

O ADESTRAMENTO WITTGENSTEINIANO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA FRENTE ÀS INCERTEZAS DO CONSTRUTIVISMO

Carolina Fragoço Gonçalves

Universidade Estadual do Norte Fluminense
carolinafragosogoncalves@hotmail.com

Julio Cesar Ramos Esteves

Universidade Estadual do Norte Fluminense
jesteves@msu.edu

Lenilson Alves dos Santos

Universidade Estadual do Norte Fluminense
padrelenilson@bol.com.br

RESUMO

O filósofo da educação inglês Christopher Winch faz críticas aos movimentos pedagógicos que valorizam o aprendizado autônomo. Segundo ele, a ideia de uma aprendizagem baseada em uma construção independente do aluno seria uma perigosa ilusão. Winch encontra fundamento de suas críticas em Wittgenstein, que vê na práxis do adestrar, importância central. Numa visão wittgensteiniana, educar é mais do que ensinar, explicar. Envolve o conceito de adestramento, ou seja, a iniciação da criança em um contexto social e cultural de aprendizagem: social porque, na medida em que a criança aprende, não o faz sozinha, mas com outras pessoas; cultural porque ao ser educada, a criança toma parte da tradição cultural de uma comunidade, participando da forma de vida dessa comunidade.

Palavras – chave: Construtivismo, Wittgenstein, Adestramento, Educação.

ABSTRACT

The English philosopher of education Christopher Winch criticizes the pedagogical movements that value autonomous learning. According to him the idea of learning based on an independent construction of the student would be a dangerous illusion. Winch basis his critics in Wittgenstein, who sees a central importance in learning practice. In Wittgenstein's view, education is more than teach, explain. It involves the concept of training, ie, the initiation of the child in a social and cultural context of learning: social because, as the child learns, is not alone but with others, and cultural because in the learning process a child takes part of the cultural tradition of a community, participating in the lifestyle of this community.

Key-words: Constructivism, Wittgenstein, training, education

1 - INTRODUÇÃO

Neste artigo, descreveremos em linhas gerais, com fundamento em Winch a investigação wittgensteiniana a respeito do adestramento na educação: de que maneira a prática do adestramento, ou treinamento, influencia positivamente o processo educacional e a inserção social na vida de uma criança?

Embora a educação não fosse interesse específico de Piaget, suas idéias tiveram bastante repercussão na prática educativa, principalmente por focalizarem noções básicas presentes também nos currículos escolares, tais como as de conservação numérica, substância, peso e volume e as noções de classe lógica e seriação assimétrica, entre outras. Apesar disso, poucos sabem ao certo como o construtivismo funciona.

O construtivismo é definido erradamente como um “método de ensino”, o que, na realidade, ele não é. O construtivismo é, portanto, uma teoria sobre o aprendizado infantil, segundo a qual a construção do conhecimento pelas crianças é um processo diretamente relacionado à sua experiência no mundo real.

A partir da filosofia de Wittgenstein, queremos pensar o problema do ensino e da aprendizagem, presentes em sua filosofia posterior, na qual ele mesmo desconfia do processo de ensino-aprendizagem “a partir da criança”.

Wittgenstein se opõe à idéia de que o saber não pode ser transmitido, mas somente construído. E em nossa empreitada, queremos investigar, o processo do adestramento, como instrumento sem o qual, segundo o filósofo, nenhuma outra explicação ou justificação pode ser dada.

2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Não são raros os trabalhos produzidos sobre o chamado “construtivismo educacional” ou sobre tentativas de “aplicação de Piaget” (BANKS LEITE, 1993; FOSNOT, 1998). Em artigo significativo a respeito das tentativas de ligar Piaget à educação, o pesquisador espanhol César Coll (COLL, 1987), que defende a tendência construtivista, descreve essas tentativas, acrescentando algumas críticas pertinentes à inviabilidade de se “aplicar Piaget” de forma

mecânica. Houve quem propusesse essa aplicação, por exemplo, no estabelecimento de objetivos educacionais, na eleição de noções operatórias como conteúdos da educação escolar, na ordenação de conteúdos e na avaliação intelectual dos alunos, entre outras. Mas todas deixaram a desejar.

Cabe lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que começou a vigorar em 1971 (LDB 5692/71) em grande parte assentava-se na teoria piagetiana dos estádios de desenvolvimento cognitivo, ao propor como categorias curriculares *Atividades*, *Áreas de Estudos* e *Disciplinas*, destinada cada qual a um nível de ensino distinto. No entanto, desde essa época, a tentativa de “aplicar Piaget” na elaboração de categorias curriculares apresentava nitidamente um desvirtuamento das idéias piagetianas.

No Brasil, estudos que pretendem fazer a crítica ao Construtivismo ou às suas aplicações educacionais também têm se intensificado nos últimos anos (CARVALHO, 2001; SILVA, 1998).

Como se sabe, desde o final do século XIX, com a constituição da Psicologia como disciplina científica, educadores e estudiosos da Educação criaram a expectativa de que a Psicologia poderia fornecer a base científica para a abordagem de questões educacionais (COLL, 1987). Os avanços, porém, não se revelaram uniformes e a Psicologia diversificou-se em vários correntes teóricas, não havendo uma teoria global que integrasse os dados de pesquisa até então coletados. Algumas correntes ganharam hegemonia em diferentes momentos e em distintos países (LIMA, 1990). Tais são os casos do Funcionalismo e do Behaviorismo, nascidos nos EUA, e da corrente cognitivista, em suas várias vertentes, dominante inicialmente na Europa e logo disseminada em países não-europeus.

No Brasil, pode-se apontar algumas tendências tomadas pela relação entre a Psicologia e a Educação e o predomínio de certas correntes em momentos históricos distintos.

Entre os anos 20 e 40 do século XX, dissemina-se o movimento escolanovista e, com ele, a influência da Psicologia Funcionalista sobre métodos de ensino e a ênfase na atividade e no interesse do aluno.

Durante os anos 50 e 60, o tecnicismo invade a educação brasileira, com a influência do Behaviorismo. A chamada Tecnologia Educacional então em voga defende a idéia de que o ensino deve ser objetivo, operacionalizado e regido por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

A partir dos anos 70, o Construtivismo de Piaget e a abordagem Sócio-Histórica de Vigotsky convivem com as críticas sociológicas às pedagogias escolanovista e tecnicista e ao “psicologismo” na educação.

Por fim, nos dias atuais, pode-se afirmar que continua a tendência anterior, acirrando-se a influência do Construtivismo na educação, mas tomada esta corrente como uma teoria pedagógica.

Quais são, afinal, as idéias de Piaget que atraíram os educadores? De que trata o Construtivismo?

O Construtivismo piagetiano é uma teoria que trata do conhecimento. Mais propriamente, é uma teoria epistemológica e psicológica que pretende descrever e explicar como se desenvolvem os conhecimentos. O termo *construtivismo* vem exatamente de um questionamento fundamental de Piaget (1978): como se passa de um conhecimento elementar, insuficiente, para um conhecimento superior? Como avançam os conhecimentos, considerando sua formação na infância até chegar ao pensamento adulto e ao conhecimento científico?

Tentando responder a essas questões, Piaget buscou no estudo da criança – portanto, na Psicologia – a gênese dos conhecimentos. Distinguiu o *desenvolvimento psicológico ou espontâneo* da inteligência – relativo especialmente às estruturas lógico-matemáticas e que ocorre sem necessidade de intervenção deliberada – e o *desenvolvimento psicossocial* – aquele decorrente da educação familiar ou escolar, por exemplo, que requer intervenção para que aconteça (PIAGET, 1973b).

Piaget considera o desenvolvimento intelectual espontâneo como um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza seqüencial e ocorrendo em estádios relativamente independentes de idades cronológicas fixas. Além dos fatores clássicos explicativos do desenvolvimento (o fator biológico e o ambiental), Piaget propõe a *equilibração* (auto-regulação) como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento cognitivo, definindo-a como um processo em que o sujeito reage ativamente às perturbações que o ambiente oferece, compensando-as de modo a anulá-las ou a neutralizá-las de alguma forma.

Segundo a teoria, todo ser vivo tende a organizar os próprios esquemas/estruturas de conhecimento para lidar com o ambiente; e todo ser vivo tende adaptar-se ao ambiente, mediante os processos de *assimilação* (incorporação aos esquemas/estruturas das propriedades presentes no ambiente) e *acomodação* (modificação de esquemas/estruturas) para ajustá-los às exigências ambientais.

Assim, todo ato inteligente pressupõe um esquema de assimilação ou uma estrutura que permite ao sujeito organizar o mundo e compreendê-lo. São as formas de organização que se modificam continuamente, na interação entre o indivíduo e seu ambiente, permanecendo invariáveis os mecanismos responsáveis pelo funcionamento intelectual (assimilação e acomodação). Essas formas de organização distinguem os vários períodos de desenvolvimento intelectual, com suas subdivisões, propostos por Piaget (Sensorio-motor, Operacional Concreto e Operacional Formal).

Piaget investigou o desenvolvimento das mais variadas noções (número, classes, relações, substância, peso, volume, proporções, combinatória, acaso, etc.) e também a atuação de várias funções psicológicas, como a percepção, a imagem mental, a memória, linguagem, imitação, etc. Já se pode notar, por essa amostra, que o interesse de educadores pela teoria piagetiana tem sua razão de ser.

Nas poucas referências às implicações de sua teoria para a educação escolar, Piaget (1976; 1977; 1998) faz algumas críticas à pedagogia tradicional, apontando, por exemplo, o excesso de verbalismo e a necessidade de se respeitar o interesse infantil, ressaltando que isto não significa deixá-la fazer tudo o que quiser, mas fazer com que ela queira tudo o que faz. Considera que a pedagogia tradicional não percebe a diferença estrutural entre a inteligência infantil e a do adulto e atribui à escola o papel de “equipar” a mente com conhecimentos e experiências; e que a atitude coercitiva geralmente aí presente dificulta a relação de cooperação e não ajuda a criança a construir sua autonomia moral e intelectual.

As conceituações e considerações piagetianas, ligadas diretamente ou não à educação escolar, parecem ter chegado à escola de forma descontextualizada e com significados distintos dos originais. Assim, os termos e expressões “ser ativo”, “pensamento concreto”, “respeitar o interesse infantil”, “autonomia”, “gênese/genético”, entre outros, têm sido associados a certas condutas, concepções e práticas. Diz-se, por exemplo, que “o construtivismo leva à bagunça”; que se devem usar objetos materiais, aproveitar o cotidiano do aluno e não impor tarefas; que o conhecimento é inato e a inteligência é hereditária e, portanto, imutável.

Muitos professores pensam no Construtivismo como método de ensino ou método de alfabetização; há quem o defina como um “conjunto de regras” ou de técnicas que devem ser seguidas (recortar letras para “construir” palavras; usar letra de fôrma maiúscula), enquanto para outros seguir o Construtivismo é “deixar a criança solta” (Torres, 2004).

Nesse sentido, procuramos analisar o conceito de adestramento na educação, à luz da filosofia tardia de Wittgenstein, que acredita ser o adestramento o fundamento de qualquer explicação ou justificação.

3 – ADESTRAR É EDUCAR

O filósofo da educação inglês Christopher Winch faz críticas aos movimentos pedagógicos que valorizam o aprendizado autônomo. Segundo ele, a idéia de uma aprendizagem baseada em uma construção independente do aluno seria uma perigosa ilusão. Winch encontra fundamento de suas críticas em Wittgenstein¹.

De acordo com Winch, Wittgenstein jamais se pronunciou diretamente sobre questões pedagógicas, pois seu principal interesse não estava voltado para os conceitos de aprendizagem ou de educação e sim, para o conceito de significado. Mas o problema do ensino e da aprendizagem representa um papel importante em sua filosofia posterior, principalmente nas *Investigações Filosóficas*.

A curta experiência docente de Wittgenstein se deu num período de reformas escolares marcantes na recém-fundada República da Áustria. Como professor, Wittgenstein era muito rígido e exigente. Não deixava de incentivar seus alunos inteligentes, mas não lhes concedia oportunidade para processos de aprendizagem considerados independentes, cujo discurso passava pela fórmula fundamental “a partir da criança”.

Para Wittgenstein, o processo de aprendizagem de um ser humano deve passar inequivocamente pela relação de autoridade entre professor e aprendiz. Dessa maneira, o filósofo consegue visualizar na práxis do adestrar uma importância central.

No entanto, essa teoria encontra forte rejeição: primeiro porque o termo adestramento remete a um condicionamento behaviorista, o que não é o caso aqui. Além disso, o processo do adestramento envolve uma relação estabelecida pela autoridade entre professor e aluno, onde a aprendizagem seria fortemente marcada por essa prática.

¹ Segundo Winch, Wittgenstein jamais se pronunciou diretamente sobre questões pedagógicas. Seu principal interesse não estava nos conceitos de aprendizagem ou de educação, mas no conceito de significado.

Numa visão wittgensteiniana, educar é mais do que ensinar, explicar. Envolve o conceito de iniciação da criança em um contexto social e cultural de aprendizagem: social porque, na medida em que a criança aprende, não o faz sozinha, mas com outras pessoas; cultural porque ao ser educada, a criança toma parte da tradição cultural de uma comunidade, participando da forma de vida dessa comunidade.

Vemos aqui uma íntima ligação entre os conceitos “forma de vida” e “jogo de linguagem”, isto porque, segundo Wittgenstein, “ a palavra ‘jogo de linguagem’ deve aqui enfatizar que falar uma língua é uma atividade ou forma de vida”, ou seja, ao falar uma língua, a criança não apenas faz uso de signos lingüísticos, mas utiliza de toda uma estrutura social e cultural inserida nesta língua. O ato de falar uma língua está inserido em um determinado contexto, na práxis coletiva de uma forma de vida. Por isso, a introdução nas práticas coletivas é importante para a criança que está se desenvolvendo.

Nessa perspectiva, percebemos que o processo de iniciação de uma criança começa logo após seu nascimento: frente a um bebê que chora, por exemplo, nós adultos possibilitamos que ele desenvolva capacidades de distinção e expressão, quando distinguimos conceitualmente suas sensações ou sentimentos e expressamo-los linguisticamente. É exatamente isso que Wittgenstein entenderia por adestramento, ou seja, a idéia de que a criança é gradativamente inserida em um ambiente social e cultural ao ser educada.

Segundo Wittgenstein, uma criança que está aprendendo a falar ainda não é um ser totalmente desenvolvido, que precisaria apenas aprender a tornar acessível seu mundo interior a outras pessoas. A criança ainda não dispõe de uma linguagem mental, onde só precisasse “protocolar” os elementos a sua volta. Ao contrário: é somente com a iniciação na prática lingüística que seu mundo mental passa por uma diferenciação interna.

Para aprender a pensar e falar, a criança é gradualmente iniciada numa práxis social, governada, segundo Wittgenstein, por regras.

Ora, se para tomar parte nas práticas coletivas de uma forma de vida, é preciso aprender a seguir regras correspondentes, como uma criança pode aprender a seguir regras sem mesmo ter aprendido a falar e pensar? Esse problema é apenas de ordem teórica, já que crianças aprendem regras lingüísticas e sociais geralmente sem esforço.

Por outro lado, não é com a mesma facilidade que a criança aprende o seguimento e obediência a certas regras inseridas em diferentes “formas de vida”. Dessa maneira, a práxis do adestrar toma importância central no cenário educativo, posto que o adestramento proposto por

Wittgenstein leva a criança ao conhecimento e obediência às regras, necessárias não só ao seu convívio social, mas ao seu desenvolvimento cognitivo, como é o caso das regras para o uso das palavras nos diversos “jogos de linguagem”.

Há, segundo Wittgenstein, um outro problema neste caso, que reside na questão do seguimento de uma regra: como uma regra ensina o que devemos fazer em casos particulares? Há aí uma lacuna entre uma regra e seu seguimento, ou seja, conhecer uma regra não implica saber agir de acordo com ela. E, como não podemos cair em infinitas interpretações de uma regra, chegamos à conclusão de que não se pode explicar a uma criança como ela deve agir, sem que ela antes tenha passado pelo adestramento.

Por exemplo, não é uma placa que me indica a direção a ser seguida, nem minha interpretação desta placa que me faz seguir o caminho, mas o adestramento pelo qual passei na infância que me leva a avaliar a situação e chegar a uma conclusão. O que devo, ou não, fazer não me foi explicado, mas adestrado. Sem o processo de adestramento, eu permaneceria desconcertado diante da placa que, por si só, não portaria nenhum significado e eu não poderia reconhecer racionalmente seu significado. Em outras palavras, é apenas pelo adestramento, ou seja, pela introdução da criança em um contexto social e cultural, que uma placa teria sentido para ela. A placa, por si mesma, não tem sentido, mas, inserida em um contexto de práxis social, poderíamos agir conforme a indicação da placa, porque fomos adestrados para isso, treinados dentro de um contexto determinado.

Há também que se destacar o valor da obediência cega às regras de uma práxis que é estabelecida dentro de uma relação de autoridade. Segundo Wittgenstein, “quando eu sigo uma regra, eu não escolho. Eu sigo a regra cegamente”. Esse conceito é válido tanto para o aluno quanto para o professor. O mestre, ao demonstrar o seguimento das regras, não sabe justificar esse seguimento, apenas sabe também segui-las. Ou seja, além do aluno, o mestre também obedece cegamente às regras.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de adestramento não deve ser compreendido como uma espécie de condicionamento behaviorista, onde o aprendiz é levado a exibir um comportamento desejado, porém, sem compreender seu sentido. Deve ser visto como uma práxis ou uma ação normativa, na qual as atividades pertencentes a ela podem formar um juízo de valor na criança, ou seja, podem

ser avaliadas como certas e erradas, em relação às regras. É como “dar a mão à criança” e conduzi-la a uma forma de vida, a uma práxis específica. O adestramento é, assim, elemento indispensável no processo pedagógico que envolve o ensino de crianças.

Vemos, dessa forma, o adestramento como um resultado de uma “engrenagem que deu certo”, entre a práxis, suas regras, seguimento e avaliação. A avaliação normativa se inicia na pessoa que ensina e domina as habilidades ligadas ao seguir regras e, além disso, passa essas mesmas regras ao aprendiz, avaliando seu modo de comportamento como correto ou incorreto, moldando assim sua práxis coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANKS LEITE, L. (1993). Piaget e a educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na teoria psicogenética. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 79-88, jan./jun.
- CARVALHO, J. S. F. (2001). *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- COLL, C. (1987). Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. **In:** BANKS LEITE, L. (Org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, p. 164-197.
- GIESINGER, J. (2008). Adestrar e Educar: Sobre a importância da filosofia tardia de Ludwig Wittgenstein para a pedagogia. **In:** Rundschau Educacional.
- FOSNOT, C. T. (Org.). (1998). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.
- LIMA, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a Educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 48, p. 3-24.
- PIAGET, J. (1973a). *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- (1973b). *Problemas de Psicologia Genética*, Rio de Janeiro: Forense.
- (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- (1977). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- (1978). *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense.

----- (1998). *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SILVA, T. T. (1998). As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. **In:** ----- (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, p. 7-13.

TORRES, L. de C. (2004). *Do discurso pedagógico ao discurso dos professores: resistência ao Construtivismo e profissionalização docente*. Araraquara. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

VASCONCELOS, S. J. S. de. (1997). Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil. **In:** FREITAG, B. (Org.) *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, p. 193-210.

WITTGENSTEIN, L. (1989). *Investigações Filosóficas*, (col. Os Pensadores). São Paulo: Nova cultural.

WINCH, C. (1995). Education Needs Training. **In:** Oxford Review of Education 21.