

A inserção nos jogos de linguagem da perspectiva de uma epistemologia do uso¹

Cristiane M. C. Gottschalk²

Resumo: A partir da terapia wittgensteiniana aplicada às diversas soluções filosóficas dadas ao problema do significado (idealistas, realistas ou céticas), tem-se como objetivo refletir sobre o papel do treinamento no processo de aprendizagem. Um dos resultados desta terapia é o de que o conhecimento que consideramos verdadeiro e inquestionável não se refere a nada extralingüístico; somos apenas adestrados (*abrichtet*), por meio de uma educação comum, para dominar certas técnicas. Embora diversas vertentes pragmáticas da educação desde o final do século XIX já tivessem preconizado a importância da atividade da criança para o aprendizado de conteúdos, não se tem dado até agora a devida atenção para o papel da linguagem como constitutiva destes significados. Consequentemente, ainda se postula um aprendizado natural que decorreria de uma experiência empírica, ou a partir de estruturas cognitivas, como se fundamentos últimos extralingüísticos guiassem nossas ações. Contudo, da perspectiva de uma teoria do significado que incorpora os resultados terapêuticos da filosofia da linguagem de Wittgenstein, denominada de Epistemologia do Uso, aponta-se para uma nova concepção de aprendizado, em que se considera que a inserção em jogos de linguagem pressupõe a capacidade de agir regularmente em situações novas. Nossa hipótese é a de que as condições para isto se dão através de um treinamento/adestrramento inicial, criando-se, assim, um espaço de manobra, certo grau de liberdade de ação, que é dado pelo jogo de linguagem em que o aluno vai sendo gradualmente inserido, e não por fundamentos extralingüísticos.

Palavras Chave: adestramento, Wittgenstein, jogo de linguagem, epistemologia do uso, regras, significado.

The insertion in language games from the perspective of an epistemology of use

Abstract: Considering the results of the Wittgensteinian therapy applied to the various philosophical solutions given to the meaning problem (idealist, realist or skeptical) our purpose is to reflect on the role of training in the process of learning. One of the results of this therapy is that the knowledge we consider true and unquestionable does not refer to anything extralinguistic: we are simply trained (*abrichtet*), through a common education, to master certain techniques. Although since the end of the nineteenth century different pragmatic education conceptions had already recognized the importance of the child's activity for the learning of contents, until now not enough attention has been given to the role of language as constituting these meanings. Consequently, one still postulates a natural learning, which would be derived from an empirical experience, or from cognitive structures, as if ultimate extralinguistic grounds would direct our actions. However, from the view of a theory of meaning that incorporates the therapeutic results of Wittgenstein's philosophy of language, named Epistemology of Use, a new learning conception emerges, which considers that the insertion in language games presupposes the capability of acting regularly in new situations. Our hypothesis is that the conditions for this are given through an initial training, creating in this way a maneuvering space, a certain degree of freedom for action, which is provided by the language game in which the pupil is gradually being inserted, and not by extralinguistic foundations.

Keywords: training, Wittgenstein, language game, epistemology of use, rules, meaning.

Toda explicação tem o seu fundamento no adestramento. (Os educadores deviam lembrar-se disto)
Wittgenstein (Z §419)

A grande questão filosófica que está por trás das considerações de Wittgenstein são as enigmáticas relações entre a linguagem e o mundo e o que confere

¹ Este texto foi elaborado a partir das leituras e discussões travadas ao longo de 2012, no grupo *Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática* (FELP), sediado desde 2004 na Faculdade de Educação da USP, com o propósito de refletir sobre as idéias do segundo Wittgenstein e suas relações com questões educacionais investigadas pelos integrantes do grupo. Uma primeira versão deste texto foi apresentada no II Congresso Latinoamericano de Filosofía de La Educación, ocorrido em março de 2013, na cidade de Montevideo.

² Professora doutora da Faculdade de Educação da USP e coordenadora da área de Filosofia e Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP.

legitimidade ao conhecimento expresso linguisticamente. Suas observações sobre estas relações – ou como se torna possível representar pela linguagem e atribuir significado aos fatos do mundo, uma vez que a linguagem, por um lado, e os fenômenos empíricos, por outro lado, têm naturezas muito diversas – são extremamente relevantes para se pensar o papel da educação escolar como um dos lugares em que se constroem estes sentidos. Pretendo apresentar o impacto de suas reflexões sobre as tradicionais respostas oriundas do campo da epistemologia, tendo em vista a questão de como se dá a inserção do indivíduo nos jogos de linguagem, em particular, naquele do contexto escolar.

Há pelo menos três grandes concepções filosóficas que procuram dar uma resposta à questão de *como* conhecemos o mundo e de qual é a natureza deste conhecimento: o ceticismo, e as principais concepções que se opõem a ele, como o idealismo e o realismo. De modo bastante sucinto, poderíamos dizer que para o ceticismo não é possível determinar os fundamentos últimos do conhecimento, todo conhecimento é relativo e pode ser refutado. É sempre possível duvidar. Já para a concepção idealista do conhecimento, haveria uma subjetividade comum fundamentando a legitimidade das proposições, permitindo julgá-las verdadeiras ou falsas. Por último, para os realistas, o critério de verdade estaria na verificação da correspondência destas proposições com os fatos do mundo (não só o mundo empírico, podendo ser também um mundo ideal, como o céu platônico, o mundo das ideias de Platão em versões neoplatônicas, posição que o próprio Wittgenstein de certa maneira acatou na primeira fase de seu pensamento, ainda influenciado pelo logicismo dos filósofos e matemáticos como Russell e Frege, ao elaborar a sua primeira grande obra, o *Tractatus Logico-Philosophicus*).

Na primeira fase de seu pensamento, Wittgenstein postula que toda proposição significativa é possível de ser decomposta em proposições elementares articuladas logicamente entre si, que por sua vez, seriam compostas por palavras que se referem a objetos simples no mundo. É só a partir do final da década de 20, após uma experiência de seis anos dando aulas no ensino primário para crianças no interior da Áustria, que Wittgenstein irá questionar esta sua concepção atomista de significação presente no *Tractatus* e fazer a crítica ao modelo referencial de linguagem subjacente a esta concepção. (Para o Wittgenstein do *Tractatus*, é através dos nomes que a linguagem toca o mundo, e, com isto, toda proposição significativa, V ou F, refere-se a algo extralingüístico no mundo). Wittgenstein aos poucos se dá conta de que não só a sua concepção logicista do conhecimento, como também as demais concepções epistemológicas herdeiras do platonismo, incorrem no mesmo erro, na medida em que todas elas pressupõem que o significado de nossas expressões linguísticas teriam seu fundamento em algo existindo autonomamente fora da linguagem: para os idealistas estaria em um mundo mental ou ideal, ainda a ser melhor explorado; e do ponto de vista dos realistas, este algo extralingüístico estaria presente de alguma forma no mundo empírico ou teria uma existência em um mundo formal, independentemente da mente humana.

Embora esta classificação seja bastante simplista e geral, uma vez que são inúmeras as vertentes céticas, idealistas ou realistas do conhecimento, para os nossos propósitos será suficiente, pois pretendemos apenas apresentar alguns exemplos de como Wittgenstein lida terapeuticamente com essas diferentes abordagens do conhecimento, forjando conceitos como os de “jogo de linguagem”, “semelhanças de família”, “forma de vida”, etc., e curiosamente, introduzindo também em suas reflexões a palavra *Abrichtung*, traduzida para a língua inglesa como *training*, e para o português como “treinamento”, tendo como finalidade “dissolver” questões

tradicionais da filosofia. Alguns comentadores de Wittgenstein³ chamam a atenção para o fato de que esta palavra, *Abrichtung*, seria melhor traduzida por “adestramento”, pois é utilizada na língua alemã para se referir ao treinamento de animais, e não de humanos⁴. De todo modo, esse conceito, como veremos a seguir, irá desempenhar um papel fundamental na crítica que Wittgenstein endereçará às tradicionais concepções epistemológicas, ao se dar conta da presença do modelo referencial de linguagem (ou designativo como alguns preferem) subjacente a todas elas⁵. Vejamos como Wittgenstein faz a terapia filosófica deste modelo, no sentido de esclarecer as confusões filosóficas a que esta concepção referencial de linguagem conduz.

Pouco tempo depois de retornar à universidade de Cambridge em 1929 após sua experiência como professor para crianças de escola primária, já no início dos anos 30, Wittgenstein não falará mais em linguagem, mas em “jogos de linguagem”. Agora não mais com crianças à sua frente, mas com alunos de graduação e mesmo colegas também docentes da universidade assistindo às suas aulas, Wittgenstein vai pedir a eles que não pensem, mas *olhem* como utilizamos as nossas palavras efetivamente no interior destes jogos. Porque se olharmos, insiste ele, veremos que, ao pronunciarmos uma palavra, não saímos para fora da linguagem, nem há uma essência por trás dos diferentes usos de uma palavra, mas apenas semelhanças entre eles. Por exemplo, se pronuncio a palavra “vermelho”, a que se refere esta palavra? Haveria algo como a vermelhidão em si comum a todos os objetos vermelhos? Se olharmos como de fato usamos esta palavra *veremos* que a aplicamos a diferentes objetos com diferentes tonalidades de vermelho. E como se ensina a uma criança esta cor? Apontando para estes diferentes objetos dizendo, “esta pasta é vermelha”, “esta blusa é vermelha”, “tal cadeira foi pintada de vermelho”, sem que haja uma essência de vermelho acompanhando todas estas aplicações da palavra, apenas tonalidades semelhantes de vermelho. Como sabemos quando uma criança aprendeu a aplicar esta cor corretamente? Quando apontamos para um objeto com uma tonalidade de vermelho, ainda não conhecida pela criança, e ela diante deste objeto é capaz de afirmar: “Ah, então isto também é vermelho?” E desta forma vai aprendendo todas as outras cores, vai incorporando o que Wittgenstein passará a chamar de gramática das cores, ou seja, as regras que aprendemos a seguir para organizar nosso mundo empírico por meio do uso de palavras como vermelho, azul, amarelo, verde... imersas em diversas atividades. Por exemplo, se uma criança que não conhece ainda uma determinada cor, por exemplo, a cor branca, e me pergunta, “o que é branco?”, aponto para um objeto, por exemplo, este copo branco e digo, “isto é branco”. Temos aqui uma série de atividades envolvidas com a palavra “branco”: o meu gesto ostensivo apontando para este copo já não é um movimento empírico qualquer, passa a ter uma função transcendental, diz *o que é ser branco*⁶; e o copo também não é mais um objeto empírico qualquer, passar a ser uma amostra de branco. O gesto que aponta constitui uma ligação interna⁷ entre a palavra “branco” e o objeto branco apontado, ou seja,

³ Cf. Hamlyn (1989), Stickney (2008) e Luntley (2008).

⁴ Neste texto passarei a usar as palavras treinamento e adestramento no mesmo sentido, sempre que me referir ao ensino de técnicas de inserção aos jogos de linguagem.

⁵ Sinteticamente, podemos dizer que este modelo nos leva a afirmar que o significado de uma palavra é o objeto que ela substitui (Wittgenstein, 1997, §1).

⁶ Estou utilizando o termo “transcendental” no sentido atribuído pelo filósofo Arley Ramos Moreno , a saber, um sentido de natureza *a priori* e formal, como também a sua interpretação das idéias do segundo Wittgenstein, conforme sistematizadas por ele em sua obra *Introduction à une épistémologie de l'usage* (2011), na qual recorre às reflexões da segunda fase do pensamento de Wittgenstein e a conceitos do epistemólogo francês Gilles-Gaston Granger para elaborar uma nova teoria do significado.

⁷ Estou usando a expressão ligação interna para me referir às ligações de sentido (convencionais), em oposição ao que Wittgenstein denomina de relações externas, causais, como ocorrem nas ciências empíricas.

temos aqui uma ligação de sentido entre signos, não se está apontando para fora da linguagem. Trata-se da constituição de uma relação entre dois fatos lingüísticos. Tanto o gesto ostensivo como o copo são incorporados pela linguagem como instrumentos lingüísticos para a constituição do sentido da palavra “branco”. Assim, vai se formando o jogo de linguagem das cores, com regras que são aprendidas e seguidas. Estas regras que envolvem fragmentos do empírico (objetos, ações, etc.) com função lingüística vão constituindo uma determinada gramática das cores.

Em sua obra, *Investigações Filosóficas* (*IF*), Wittgenstein mostra (e não diz) como efetivamente somos inseridos nos diferentes jogos de linguagem, dos mais primitivos aos mais complexos, recorrendo a exemplos e mesmo inventando jogos de linguagem. Logo no início das *IF*, Wittgenstein apresenta uma situação que caracteriza um jogo de linguagem bem simples, onde um pedreiro ordena a seu ajudante que traga uma lajota. Ao pronunciar a palavra “lajota” o pedreiro aponta para um determinado local. Compreender esta ordem neste jogo de linguagem é agir conforme a ordem, ou seja, levar a lajota para o local apontado. Supõe-se que o ajudante tenha sido treinado a seguir esta ordem, que saiba reagir como se espera quando ouve o grito “lajota!”, ou melhor, que seja capaz de associar o som lajota ao objeto lajota e se movimentar na direção indicada. Em termos wittgensteinianos, compreender a ordem é ser capaz de seguir a regra expressa pelo som da palavra internamente ligada ao gesto indicativo de direção. Em outra forma de vida talvez aquela ordem (“lajota!”) acompanhada deste mesmo gesto não seja compreendida ou leve a uma ação totalmente diferente. Outro treinamento teria ocorrido. Mesmo nas nossas formas de vida, como vimos, o gesto ostensivo pode ser utilizado tanto para a nomeação (quando digo, “isto é branco”), como para indicar uma direção. Seguimos uma mesma regra de modos diferentes, em função do contexto, do jogo de linguagem em que o gesto está inserido.

Em um jogo de linguagem mais complexo como o da aritmética, também seguimos regras, como por exemplo, quando uma criança aprende a somar. O professor diz a ela, “some 3 e 4!”. Aqui também ser capaz de seguir a regra da soma envolve um treinamento, um domínio de técnicas como a técnica da contagem, um modo particular de agrupar os elementos a serem somados, etc. Uma criança não aprende naturalmente a contar, ela é treinada a memorizar os números numa certa ordem e a operar com eles de uma determinada forma. Enfim, o treinamento/adestramento parece exercer um papel fundamental na elaboração de nossos diversos saberes, tanto os proposicionais como os procedimentais (o “saber que” e o “saber fazer”)⁸. Deste modo, Wittgenstein mostra que certas afirmações consideradas verdadeiras e inquestionáveis não se referem a nada extralingüístico; somos apenas *adestrados*, por meio de uma educação comum, para dominar certas técnicas (do mesmo modo que se adestra animais, e obviamente, alguns animais são mais facilmente adestrados do que outros para determinadas tarefas).

Na verdade, há uma intensa polêmica entre filósofos da educação que se inspiram em Wittgenstein para pensar o ensino e os processos de aprendizagem. Alguns deles defendem a posição de que o treinamento já pressupõe uma racionalidade inata no homem, de base biológica, que o difere de outros animais. Outros, dentre os quais me incluo, não pressupõem uma racionalidade *a priori*, que explicaria o fato de que o homem é mais facilmente adestrado/treinado. Investigar estas diferenças de desempenho não compete ao filósofo, mas a ramos das ciências empíricas que se interessam por processos psicofisiológicos, e que possuem outras finalidades de investigação; pois de uma perspectiva filosófica, o que importa é o

⁸ Esta distinção introduzida por Wittgenstein foi apropriada pelos denominados filósofos analíticos da educação, dentre os quais, Ryle (1969), Scheffler (1978) e Oakeshott (1969).

modo de agir comum, as práticas aprendidas por mero adestramento, pois é isto que irá constituir o solo para os nossos acordos mais profundos que se cristalizam *na linguagem*, e não fora dela. É a partir deste solo de natureza convencional que todo conhecimento será construído, através de um adestramento inicial em nossas práticas e modos de agir no interior de uma forma de vida. Segundo as palavras do próprio Wittgenstein, citadas no início deste texto: “Toda explicação tem o seu fundamento no adestramento. (Os educadores deviam lembrar-se disto)” (Z §419)

Como se pode ver, esta é uma tese forte, ainda mais para um filósofo que se recusa a formular qualquer tipo de tese, mas apenas fornecer esclarecimentos conceituais e dissolver questões de natureza metafísica. Afinal, seria o conhecimento humano mero produto de adestramento, apenas variando de uma forma de vida para outra? Como se dá efetivamente a passagem do empírico para o simbólico? Sem apresentar nenhuma tese sobre processos de aprendizagem, Wittgenstein apenas sugere que observemos como as crianças são efetivamente ensinadas, independentemente das posições filosóficas que estejam se digladiando entre si, no campo da educação:

Um homem é realista convicto, outro é um idealista convicto e ensina os seus filhos adequadamente. Num assunto tão importante como a existência ou não-existência do mundo externo, nenhum deles quer ensinar algo de errado aos seus filhos.

Que se lhes ensina? A dizer: “Existem objetos físicos” ou o oposto? Se alguém não acredita em fadas, não precisa de ensinar aos filhos “Não existem fadas”: pode omitir ensinar a palavra “fada”. Em que ocasião deve dizer: “Existem...” ou “Não existem...”? Só quando encontra pessoas de crença contrária. (Z §413)

E Wittgenstein continua no parágrafo seguinte:

Mas, apesar de tudo, o idealista ensinará aos seus filhos a palavra “cadeira”, pois quer decerto ensiná-los a fazer isto e aquilo, por exemplo, a ir buscar uma cadeira. Onde reside então a diferença entre o que crianças educadas por um idealista ou por um realista dizem? Não será a diferença apenas no grito de guerra? (Z §414)

Como observa Wittgenstein, é no *uso* de palavras como cadeira, entre outras, ao aprender a *fazer* algo (Z§416) que nossas certezas vão sendo construídas gradualmente, sem que seja necessário explicitá-las, como por exemplo, a certeza de que “a cadeira existe”. São nossas práticas e modos de agir que vão formando o substrato do nosso conhecimento sobre o mundo, ou seja, são a base de nossos julgamentos do que consideramos verdadeiro ou falso. É neste sentido que Wittgenstein havia afirmado que toda explicação tem o seu fundamento no treino, e que os educadores deviam lembrar-se disto. (Z §419).

Quando empregamos uma palavra como “cadeira”, “mão” ou outra palavra qualquer, estamos transmitindo tacitamente hábitos, modos de agir, que fazem parte de uma forma de vida. São *formas*, modos usuais de se fazer as coisas, de se sentar numa cadeira, usar a mão para acenar para alguém, etc., enfim, são regras pertencentes a diversas instituições e que seguimos cegamente, do mesmo modo que ao dirigirmos um carro seguimos as placas de trânsito. Estas placas não se referem a nada, apenas orientam a nossa ação. Digo que não infringi as leis do trânsito ao dirigir num certo

local se soube seguir corretamente as placas indicativas, independentemente do trajeto efetivamente percorrido.

Como vimos, a condição para a significação dos conceitos não se reduz a uma correspondência entre linguagem e mundo, onde o significado seria o objeto que a palavra substitui (localizado na mente, no mundo empírico ou em algum reino ideal), mas consiste também em um *adestramento* que nos insere nos diferentes jogos de linguagem, os quais envolvem não só palavras, mas modos comuns de agir. Enfim, somos treinados não só a dominar determinadas técnicas, mas também a concordar com certos julgamentos. Wittgenstein insiste que este acordo não está *a priori* no espírito das pessoas, este acordo é de natureza pública. São regras que seguimos cegamente, e que na maior parte das vezes nem são explicitadas. Somos adestrados a seguir regras:

Não consigo descrever como (em geral) aplicar regras, exceto ensinando-o, adestrando-o a aplicar regras. (Z §318)

São os diferentes usos da palavra “mão” que fazem com que sigamos regras tais como “esta é minha mão”, “minha mão existe”, “só eu sinto a dormência de minha mão” e assim por diante. Regras que são seguidas do mesmo modo que se reage a uma ordem:

Seguir uma regra é análogo a cumprir uma ordem. Adestra-se para isto e reage-se à ordem de uma maneira determinada. Mas como entender isso se a reação das pessoas tanto diante da ordem como diante do treinamento é diferente: um reage *assim* e outro de *modo diferente*? Quem está então com a razão? (IF §206)

Para responder a esta pergunta Wittgenstein introduz o conceito de “regularidade”. *Ser regular não significa ser uniforme*. A regra não determina a ação. Duas pessoas que reagem a uma ordem differently podem ter razão, há um espaço de manobra, que é dado pelo jogo de linguagem. É o modo de agir comum dos homens que se torna o sistema de referência por meio do qual interpretamos, por exemplo, uma língua estrangeira; ou dito ainda de outro modo, é a regularidade entre sons e modos de agir que permite a comunicação e a compreensão de uma língua⁹. Penso que esta é a chave para entendermos o papel do adestramento na inserção em jogos de linguagem pertencentes a uma forma de vida.

O adestramento é um modo de se apresentar regularidades nas mais diferentes áreas do conhecimento. É o fundamento para que se possa seguir uma regra, condição inicial para a atribuição de sentidos aos fatos do mundo, ou seja, para que haja conhecimento. No parágrafo 208 das IF Wittgenstein se pergunta: “Como explicar para alguém o significado de “regular”, “uniforme”, “igual”? Sua resposta parece não deixar dúvidas, trata-se de um processo de *instrução*, onde a explicação destas palavras se reduz a um treinamento intensivo, recorrendo-se às seguintes técnicas:

⁹ Cf. IF §207.

(...) vou ensiná-lo a usar as palavras mediante *exemplos* e *exercícios*. - E não vou lhe transmitir menos do que eu mesmo sei.

Nesta instrução vou lhe mostrar, portanto, as mesmas cores, os mesmos comprimentos, as mesmas figuras, vou fazê-lo encontrá-las e produzi-las, etc. Vou instruí-lo a dar continuidade a ornamentos em série, 'uniformemente', seguindo uma ordem. - Além disso, vou instruí-lo a dar continuidade a progressões. E assim, p. ex., seguindo continuar assim:

Mostro-lhe como se faz, ele faz como lhe mostro; e eu o influencio mediante manifestações de consentimento, de rejeição, de expectativa, de animação. Deixo-o fazer, ou impeço-o de fazer; etc. (IF §208)

Vemos aqui, claramente, exemplos de como adestrar o aluno a usar determinados conceitos, em particular conceitos que expressam certa regularidade. Até expressões mais abstratas como “e assim por diante” e “assim por diante *ad infinitum*” são passíveis de serem explicadas utilizando-se apenas um gesto. Um gesto que tem uma função comparável à de apontar para um objeto ou para um lugar, mas que, neste contexto, aponta para o espaço de manobra dado no jogo de linguagem. Não há aqui, na verdade, um “salto” na aprendizagem¹⁰, como se a partir de um *insight* fossemos capazes de “ir adiante”, mas apenas a inserção em uma região de usos distintos de uma mesma palavra com semelhanças de família entre si.

Enfim, Wittgenstein não nega em nenhum momento a existência de processos mentais ou empíricos na aquisição de conhecimento, simplesmente chama a atenção para o fato de que as condições de *sentido* do que é dito não estão *a priori* em estruturas mentais em desenvolvimento ou em algum outro reino, seja empírico ou ideal. Estas condições são públicas e são cristalizadas na linguagem, fazem parte de uma forma de vida. Lembrando que a linguagem para Wittgenstein não se reduz a um amontoado de palavras: gestos, amostras, sensações e diversas atividades são incorporadas à linguagem como instrumentos linguísticos, como regras que seguimos cegamente, e que poderiam ser outras em outra forma de vida. E é o aprendizado destas regras (o que envolve um adestramento) que nos permite prosseguir agindo *regularmente* em novas situações, sem mais recorrer ao auxílio do professor.

Bibliografia

HAMLYN, D. W. “Education and Wittgenstein’s Philosophy”. In: *Journal of Philosophy of Education*, vol.23, nº2, 1989.

LUNTLEY, M. “Training and learning”. In: *Educational Philosophy and Theory*, vol.40, nº5, 2008.

MORENO, Arley Ramos. *Wittgenstein – através das imagens*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

¹⁰ Como sustentam algumas concepções cognitivistas da aprendizagem, em particular, as teorias psicogenéticas de Jean Piaget, as quais postulam um desenvolvimento *a priori* do raciocínio na criança através de estágios bem definidos.

Introduction à une épistémologie de l'usage. Paris:
L'Harmattan, 2011.

STICKNEY, J. "Wittgenstein's 'Relativity': Training in language-games and agreement in *Forms of Life*". In: *Educational Philosophy and Theory*, vol.40, n°5, 2008.

OAKESHOTT, M. "Aprendizaje y Enseñanza". In: *El Concepto de Educacion*. Buenos Aires: editorial Paidos, 1969.

RYLE, G. "Enseñanza y Entrenamiento". In: *El Concepto de Educacion*. Buenos Aires: editorial Paidos, 1969.

SCHEFFLER, I. *A Linguagem da Educação*. São Paulo, EDUSP/Saraiva, 1978.

WITTGENSTEIN, L. *Zettel*. Oxford: Basil Blackwell, 1967.

_____*Investigações filosóficas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

_____*On certainty*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1998.

_____*Philosophische Grammatik/Philosophical Grammar*. Ed. Rush Rhees. Blackwell, 1974.

Recebido para publicação em 10-03-13; aceito em 14-04-13