

141. Quando começamos a *acreditar* em qualquer coisa, aquilo em que acreditamos não é uma proposição isolada, é um sistema completo de proposições. (Faz-se luz gradualmente sobre o conjunto).

142. Não são os axiomas isolados que me parecem óbvios, é um sistema em que as conclusões e as premissas se apoiam *mutuamente*.

143. Contam-me, por exemplo, que alguém subiu a esta montanha há muitos anos. Informo-me sempre sobre a confiança que merece o narrador e se a montanha existia de facto há anos? Uma criança aprende que há informadores fidedignos e não-fidedignos muito mais tarde do que aprende factos que lhe são contados. Não aprende *de modo algum* que essa montanha existe há muito tempo: isto é, não se põe em questão isso ser assim. A bem dizer, engole essa conclusão juntamente com *aquilo* que aprende.

144. A criança aprende a acreditar num grande número de coisas. Isto é, aprende a actuar de acordo com essas convicções. Pouco a pouco forma-se um sistema daquilo em que acredito e, nesse sistema, algumas coisas permanecem inabalavelmente firmes, enquanto outras são mais ou menos susceptíveis de alteração. Aquilo que permanece firme não é assim por ser intrinsecamente óbvio ou convincente; antes aquilo que o rodeia é que lhe dá consistência.

146. As crianças não aprendem que existem livros, que existem poltronas, aprendem a ir buscar livros, a sentarem-se em poltronas, etc. Mais tarde, evidentemente, surgem perguntas acerca da existência das coisas. «Existe o que se chama um unicórnio?», e assim por diante. Mas uma tal pergunta só é possível porque, em regra, não se apresenta a questão correspondente. Porque como é que *alguém* sabe como deve proceder para verificar a existência de unicórnios?

Como se aprende o método para determinar se alguma coisa existe ou não?

152. Não aprendo explicitamente as proposições que são ponto assente para mim. *Descubro-as* subsequentemente como o eixo em torno do qual roda um corpo. Este eixo não está fixo no sentido de haver alguma coisa a segurá-lo, mas o movimento em torno dele determina a sua imobilidade.

279. É perfeitamente seguro que os automáticos não crescem da terra. Se alguém acreditasse no contrário, sentiríamos que era capaz de acreditar em *tudo* o que consideramos não ser verdade e poderia pôr em questão tudo o que temos por seguro.

Mas como é que *uma* convicção como essa pode ligar-se a tudo o resto? Diríamos que alguém que pudesse acreditar nisso não aceita o nosso sistema total de verificação.

Este sistema é adquirido pelo conhecimento através da observação e da instrução. Intencionalmente não digo «aprendido».

283. Com efeito, como é que uma criança pode duvidar imediatamente daquilo que lhe ensinam? Isso só pode significar que ela era incapaz de aprender certos tipos de jogos de linguagem.

F 338. Se alguém dissesse: «O vermelho é complexo» — não poderíamos adivinhar a que estava a aludir, o que estava a tentar dizer com a frase. Mas se disser «Esta cadeira é complexa», podemos na realidade não saber de que tipo de complexidade está a falar, mas podemos imediatamente pensar em mais de um sentido para esta afirmação.

Para que espécie de facto estou a chamar a atenção aqui?

De qualquer modo, é um facto *importante*. — Não estamos familiarizados com nenhuma técnica, à qual esta frase pudesse aludir.

F 339. Descrevemos aqui um jogo de linguagem, que *não podemos aprender*.

F 412. Estou a fazer psicologia infantil? — Estou a fazer a ligação entre o conceito de ensino e o conceito de significado.

F 418. Começar por ensinar a alguém «isto parece vermelho» não tem sentido. Tem de o dizer espontaneamente quando tiver aprendido o que significa «vermelho», isto é, quando tiver aprendido a técnica de utilizar a palavra.

F 419. Toda a explicação tem o seu fundamento no treino. (Os educadores deviam lembrar-se disto.)