do que preconizava a reforma, as palavras coletadas pelos alunos já eram corrigidas por Wittgenstein por comporem um material que exerce a função de norma e de padrão de correção, ou seja, o dicionário é constituído por regras de natureza convencional, que *mostram* como as palavras devem ser escritas.

Wittgenstein inicia seus trabalhos de elaboração do dicionário em 1921, a partir da percepção da necessidade de auxiliar os seus alunos a aprenderem, de uma maneira mais eficiente, a ortografia das palavras, o que os auxiliaria no momento de produção de textos. Para ele, o dicionário é também uma tentativa de resolver os problemas apontados acima, como o alto custo dos outros dicionários, a dificuldade em manejá-los, a escassez de palavras de uso cotidiano e a abundância de palavras estrangeiras.

Ele observou que os métodos propostos por Glöckel – através de debates e perguntas aos professores e aos colegas – não eram eficientes, pois poderiam atrapalhar as crianças enquanto trabalhavam, gerar certa acomodação e mesmo incorrer em respostas erradas e não, como pretendiam os reformistas, propiciar o interesse do aluno.⁵⁶ Além disso, fazendo uma crítica ao método da Reforma de ensinar através de discussões, Wittgenstein afirma que as respostas orais podem ser rapidamente esquecidas. A produção de um dicionário, pelo contrário, poderia possibilitar ao aluno participar de maneira ativa do processo de aquisição do conhecimento ortográfico das palavras que escreve, além de fazê-lo sentir-se agente e responsável pela autoria de seus textos. (*Dicionário*, Prefácio, p. 1).

Wittgenstein ditava ou escrevia na lousa algumas palavras já corrigidas por ele, que as crianças deveriam copiar nos seus cadernos de vocabulário. As folhas dos cadernos eram costuradas e encadernadas com papelão e, assim, produzia-se um dicionário.

O professor logo percebeu uma melhora significativa na ortografia das palavras, apesar de considerar este trabalho demasiadamente difícil. Por conta da dificuldade e do

⁵⁶ Como vimos, os reformistas, tendo como base as teorias de Dewey, defendiam a ideia de que era pelo interesse que o aluno aprende. Já Wittgenstein acredita que a aprendizagem se dá pelo esforço.

trabalho excessivo para montar o dicionário para a sala, Wittgenstein decide publicá-lo, sendo esta a versão estudada nesta investigação.

Quem leciona tem uma ideia das dificuldades desse trabalho, uma vez que o resultado final deveria ser que cada aluno tivesse uma cópia limpa do dicionário e, se possível, livre de erros e, para atingir essa meta, o professor tem que controlar todas as palavras que cada aluno anota. (Uma amostra do que o aluno faz não é suficiente. E não quero nem mencionar o problema de disciplina). (*Dicionário*, prefácio, p. 3)

Para a elaboração do dicionário, Wittgenstein considerou essencial que fossem incluídas, tão somente e de maneira o mais completa possível, as palavras mais usadas pelos alunos, visto que a busca frustrada no dicionário por palavras habituais poderia desestimular a criança em futuras buscas.

Assim, com um dicionário inicialmente reunido pelos alunos, Wittgenstein decide elaborar um livro que pudesse ser publicado, a fim de atender às necessidades mencionadas acima e com menos desperdício de tempo em sala. Desta forma, em novembro de 1924, apresenta uma proposta para publicação ao Conselho de Educação do Estado, que é aprovada sem enfrentar grandes dificuldades.

O resultado final do *Dicionário*, com 42 páginas, contém cerca de 5.700 palavras, entre as quais 110 nomes cristãos e 36 termos geográficos. Boa parte do dicionário (pouco mais de 90%) consiste em uma lista simples de palavras e menos de 10% dos vocábulos contêm alguma breve explicação, por vezes sendo apenas com uma única palavra. Neste volume, Wittgenstein percebeu que ainda lhe faltavam muitas palavras importantes e tinha a intenção de acrescentá-las em uma edição futura (Menger, 1994). Entretanto, ele abandona a carreira do magistério em 1926, e retorna a Cambridge antes de levar esse projeto adiante.

Aparentemente a seleção destas poucas palavras acompanhadas de alguma explicação deu-se totalmente por acaso. Contudo, segundo Menger (1994), a razão para a triagem de pelo menos parte destes termos deu-se por conta da preocupação de Wittgenstein em ensinar a diferença na escrita de palavras com pronúncia semelhante, como, por exemplo, *senken* (afundar) e *singen* (cantar) ou *hohl* (oco) e *holen* (ir buscar).

Wittgenstein explica no prefácio (p. 3 e 4) que, para evitar os problemas encontrados nos outros dicionários, foram preciso alguns critérios para a seleção e disposição das palavras. São eles:

1. Foram selecionadas as palavras que os alunos efetivamente usavam em seu cotidiano e descartados os termos alemães que não fossem comuns ao vocabulário austríaco dos estudantes de escolas primárias. Além da economia de espaço, era preciso fazer com que as pesquisas dos alunos não fossem frequentemente feitas em vão, já que isto poderia desanimar as crianças a fazerem novas pesquisas.
2. Nenhuma palavra deveria ser descartada por ser fácil ou simples demais, já que são exatamente estes vocábulos que as crianças mais erram quanto a sua ortografia.
3. Era importante incluir, também, as palavras compostas que fossem difíceis para crianças as reconhecerem como tal ou, ainda, que sua busca levasse a equívocos pela dificuldade em identificar os seus radicais.
4. A inclusão de palavras de origem estrangeira deveria ocorrer somente quando usadas cotidianamente e sua tradução para o equivalente alemão só ocorreria se isso fosse torná-las mais compreensíveis⁵⁷.

⁵⁷ Em um paralelo com o Brasil do presente, podemos pensar nos usos das expressões *buquê* e *franchising*. Enquanto a primeira é de origem francesa, mas permanece mais usada do que seu equivalente

5. As expressões em dialeto local que fizessem parte da linguagem culta também deveriam ser incluídas.

Quanto à disposição das palavras, Wittgenstein afirma que são necessários critérios além daquele da ordem alfabética, muitas vezes dependendo do bom senso do professor que irá analisar caso a caso. Um exemplo que ele oferece para explicar este pensamento é a disposição que se dá às palavras derivadas ao juntá-las com as palavras de origem, ainda que este princípio não siga a ordem alfabética. Ele exemplifica com as palavras “*Alt*” [velho], “*Altar*” [altar], “*Alter*” [mais velho], “*Altertum*” [antiguidade] e “*altertümlich*” [antiquado] e constata que seguir estritamente a ordem alfabética não tornaria possível a aproximação de “palavras aparentadas” (*Dicionário*, prefácio, p. 4 e 5). A disposição escolhida pelo autor foi:

alt, das Alter

der Altar

Das Altertum, altertümlich

Para o autor, a ordem alfabética é fundamental em determinados casos, mas se for o único critério, pode prejudicar a utilização do dicionário.

Algumas palavras eventualmente recomendam que o princípio da ordem alfabética seja o único possível. [...] Mas se a ordem alfabética pura inserir palavras de grupos diferentes entre aquelas estreitamente relacionadas, a ordem alfabética demanda muito do poder de abstração da criança, em minha opinião. Deste modo, por causa da compreensão das palavras e da grande importância de se economizar espaço, a pura ordem alfabética na maior parte das vezes não pode ser recomendada. Igualmente, cada vez que alguém recorrer a um princípio dogmático, o que se obtém como resultado é uma disposição que não corresponde aos nossos propósitos e deve ser abandonada (*Dicionário*, prefácio, p. 5).

originário do português (ramalhete), a segunda ficaria mais acessível aos leitores com sua tradução para o português (franquia).

Wittgenstein também alerta que não se deve seguir apenas um critério, qualquer que seja ele. É preciso analisar caso a caso e escolher a melhor disposição do vocábulo, tendo sempre como objetivo facilitar a compreensão da palavra e a aprendizagem da ortografia.

Seria excessivo se tentasse justificar a disposição das palavras para um número maior de ocorrências. Em cada caso particular refleti objetiva e longamente. Uma e outra vez princípios psicológicos (onde o aluno buscará a palavra, como alguém se preservaria de confusões da melhor maneira possível) chocam-se com os gramaticais (palavras de origem, derivadas) e com a utilização tipográfica do espaço, com a aparência bem organizada das páginas impressas etc. Desta maneira acontece da crítica superficial encontrar uma aparente arbitrariedade inconsequente em toda a parte, mas esta inconsequência é causada pelo compromisso com pontos de vista fundamentais (*id ibdem*).

Partindo da questão levantada por Moreno (2000)⁵⁸, podemos inferir que a elaboração e organização do dicionário pode ter sido o ponto de partida de algumas novas ideias posteriores ao *Tractatus*: a significação das palavras segundo seu uso, o que nos levaria a ensiná-las através de exemplos cotidianos e por sua aplicabilidade, e não recorrendo a textos clássicos. Já no primeiro critério exposto pelo filósofo, podemos perceber a noção de uso na seleção das palavras, já que eram escolhidos apenas os vocábulos de uso habitual e descartados aqueles que não faziam parte da vida diária das crianças.

Como vemos, não seria mais possível pensar em uma forma lógica dos significados, analisável em unidades mínimas e fixas, independente do contexto. Isto significa que ao organizar o dicionário, Wittgenstein afasta-se de concepções linguísticas presentes no *Tractatus*, como a necessidade de se construir uma linguagem

⁵⁸ “Podemos, então, perguntar-nos até que ponto sua prática das ideias defendidas pelo movimento de renovação do ensino contribuiu diretamente na produção da nova concepção de linguagem que ele formulará mais tarde” (Moreno, 2000, p. 48).

artificial, livre das ambiguidades da linguagem cotidiana, que apresentasse sentenças descritivas do mundo e que tivesse seu valor de verdade verificado tão somente pela verdade ou falsidade de suas partes.

Assim, Wittgenstein distancia-se ainda das ideias de essencialismo do significado, de imagens mentais e de associacionismo, já que as palavras não teriam um significado último, mas um sentido atribuído convencionalmente, dependendo do contexto de uso.

Desta forma, além da presença de uma atitude ética no trabalho de Wittgenstein como professor e na elaboração de um dicionário para as escolas populares, também fica claro o abandono de algumas ideias presentes no *Tractatus*, como, por exemplo, sua concepção de proposição com sentido e de proposição atômica. Conforme Gottschalk (2009, p. 09 e 10), referindo-se a elaboração do dicionário:

O critério último para a seleção e composição das palavras era o *uso* que se fazia delas em contextos específicos do cotidiano do aluno e não uma ordem lógica determinada por critérios externos e distantes do contexto do aluno. As palavras significativas eram as que eram utilizadas efetivamente pelas crianças. Desmorona-se, assim, aos poucos, 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*), ideia que mais tarde será formalizada através da expressão “forma de vida”. (grifos do autor)

Gottschalk (2009, p. 09) afirma que é possível ainda notar que os critérios apontados por Wittgenstein na elaboração do dicionário indicam uma preocupação do filósofo quanto ao uso e familiaridade das crianças no emprego das palavras segundo suas formas de vida.

É ele [o aluno] 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.

Além de percebermos a noção de uso no tocante à escolha das palavras, também podemos observar a ideia de *semelhança de família*, presente também na segunda fase do pensamento de Wittgenstein, no que diz respeito à disposição dos vocábulos. O filósofo afirma no prefácio que decidiu agrupar as palavras segundo seu sentido principalmente quando se tratavam de “palavras aparentadas”, ou seja, uma palavra dando origem a outras derivadas. Os termos deveriam ser dispostos juntos justamente para que a semelhança de significado ficasse clara para a criança, ainda que fosse preciso desrespeitar a regra mais comum de disposição de palavras em um dicionário, a saber, a ordem alfabética. Gottschalk (2009, p. 09) afirma:

Entrevemos os primeiros esboços, ainda muito tênues, de algumas ideias 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.

Apesar de todos os princípios da Reforma Escolar serem bastante importantes, o segundo deles (do meio que nos rodeia) será particularmente interessante para o trabalho de Wittgenstein ao longo de toda sua carreira filosófica. Ele passa a se dar conta de que o contexto de uma afirmação indica em que sentido ela está sendo usada. Assim, na segunda fase de seu pensamento irá explorar o sentido de uma afirmação, muitas vezes através de perguntas que levam à sua justificação, sendo este um ponto importante da sua ideia de terapia. Nesta sua nova concepção de significado, a razão que fornecemos ao sermos inquiridos é o que permite a passagem de uma asserção ou

pensamento para outra asserção ou pensamento. Em outras palavras, as razões desempenham um papel justificatório. “Fornecer uma razão é como fornecer um cálculo por meio do qual se chegou a um certo resultado” (Glock, 1998, p. 71-72).

Confrontado em uma situação de ensino, Wittgenstein parece perceber que a criança se coloca frequentemente questões como “por que”, “de que forma”, entre outras. Isto irá marcar sua preocupação filosófica de perguntar pelas razões como parte do processo terapêutico.

Wittgenstein escreve no livro *Investigações Filosóficas*:

“Saí do quarto porque você ordenou.” “Saí do quarto, mas não porque você ordenou.” Esta frase *descreve* uma relação de minha ação com a sua ordem, ou faz esta relação? Pode-se perguntar: “Como você sabe que você o faz por causa disto ou não?” E a resposta é simplesmente: “Eu o sinto”? Como julgo se é assim? Segundo indícios? Pergunte a si mesmo: em que ocasiões, com que propósito dizemos isto? Quais ações acompanham estas palavras? (Pense nas saudações!) Em quais circunstâncias tornam-se necessárias; e para que? Como sei que *esta sequência de pensamentos* me guiou a esta ação? (Investigações, §§ 487 a 490, grifos do autor)⁵⁹

Wittgenstein ainda afirma que *seguir uma regra* e *agir de acordo com uma regra* são atividades absolutamente distintas. No primeiro caso, a regra motiva uma ação. Mesmo que essa regra já esteja incorporada pelo sujeito de tal forma que ele não necessite consultá-la ou refletir sobre ela, se ele for capaz de usá-la para justificar seu ato, estará *seguindo uma regra*. Já ao *agir de acordo com uma regra*, o sujeito pode ter

⁵⁹ Ao contrário das outras citações das *Investigações*, esta tradução foi feita por nós, a partir do original em alemão. Segue ainda o texto original (grifos do autor): “Ich verlasse das Zimmer, weil du es befiehlst.” “Ich verlasse das Zimmer, aber nicht, weil du es befiehlst.” *Beschreibt* dieser Satz einen Zusammenhang meiner Handlung mit seinem Befehl; oder macht er den Zusammenhang? Kann man fragen: “Woher weißt du, daß du es deswegen tust, oder nicht deswegen tust?” Und ist die Antwort gar: “Ich fühle es”? Wie beurteile ich, ob es so ist? Nach Indizien? Frage dich: Bei welcher Gelegenheit, zu welchem Zweck, sagen wir das? Welche Handlungsweisen begleiten diese Worte? (Denk ans Grüßen!) In welchen Szenen werden sie gebraucht; und wozu? Wie weiß ich, daß *dieser Gedankengang* mich zu dieser Handlung geführt hat?

atuado por acaso e será incapaz de justificar suas ações ou de ensinar aos outros a técnica utilizada para realizar tal ação.

A ideia de dar razões relaciona-se diretamente com a noção de seguir uma regra, conceito que irá aparecer nos seus escritos da segunda fase. A noção de regra desempenha um importante papel na filosofia tardia de Wittgenstein, já que, segundo ele, a linguagem é uma atividade guiada por regras. Glock (1998) afirma que as regras são, para o filósofo, padrões de correção, pois definem o que é falar com sentido e corretamente. Propõe ainda que seguir uma regra supõe agir *por uma razão*, o que só é possível ao sujeito capaz de ter interesse e objetivos.

Como vimos, com o objetivo de ensinar ortografia e regras da gramática, Wittgenstein elabora o dicionário segundo princípios relacionados ao *uso* dos termos e a *familiaridade* que as crianças tinham ao empregá-los nos seus cotidianos, segundo suas formas de vida. Vimos também que Wittgenstein não seguiu sem críticas as diretrizes da reforma, mas, apesar de todas as ressalvas que tinha às propostas de Glöckel, certamente o filósofo foi, em grande medida, influenciado por alguns princípios reformistas, como a ideia de *atividade pessoal*, já que as crianças selecionavam, segundo suas vivências, as palavras que iriam compor o dicionário, bem como elas mesmas montavam o dicionário coletivo a ser utilizado em sala.

Além disso, Wittgenstein não disponibiliza as palavras somente segundo o critério da ordem alfabética, preocupando-se em agrupar os vocábulos, entre outros parâmetros, segundo seu significado.

Assim, podemos afirmar, como apresentado anteriormente, que alguns princípios presentes no *Tractatus* são deixados de lado no momento de confecção do material,

como, por exemplo, a necessidade de se encontrar um significado último para as palavras, segundo critérios externos e distantes da linguagem ordinária. Compreender o sentido de sentença não depende mais da análise de suas unidades mínimas de significado, representadas por proposições elementares, e estes, por palavras descritivas dos objetos simples do mundo.

No dicionário, o significado da palavra não está fora de seu contexto de uso. Assim, Wittgenstein não vê mais a necessidade de construção de uma linguagem ideográfica, como quis em sua primeira obra, em busca de uma forma mais precisa de expressão. O significado das palavras depende das atividades e da situação em que ocorre, bem como de um contexto coletivo de costumes.

No entanto, não podemos atribuir exclusivamente a este período de atividade docente de Wittgenstein toda a reformulação pela qual suas ideias passaram, sendo necessário observar também as influências teóricas que recebeu no final da década de 1920, quando retornou à Cambridge (Moreno, 2000). É preciso atentar a este conjunto de fatores que puderam atuar na modificação do pensamento do filósofo.

Por outro lado, como procuramos mostrar ao longo deste trabalho, acreditamos que estes anos em que foi professor foram de grande importância para Wittgenstein, não só por ter ficado bastante envolvido na elaboração do dicionário, mas também por conta da forma como exerceu suas atividades docentes tanto em sala quanto fora dela. Parece-nos ser possível afirmar que, ao longo deste período em que foi professor, Wittgenstein deva ter refletido sobre suas próprias concepções de linguagem, ensino, aprendizagem, significação, entre outros, e sido esta experiência docente bastante expressiva nas novas formulações que o filósofo fará na segunda fase de seu pensamento.

Considerações Finais

Wittgenstein não é usualmente considerado um filósofo que tenha tratado especificamente de questões educacionais, mas podemos transpor algumas de suas preocupações ao campo da pedagogia, principalmente após sua experiência como professor de crianças. Ao buscarmos compreender algumas ideias presentes nas *Investigações*, como “jogos de linguagem”, “semelhança de família”, “formas de vida”, entre outras, e sua mudança de concepção a respeito das relações entre pensamento, linguagem e mundo presentes no *Tractatus*, também podemos refletir mais profundamente a respeito de temas postos pela Filosofia da Educação, como por exemplo, os processos de aquisição de conhecimento (tendo em vista o ensino e a aprendizagem), e outras questões correlatas, que envolvem os conceitos de autonomia, compreensão, avaliação etc.

Como dissemos no início deste trabalho, as experiências pedagógicas que Wittgenstein teve entre 1920 e 1926 foram comumente colocadas à margem de sua obra. Entretanto, apesar de não ter produzido material filosófico nesse período, viveu de acordo com uma visão ética de mundo presente em sua primeira obra, apresentada no primeiro capítulo desta investigação. Além do mais, essa experiência docente o levou a reconsiderar suas questões filosóficas que julgara ter solucionado definitivamente.

Enquanto trabalhou como professor nas aldeias austríacas, Wittgenstein buscou ensinar aos camponeses e seus filhos que era possível aperfeiçoarem-se interiormente e pensarem por si mesmos, fiel aos princípios éticos do *Tractatus*. Mas também sofreu uma considerável influência da Reforma Escolar, na qual o papel do professor era, entre outros, o de estimular o aluno a participar ativamente da construção do conhecimento. De acordo com esses dois postulados, Wittgenstein construía juntamente com seus

alunos parte do material pedagógico adequado para cada situação de aula. Entre essas produções, encontra-se o *Dicionário*, objeto privilegiado de estudo desta dissertação.

Embora Wittgenstein não tenha seguido acriticamente os princípios da Reforma no seu trabalho como professor e, sobretudo, na composição do *Dicionário*, pretendemos ter apresentado elementos consistentes que nos levam a considerar que as diretrizes do movimento exerceram forte influência em seu pensamento filosófico posterior. Para tanto, recorreremos a alguns dos estudiosos que se detiveram nesse período de atividade docente de Wittgenstein (Bartley, Monk, Moreno), e partimos de algumas das hipóteses levantadas por eles, confirmadas em boa medida quando analisamos os pressupostos explicitados por ele no prefácio do seu dicionário ortográfico, de certa forma também presentes nas propostas de atividades com crianças para as quais lecionou.

Bartley (1978), por exemplo, sugere similaridades entre o programa reformista de Glöckel, as concepções psicológicas de Bühler e o trabalho de Wittgenstein no final da década de 1920. Procuramos explorar mais estas relações no Capítulo III, mostrando que, apesar de Wittgenstein ignorar alguns dos princípios da Reforma Escolar ao lecionar para crianças, ele passou por uma escola de formação docente fundamentada pelas ideias de Bühler, sendo pouco provável que não tenha sido influenciado, em alguma medida, pelos princípios ensinados no curso, onde permaneceu por volta de 18 meses. Como enfatizamos ao longo deste trabalho, uma das ideias centrais do movimento era a importância da *atividade pessoal* do aluno, orientação seguida em boa parte de suas ações como professor, o que foi fundamental para que o filósofo passasse a considerar as atividades envolvidas pela linguagem como parte constitutiva do significado das palavras.

Outro princípio fundamental do Reforma, o princípio do meio que nos rodeia, também pode ter levado Wittgenstein a formular, ainda que como esboço, alguns traços que posteriormente constituiriam os conceitos de “formas de vida” e “jogos de linguagem”, que foram centrais para a segunda fase de seu pensamento (conforme apresentado na última parte no Capítulo I) e que ampliaram a concepção fregeana de contexto proposicional presente no *Tractatus*.

Essas diretrizes da Reforma, portanto, influenciaram não só a atividade docente de Wittgenstein como também fizeram com que ele retomasse de um outro modo as questões das relações da linguagem e o mundo, que haviam sido abordadas em uma perspectiva estritamente lógica na primeira fase do seu pensamento. A própria ideia de montar um dicionário, quando existiam dois outros à disposição dos alunos, demonstra uma preocupação de Wittgenstein quanto ao uso efetivo da linguagem no contexto escolar. Como explicitamos, ele ficou insatisfeito com algumas características dos outros dicionários, a saber, a predominância de palavras pouco familiares às crianças e o uso constante de termos estrangeiros, e percebeu a necessidade de se compor outro dicionário, confeccionado pelas próprias crianças e que contivesse tão somente as palavras de *uso cotidiano*.

Os primeiros critérios de escolha das palavras utilizados por Wittgenstein na elaboração do dicionário, como vimos no Capítulo III, eram o *uso* que se fazia destas palavras e a *familiaridade* que as crianças tinham com esses termos. Os vocábulos que compunham o dicionário deveriam ser escolhidos por fazerem parte da vida cotidiana das crianças (contextos familiares, rotina dentro e fora da escola, igreja, entre outros), independente de uma indicação prévia do professor. Um interessante exemplo disso é a

presença de termos do dialeto dos vilarejos no *Dicionário*, e a utilização frequente destes termos para o ensino da gramática.

O filósofo-professor explica a importância desses critérios de escolha das palavras ao apontar que os dicionários tradicionais não incluíam as palavras de uso cotidiano, sendo justamente estas as que mais levavam os alunos a incorrerem em imprecisões ortográficas. A constante e, ao mesmo tempo, frustrada procura por palavras para aprender sua grafia correta poderia deixar as crianças inseguras e levá-las a desistir de novas buscas no dicionário em ocasiões futuras.

Estas noções, de uso e de familiaridade, estão presentes também nos quatro outros princípios utilizados por Wittgenstein para elaborar o dicionário, que dizem respeito à inclusão de palavras fáceis, de palavras compostas, de termos estrangeiros e do uso de dialeto. Wittgenstein considerava estes critérios importantes para o aprendizado da gramática e da ortografia destas palavras, que normalmente não faziam parte dos dicionários tradicionais.

A inclusão de palavras compostas no dicionário permitia às crianças com dificuldade em encontrar os termos que as compunham - muitas vezes por nem perceberem que eram palavras compostas - localizá-las muito mais facilmente. Neste trabalho, defendemos a tese de que a decisão de Wittgenstein de organizar as palavras sem decompô-las pode ter levado o filósofo a se dar conta de que o sentido de uma palavra composta não era necessariamente derivado dos sentidos de cada uma de suas partes, mas sim do *uso* que se fazia da palavra como um todo. Consequentemente, pelo menos no contexto da elaboração do dicionário, vemos cair por terra a sua concepção analítica de significado, na medida em que este não é mais visto como sendo decorrente da análise de suas partes mínimas. Assim, de acordo com nosso ponto de vista, já na

composição do *Dicionário* começa a não haver mais lugar para o conceito de “átomo” na formação do sentido de uma palavra ou de uma proposição, uma vez que este sentido se mostra dependente da atividade em que está envolvida e de seus contextos de uso.

Os princípios de disposição das palavras na elaboração do dicionário, no que diz respeito ao agrupamento de palavras aparentadas, também nos despertaram particular atenção. Estes critérios se distanciam das ideias do *Tractatus* - fundamentadas em uma concepção referencial da linguagem - e se aproximam da noção de “semelhança de família”, apresentada nas *Investigações*. Assim a elaboração destes princípios confirma a nossa hipótese de que a atividade docente tenha contribuído significativamente para que o filósofo-professor repensasse seus conceitos sobre as relações entre linguagem, pensamento e mundo, presentes em sua primeira obra.

Além disso, a elaboração do dicionário pode ter também levado Wittgenstein a refletir sobre dois modos básicos de uso de nossas proposições: o descritivo e o normativo, distinção que elaborará mais detidamente na segunda fase de seu pensamento. O caráter normativo do dicionário revela-se explicitamente ao longo de sua confecção, pois, como vimos no terceiro capítulo, Wittgenstein preocupava-se com a correção das palavras trazidas pelos alunos para a sala de aula, ainda que esta prática fosse contrária àquela proposta pela Reforma Escolar. Assim, o material disponibilizado às crianças não era feito exclusivamente por elas, apesar da importância de sua participação. Vimos que elas escolhiam as palavras e as encaminhavam ao professor, que seguindo alguns critérios selecionava os termos que iriam ou não compor o dicionário. Ele também corrigia os verbetes para que os alunos pudessem consultá-los a fim de aprender a escrever corretamente. Deste modo, o dicionário era utilizado como norma e como padrão de correção, funções que atribuirá às proposições gramaticais,

vistas por ele como sendo as condições de sentido para as demais proposições na segunda fase de seu pensamento.

Aprender o modo como se escreve uma palavra, portanto, relaciona-se ao aprendizado de determinadas normas estabelecidas de maneira coletiva e convencional, remetendo a regras que devem ser seguidas por uma comunidade linguística. Esse interesse pela função normativa da regra reaparece nas *Investigações*, distinguindo-se das regras lógicas da linguagem ideal do *Tractatus*, pois na primeira fase de seu pensamento tais regras exprimiam simplesmente conexões simbólicas no nível do símbolo puro, sem levar em consideração a *práxis* em que seriam eventualmente aplicadas.

Assim, após a sua experiência docente, Wittgenstein vai retomar a mesma questão do *Tractatus* relativa às condições do significado linguístico, mas agora ampliando a noção de regra ao introduzir a expressão “jogo de linguagem”. Da mesma forma que os alunos atribuíam significados às palavras a partir de contextos específicos de uso, a linguagem passa a ser considerada como regulada por regras que variam em função da atividade em que foi empregue, regras estas que não são fixas, mas fluidas. Wittgenstein explica que em um jogo uma pessoa não age isoladamente, mas de acordo com algumas regras e normas que ele, juntamente com outros indivíduos, estabeleceu (*Investigações* §198 e 199). Tais regras constituem parâmetros que, se por um lado, coíbem as ações não permitidas, por outro deixam ao indivíduo a possibilidade de decidir que uso dará a todas as outras ações possíveis. Neste sentido, as regras não são mais compreendidas por Wittgenstein como possuindo a inflexibilidade da forma lógica do *Tractatus*.

Além do *Dicionário*, não podemos nos esquecer das atividades que Wittgenstein propunha dentro e fora da sala de aula. Ao construir esqueletos de animais no ensino de anatomia, observar as estrelas para as aulas de astronomia ou visitar Viena para compreender alguns princípios da arquitetura, o jovem filósofo e professor estimulava a participação ativa das crianças. Estas atividades também possibilitavam a aprendizagem de diferentes técnicas⁶⁰, essenciais para a construção dos significados que procurava ensinar.

Assim, a compreensão dos diversos conteúdos apresentados pelo filósofo-professor não se dava por uma análise exata de seus termos, buscando seu sentido único, exato e definitivo, como no *Tractatus*, mas recorrendo-se por vezes a exemplos, montagem de esqueletos, desenhos, elaborações práticas e vivências, entre outros.

Estas atividades docentes podem ter levado o filósofo a refletir sobre como empregamos as diferentes palavras da nossa linguagem, processo que também pressupõe o aprendizado de técnicas diversas. Como vimos no Capítulo I, Wittgenstein apresenta uma situação hipotética logo no primeiro parágrafo do livro, no qual uma pessoa deve comprar “cinco maçãs vermelhas”. O filósofo nos explica que, para cumprir seu objetivo, esta pessoa irá empregar diferentes técnicas para dar significado a cada uma dessas palavras (cinco, maçã e vermelho), a saber, as técnicas da contagem, da apresentação de um objeto através do gesto ostensivo e, por último, a apresentação de paradigmas, amostras ou tabelas de cores.

Concluindo, procuramos mostrar ao longo desta investigação o quanto as atividades desenvolvidas como professor podem ter contribuído para que Wittgenstein mudasse sua concepção de linguagem, uma vez que, na segunda fase de seu

⁶⁰ Como vimos no Capítulo I, a aprendizagem e o uso de diferentes técnicas é uma ideia bastante importante nas *Investigações*.

pensamento, não busca mais o valor de verdade de uma proposição a partir de seu *sentido*, mas a partir de seu *uso* em diferentes contextos, o que vai alterar profundamente suas afirmações apresentadas no *Tractatus* com relação àquelas que compõem as *Investigações*. Em consequência disso, podemos também concluir que, no caso de Wittgenstein, houve uma inversão da ordem mais usual da relação entre teoria e prática, uma vez que não foram suas ideias filosóficas que nortearam a elaboração de novas teorias pedagógicas e direcionaram sua prática escolar, mas o que aconteceu foi justamente o contrário. Assim temos aqui um raro e significativo episódio da Filosofia, no qual a experiência docente gerou uma nova concepção filosófica.

Referencias Bibliográficas

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. In: **Revista da FEUSP**, São Paulo, vol. 30, nº 2, 2004, p. 335-344.

_____. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.

BAKER, G.P., HACKER, P.M.S. **Wittgenstein, Meaning and Understanding**. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

BARTLEY III, W. W. **Wittgenstein, une vie**. Bruxelas: Presses Universitaires de France, Editions Complexe, 1978.

BLACK, M. **El laberinto del lenguaje**. C. A.: Monte Ávila Eds, 1969.

CHAUVIRÉ, C.. **Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991

CLAPARÈDE, E. **A escola sob medida**. Trad. Maria Lúcia do Eirado Silva. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

CONDÉ, M. L. L. **Wittgenstein**: linguagem e mundo. São Paulo: Annablume, 1998.

DEWEY, J. Interesse e esforço. In: **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

D'OLIVEIRA, A. M. Os vários jogos de linguagem. In: **Vida e Obra**. Os Pensadores: Wittgenstein, São Paulo: Nova Cultura, 1999.

DOTTRENS, R. **La educación nueva en Austria**: del Imperio a la República. Francisco Madri: Beltran Lebreria Española e Extranjera, 1929.

FANN, K. T. **El Concepto de Filosofia em Wittgenstein**. Madrid: Editorial Tecnos, 1975.

FREGE, G. Sobre o Sentido e a Referência. In: **Lógica e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1978.

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987

GLOCK, H-J. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

GOTTSCHALK, C. M. C. Maiêutica socrática ou terapia wittgensteiniana? In: **30ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu. ANPEd, 2007, p. 1-14

_____. O conceito de compreensão – a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente. In: **32ª Reunião Anual da ANPEd**, 2009, Caxambu, 2009.

HACKER, P. M. S. **Wittgenstein**: sobre a natureza humana. São Paulo: UNESP, 2000.

- HALLER, R. **Wittgenstein e a filosofia austríaca: questões**. São Paulo: Edusp, 1990.
- HINTIKKA, M.B., HITIKKA, J. **Uma investigação sobre Wittgenstein**. Campinas: Papirus, 1994.
- JANIK, A., TOULMIN, S. **A Viena de Wittgesntein**. Rio de Janeiro: Ed Campus, 1991.
- KLAGGE, J. C. e NORDMANN, A. Ludwig Hänsel-Ludwig Wittgenstein: A Friendship. In: **Ludwig Wittgenstein: public and private occasions**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group, 2003.
- LARROYO, F. **La Ciencia de la Educación**. 10. ed. México: Editorial Porrúa, 1967.
- _____. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, v. II, 1974, pág. 631-639 e 649-653.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2003
- LUZURIAGA, L. Conceito de escola única. In: **Revista de Educação**, Vitória, n. 3, p. 5-12, jun. 1934.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos novos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MALCOLM, N. **Ludwig Wittgestein: a memoir**. Oxford: Blackwell, 1958.
- MASLOW, A. **A study in Wittgenstein's Tractatus**. Berkeley: U. C. P., 1961.
- MAYER, F. **História do pensamento educacional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976
- MENGER, K. Ludwig Wittgenstein's Austrian Dictionary. In: MENGER, Karl. **Reminiscences of the Vienna Circle and the Mathematical Colloquium**. Vienna Circle Collection v. 20. Dordrecht Boston: Kluwer Academic Publishers, 1994, p. 83-88.
- MONK, R. **Wittgenstein, o dever de um gênio**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- MORENO, A. R. **Wittgenstein: através das imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- _____. **Wittgenstein: os labirintos da linguagem**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
- PASSMORE, J. The Concept of Teaching. In: **The Philosophy of Teaching**, London: Duckworth, 1980, p.19-33.
- PEARS, D. **As ideias de Wittgenstein**. Ed. Cultrix: São Paulo, 1971.

ROSA, M. da G. **A história da educação através de textos**. São Paulo: Cultrix, 1999, p. 244-262.

ROVIGHI, S. V. **História da Filosofia Contemporânea: do século XIX à neoescolástica**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo) v. 5.

SCHMITZ, F. **Wittgenstein**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

SCHULTE, J. Letters from a Philosopher. In: KLAGGE, James C. **Wittgenstein, Biography and Philosophy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SCRUTON, R. **Introdução à Filosofia Moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 268-281.

SPANIOL, W. **Filosofia e Método no segundo Wittgenstein: uma luta contra o enfeitamento do nosso entendimento**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

SILVA, A. R. da. **Tolstoi**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

WITTGENSTEIN, L. **Wörterbuch für Volksschulen**, Viena: Novographic, 1977.

_____. **On Certainty**. Basil Blackwell, Oxford, 1979.

_____. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Tractatus Lógico-philosophicus**. São Paulo: Edusp, 2001.

ZILHÃO, A. (coord.) **Do Círculo de Viena à Filosofia Analítica Contemporânea**. Lisboa: Ed. Livros de Areia, 2007.

Anexo I

[1] Prefácio do “Dicionário para escolas primárias”⁶¹

O presente dicionário tem como objetivo atender a uma necessidade urgente a respeito do ensino de ortografia nos dias de hoje. Este é o resultado da experiência prática do autor: para melhorar a ortografia na sua classe, lhe pareceu necessário prover dicionários a seus alunos de modo que, sem se mover dos seus lugares, pudessem informar-se a qualquer momento sobre a maneira como se escreve uma palavra; e certamente, em primeiro lugar, de forma que pudessem fazê-lo do modo mais rápido possível, e em segundo lugar, de tal maneira que resultasse na possibilidade de que a palavra buscada ficasse gravada de modo duradouro. A ortografia das palavras se tornou um problema interessante e urgente para os alunos, principalmente ao escrever e corrigir redações. Perguntar com frequência ao professor e aos colegas perturba os alunos em seu trabalho, promovendo certa acomodação mental e além do mais, a informação dada pelos colegas é errada na maior parte das vezes. Ainda há o fato de que a informação oral deixa uma impressão muito mais fraca na memória do que aquela que é vista. Somente o dicionário faz com que seja possível que o aluno seja completamente responsável pela ortografia do seu trabalho, já que lhe proporciona um meio mais seguro de descobrir e corrigir seus erros, sempre que ele quiser fazê-lo. É absolutamente necessário que o aluno corrija por si mesmo suas redações. Ele deve sentir que é o único autor de seu trabalho, e também que há de ser o único responsável por ele. É também a correção independente do professor que permite a este fazer uma ideia correta das capacidades e da inteligência do aluno. A troca de cadernos e a correção recíproca de trabalhos dão lugar a uma ideia imprecisa, por assim dizer, da capacidade da classe. Do

⁶¹ Esta versão em português do prefácio do *Dicionário para escolas primárias* consiste em uma tradução livre feita por nós a partir do alemão, com a intenção de transmitir algumas reflexões do autor que serão importantes para a compreensão de nosso trabalho.

trabalho do estudante A não devo avaliar o que o aluno B sabe. Isto quero aprender do trabalho de B. E a correção mútua não proporciona, como algumas vezes já foi afirmado, uma ideia correta sobre o nível geral da classe [2] (para isto cada aluno teria que corrigir os trabalhos de todos seus colegas, o que, naturalmente, não é possível). Creio também que o professor não deve interessar-se por um conhecimento ortográfico médio, já que não é a classe que deve aprender ortografia, e sim *cada* aluno individualmente; é por isso que é necessário dar um dicionário nas mãos de cada aluno, já que nem sequer um caderno com uma lista de palavras, como muitas vezes se recomenda, cumpriria nossos propósitos. Em tais cadernos com listas de palavras se deixam livres algumas páginas para cada letra inicial e, ocasionalmente, os alunos introduzem palavras importantes no espaço disponível, na mesma ordem que aparecem nas classes. Tal caderno poderia ser aceito para certos fins, mas não serve como obra de consulta, como substituto de um dicionário, pois nele não há palavras suficientes, ou sua consulta ocupa um tempo desmesurado e é, portanto, impraticável. Assim se necessita de um vocabulário em *forma de livro*. Mas qual? Tem-se apenas os dois dicionários publicados pelo *Schulbücher-Verlages*. A edição completa deste dicionário que, para simplificar, chamarei a partir de agora de “dicionário grande” – tem para meus propósitos, várias desvantagens. Em primeiro lugar é demasiadamente volumoso e, conseqüentemente, é muito caro para nossa população rural; em segundo lugar, é de difícil manejo pelas crianças devido a seu tamanho; em terceiro lugar, contém uma grande quantidade de palavras que a criança nunca usa – especialmente muitas palavras estrangeiras e, por outro lado, não contém muitas palavras que seriam necessárias para as crianças. Talvez estas não tenham sido incluídas por serem simples e muito comuns, assim, por exemplo “*dann*” [então], “*wann*” [quando], “*mir*” [eu-dativo], “*dir*” [tu-dativo], “*du*” [tu], “*in*” [em] etc. No entanto, são precisamente estas palavras que as

crianças escrevem incorretamente com maior frequência e que ocasionam os erros mais deploráveis. Por outro lado, percebemos a falta, no dicionário grande, de muitas palavras compostas e derivadas que são próprias de um dicionário para escolas primárias, porque as crianças as reconhecem apenas como uma dificuldade. E raramente lhes ocorre consultar a palavra de origem (por exemplo “*Rauchfang*” [chaminé] – as crianças dizem “*Raufang*”-), ou reconhecem a palavra como composta e erram ao desmembrá-la; assim, por exemplo, para a palavra “*Einnahme*” [rendição (de uma cidade), rendimentos, cobrança] consultam em “*ein*” [um, uma] e “*Name*” [nome] etc etc. Pelas razões alegadas, o dicionário grande não produz resultados adequados para os meus propósitos, porém [3] a edição abreviada é completamente inútil: faltam nela a maior parte das palavras mais comuns e importantes para a vida diária; na realidade esse livrinho é quase um dicionário de palavras estrangeiras e, por causa disso, algo que eu não poderia usar. Tendo presente tal carência, tomei a decisão de ditar aos meus alunos (de quarta série, em uma escola de cinco séries) um dicionário com cerca de 2.500 palavras. Um dicionário menos volumoso, no entanto, não teria alcançado seu propósito. Quem leciona tem uma ideia das dificuldades desse trabalho, uma vez que o resultado final deveria ser que cada aluno tivesse uma cópia limpa do dicionário e, se possível, livre de erros e, para atingir essa meta, o professor tem que controlar todas as palavras que cada aluno anota. (Uma amostra do que o aluno faz não é suficiente. E não quero nem mencionar o problema de disciplina). Quando, depois de alguns meses de trabalho, este pequeno dicionário estava terminado, pareceu que a exaustão do trabalho tinha valido a pena, pois a melhora na ortografia foi surpreendente. A consciência ortográfica havia sido despertada. Porém este procedimento de preparar um único dicionário não é em geral fácil, especialmente nos níveis mais elementares da educação escolar; mas também nos níveis secundários este procedimento tem a desvantagem de

ser difícil e consumir muito tempo, e essas desvantagens são amplamente superadas pelas vantagens que, sem dúvida, tal dicionário próprio possui sobre aquele que se compra pronto. Foi assim que cheguei a escrever o presente dicionário.

Os problemas que surgem na composição do dicionário têm a ver com a seleção e a disposição das palavras. Os seguintes pontos de vista foram decisivos para mim na seleção das palavras:

1) No dicionário devem incluir-se todas e somente aquelas palavras com que estão familiarizados os alunos austríacos das escolas primárias. Portanto, não foram incluídas muitas boas palavras alemãs que não são usadas na Áustria, como *abgefeimt* [astuto], *äffen* [símio], *bosseln* [construir], *erkeklich* [considerável] etc. É necessário economizar espaço, já que um volume grande é difícil de consultar e encarece o livro. Por outro lado, por tratar de palavras com que o aluno está familiarizado, é necessário que seja o mais completo possível por diversas razões. Se as consultas do aluno forem em vão com frequência, ele se sentirá inseguro e isso terá como resultado o abandono das consultas do dicionário.

[4] 2) Nenhuma palavra é comum demais para que não seja incluída – pois tenho visto a palavra “*wo*” [onde] com “*h*”, o que faz com que a vogal fique longa e “*was*” [o que] com “*ss*”.

3) As palavras compostas devem ser incluídas se for difícil para a criança reconhecê-las como tais ou se a consulta dos radicais leva facilmente a erros.

4) As palavras estrangeiras devem ser incluídas se são usadas em geral. Deve dar-se a sua versão alemã se não for muito rebuscada ou se não for menos compreensível do que a palavra estrangeira.

5) As expressões em dialeto local devem ser incluídas somente na medida em que façam parte da linguagem culta, como, por exemplo *Heferl* [implícito], *Packel* [pacote], *Lacke* [charco], etc.

Em alguns casos é sem dúvida difícil decidir se deve-se incluir ou não uma palavra. Mas são muito mais difíceis as questões que dizem respeito à disposição das palavras. Pois para a disposição das palavras existe, além do princípio fundamental da ordenação alfabética, diferentes princípios essenciais que se entrecruzam. Qual é o princípio determinante em um caso dado depende muitas vezes da concepção subjetiva do autor. Um tal princípio é, por exemplo, que as palavras derivadas devem unir-se à palavra de origem (isto é: somente a palavra de origem funciona como palavra chave e todas as outras derivadas se sucedem na mesma linha ou nas linhas seguintes; neste último caso, as linhas seguintes são recuadas). Este princípio entra em choque com aquele da ordem alfabética. Como devem estar dispostas, por exemplo, as palavras “*Alt*” [velho], “*Altar*” [altar], “*Alter*” [mais velho], “*Alttertum*” [antiguidade], “*altertümlich*” [antiquado]? Aqui poderíamos usar a ordem alfabética; mas esta tem a desvantagem de que “*Alt*” e “*Alter*” que pertencem ao mesmo grupo, são separadas por uma palavra com sentido heterogêneo. Porém a economia de espaço torna desejável juntar palavras aparentadas. Mas, este princípio exigiria também que “*Alttertum*” e “*altertümlich*” fossem agrupadas depois da palavra “*Alt*”, isto é, elas deveriam ser transportadas para antes da palavra “*Altar*”. No entanto, essa disposição pareceria artificial, e a descoberta de complicadas palavras derivadas seria muito difícil. Neste caso, organizei as palavras da seguinte maneira:

alt, das Alter

der Altar

[5] etc.

Mencionei este exemplo porque ele mostra como a organização das palavras está governada por vários princípios. É frequentemente difícil justificar um princípio em detrimento de outro. Algumas palavras eventualmente recomendam que o princípio da ordem alfabética seja o único possível. (Este princípio é, por exemplo, levado a cabo no dicionário de Weide). Mas se a ordem alfabética pura inserir palavras de grupos diferentes entre aquelas estreitamente relacionadas, a ordem alfabética demanda muito do poder de abstração da criança, em minha opinião. Deste modo, por causa da compreensão das palavras e da grande importância de se economizar espaço, a pura ordem alfabética na maior parte das vezes não pode ser recomendada. Igualmente, cada vez que alguém recorrer a um princípio dogmático, o que se obtém como resultado é uma disposição que não corresponde aos nossos propósitos e deve ser abandonada – mesmo se isso fizer o trabalho do autor muito mais fácil. É muito mais importante sempre fazer novos acordos. Em alguns casos, a introdução da palavra derivada depois da palavra de origem produz facilmente confusão; em outros, este perigo não existe. Há ocasiões em que a palavra de origem não é usada em absoluto – as derivadas, no entanto, são de uso comum. Nestas circunstâncias, é aconselhável colocar a palavra derivada na frente daquela de origem. Em alguns casos deve-se colocar uma composição de palavras ao lado do vocábulo que explique seu significado e previna más interpretações. Em outros casos isto é supérfluo, etc. Seria excessivo se tentasse justificar a disposição das palavras para um número maior de ocorrências. Em cada caso particular refleti objetiva e longamente. Uma e outra vez princípios psicológicos (onde o aluno buscará a palavra, como alguém se preservaria de confusões da melhor maneira

possível) chocam-se com os gramaticais (palavras de origem, derivadas) e com a utilização tipográfica do espaço, com a aparência bem organizada das páginas impressas etc. Desta maneira acontece da crítica superficial encontrar uma aparente arbitrariedade inconsequente em toda a parte, mas esta inconsequência é causada pelo compromisso com pontos de vista fundamentais.

Além de evidenciar as palavras radicais em geral, pela importância das palavras de origem, tenho usado negrito em todos estes casos onde quis chamar [6] especialmente a atenção destas palavras ou letras isoladas. Não deve ser difícil entender as razões em cada caso particular. Mas também não é aconselhável decidir com base em apenas um princípio se uma palavra deve ou não ficar em negrito (isto é, colocar em negrito todas as palavras de origem, mas não as derivadas).

A letra “ß” tenho tratado como simples som de “s” quando a ordem alfabética das palavras é o fator dominante. A organização normal onde se segue “ss” aparece para mim como artificial em um grande número de casos. Também pareceu provável tornar a procura mais difícil de uma palavra para as crianças, por exemplo, quando, entre “aus” [fora, que, de] e “ausßen” [fora] as palavras *ausgiebig* [abundante] “*Auskunft*” [informação] “*Ausnahme*” [exceção] etc. são inseridas. O estudante lê “aus”, não encontra nada sobre “ause” e pensa: “oh! Já sei como se escreve ‘ausen’”. Não deve ser negado, certamente, que meus arranjos produzem alguns agrupamentos artificiais, pois o “ß” na presente ortografia é usado tanto para *sz* como para “ß”. Consequentemente, cada um dos casos ocuparia um lugar diferente no alfabeto.

Mais uma palavra sobre a colocação dos artigos na frente das palavras de origem: acredito que isto facilita a compreensão e previne erros. Adicionei o artigo a todos os nomes (com exceção de alguns compostos) já que o artigo realça o nome como

tal. O artigo colocado atrás é facilmente despercebido pelo aluno, ou a criança o relaciona erroneamente com a palavra. Não acredito que a clareza da coluna tenha sofrido com esse novo arranjo.

Otterthal, 22.4.1925

O autor