

SEÇÃO TEMÁTICA:  
WITTGENSTEIN E EDUCAÇÃO

**Educação**  
& realidade

## **Culinária Revolucionária de Wittgenstein: alimentos para mudar o paladar**

**João José R. L. de Almeida<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

**RESUMO – Culinária Revolucionária de Wittgenstein: alimentos para mudar o paladar.** Sempre me intrigou como seria possível que uma forma de filosofia estritamente desconstrutiva, que nunca oferece nenhum conteúdo positivo a/o leitor/a, poderia ter algum tipo de interesse por educação e ensino. Talvez um exame mais de perto de uma observação de um manuscrito de 1931 pudesse nos ajudar a avaliar melhor se este tipo de pensamento seria capaz disso e, de resto, tivesse algum valor pedagógico.

**Palavras-chave: Estética de Wittgenstein. Educação Antissistema. Aprendizagem versus Condicionamento.**

**ABSTRACT – Wittgenstein’s Revolutionary Cookery: foods for taste-changing.** It has always intrigued me how it would be possible that a strictly deconstructive form of philosophy, which never gives the reader any positive content at all, would be capable of holding some kind of concern with instruction and teaching. Perhaps a closer examination of one remark from a 1931 manuscript could help us to better evaluate whether this type of thinking would have such capacities and, for that matter, any pedagogical value.

**Keywords: Wittgenstein’s Aesthetics. Anti-System Education. Learning vs. Conditioning.**

Ao argumentar contra uma visão de conceitos pedagogicamente informativos no “aprender por treino” de Wittgenstein, Luntley chamou nossa atenção para o caráter violento e arbitrário do substantivo *Abri-  
chtung* e do verbo correlato *abrachten*, usados de maneira consistente pelo filósofo para descrever contextos de aquisição de conhecimento e habilidades em seus numerosos exemplos de jogos de linguagem. Este detalhe pequeno, embora colossalmente decisivo, a respeito do uso específico de uma expressão permaneceu praticamente despercebido por muito tempo à literatura secundária. Anscombe optou pela inofensiva designação de “treinamento” para transmitir a ideia bastante dura de “condicionamento”, criando uma cortina de fumaça não intencional em torno do termo. Porém, Luntley tinha habilidade para ver o problema e dissipar a névoa ao observar que “‘*Arbrichtung*’ contém um ‘tom muito brutal’ e que um falante de alemão nativo ‘nunca usaria o termo para crianças’” (2008, p. 697). Na verdade, Huemer tinha desenterrado e exposto esta questão dois anos antes em uma discussão específica sobre razões, causas e capacidades inatas:

Embora a tradução definitivamente seja literal, é imprescindível observar que existe uma importante diferença entre ‘abrachten’ e ‘treinar’: enquanto a palavra em inglês ‘to train’ [treinar] pode ser usada tanto para pessoas como para animais – falamos de um pianista treinado e podemos treinar as crianças para esquiar ou andarem de bicicleta –, a palavra em alemão ‘*abrachten*’ é usada exclusivamente para animais, como treinar cães para se sentarem ao escutarem o comando ‘senta’ ou cavalos para galoparem quando o cavaleiro fizer determinado movimento corporal (em geral, aumenta a pressão da perna esquerda e mantém a rédea solta). A palavra em alemão para ensinar uma criança a jogar xadrez, esquiar ou falar uma língua é ‘*lehren*’ ou ‘*beibringen*’, não ‘*abrachten*’ (Huemer, 2006, p. 207-208).

É verdade que Wittgenstein nunca emprega *lehren* nem *beibringen* quando descreve os alunos aprendendo jogos de linguagem, exceto em casos de detalhamento ou exemplificação de como o treino opera ao assimilar determinado procedimento tentando seguir corretamente as regras, como pode ser visto, por exemplo, na circunstância descrita em RFM Parte VII § 26.<sup>1</sup> Este é, precisamente, o modo como *Abri-  
chtung* e *abrachten* aparecem doze vezes em PI (§§ 5, 6, 27, 86, 157–8, 189, 198, 206, 223, 441, 630); em RFM, nada menos do que vinte e quatro vezes em contextos similares: Parte I § 1 (duas vezes) e § 22 (duas vezes); Parte III § 80; Parte IV § 30; Parte V §§ 3, 9; Parte VI §§ 16, 23, 31 (três vezes), 33 (quatro vezes), 42, 43; Parte VII: §§ 26, 27, 30, 43, 47; e em todo *Nachlass*,<sup>2</sup> trezentos e duas vezes em todas suas flexões ou declinações. O filósofo realmente fez uma escolha deliberada por uma designação autoritária para a aprendizagem por treino, e deixou sua opção claramente explícita em pelo menos duas passagens: uma de BB, ao declarar “utilizo a palavra ‘treinado’ de uma maneira rigorosamente análoga àquela em que falamos de treinar um animal para fazer determinadas coisas” (1958,

p. 77); outras de RFM, nas quais pondera: “Devo dizer: “Ora, isso vem deste tipo de treino. As pessoas que são treinadas desta maneira, que são assim condicionadas, passam a ter estas dificuldades.”?”

Também trabalhando sobre a mesma exposição, Friesen (2016) explorou um pouco mais as consequências deste emprego sistemático de “treino como condicionamento”, porém desta vez para delinear uma possível perspectiva que Wittgenstein teria sobre educação em geral. Para ele, é inegável a conclusão de que Wittgenstein tem uma concepção trágica do assunto: em conformidade com um tom pessimista em contextos de língua alemã, formulou sua filosofia da educação em padrões muito semelhantes àqueles das perspectivas de Nietzsche e de Freud. A pedagogia é concebida como um tipo de aculturação que aliena as crianças de sua própria natureza “original” (p. 9).

Não poderíamos deixar de elaborar a conjectura de que todas estas indicações, em conjunto, são matéria-prima para construir um relato muito mais desconstrutivo do que formativo ou edificante de noções como “seguir regras”, “jogos de linguagem” ou “formas de vida” em Wittgenstein. São conceitos certamente propostos pelo autor em conexão com a advertência de que “se quisermos propor teses em filosofia, é possível que nunca cheguemos a uma discussão ...” (PI § 128), ou que “O trabalho do filósofo é uma compilação de lembranças para determinada finalidade.” (PI § 127). Foram criados apenas para fazer comparações e esclarecer problemas, nenhum deles realmente destinado a ser usado como fragmento informacional ou algo empírico ou filosófico. Com certeza, sua finalidade específica é que “os problemas filosóficos devem desaparecer *completamente*” (PI § 133). Porém, se nos questionarmos agora acerca da finalidade desta tarefa desconstrutiva em si, só recebemos a resposta, “Mas são apenas construções no ar que destruímos, e deixamos descoberto o fundamento da linguagem sobre o qual estavam postas” (PI § 118). Então aprendemos que estamos efetivamente engajados em uma tarefa de destruir construções insignificantes que eram inúteis, estabelecidas com aplicações confusas de nossa linguagem comum.

Ninguém deveria ser pego de surpresa nesta situação relacionada a eventuais efeitos colaterais eventuais de interpretações puramente desconstrutivas da filosofia de Wittgenstein. Uma delas provavelmente corresponde ao que se tornou conhecido na literatura secundária como *quietismo*. Embora este rótulo tenha adquirido conotações variadas (McDowell, 2009), o que especificamente quero dizer aqui é a seguinte ideia: face ao trágico estado das coisas e à escuridão de nosso tempo atual, não há nada eficaz que pudéssemos trazer que produza benefícios ou satisfação para qualquer coisa humana, especialmente qualquer conteúdo cognitivo que pudesse alterar nosso lamentável condicionamento e dócil adaptação às inexoráveis forças da fragmentação da cultura e da perda de potência na afirmação do indivíduo. Esta parece ser a queixa em uma seção de um prefácio a um livro destinado a ser publicado em 1930 (MS 109, p. 204-205). Desta maneira, os seguidores de regras apenas reagem conforme foram treinados (PI § 198), agem sem

raciocinar (PI § 211), obedecem cegamente às regras (PI § 219) e à filosofia, observando que realmente acontece desta maneira, “deixa tudo como está” (PI § 124). É neste sentido que poderíamos imediatamente saltar à conclusão de que a terapia não tem um lado agenciador ou construtivo por si, e, levando isto em conta, expressamos a mesma pergunta exasperada enunciada em PI § 118: “De onde toma a consideração a sua importância, já que ela, de fato, parece somente destruir tudo o que é interessante, isto é, tudo o que é grande e importante?”.

Se quisermos alcançar esta forma de quietismo, o programa filosófico de Wittgenstein terá pouco valor pedagógico. No entanto, pode ser perfeitamente argumentado que, com certeza, não é assim. Um exame atento de seus textos pode mostrar que, de fato, existe um lado ativo e mais importante do trabalho terapêutico que decisivamente pertence a/o leitor/a. Mas isto só pode ocorrer se o texto for interpretado literalmente. É apenas sob este marco que podemos pensar que a estrutura textual necessita de uma finalização pois, de outra maneira, tornaria mais obscuro ou, pelo menos, muito difícil ter uma noção completa dela. Precisamente conforme o que Wittgenstein disse em seu recém mencionado prefácio de 1930, parece que a transparência depende de uma interação respondente:

[...] se um livro foi escrito para poucos leitores apenas, isto ficará claro pelo fato de que apenas poucos irão compreendê-lo. Automaticamente, o livro deve separar aqueles que o compreendem daqueles que não o fazem. [...] Seria razoável fazer o seguinte: instalar uma fechadura na porta que atraia apenas aqueles que conseguem abri-la e que não seja notada pelos demais (MS 109, p. 208, 209).

Assim, a pergunta que desejo examinar brevemente aqui é se este lado leitor operativo específico do programa terapêutico de Wittgenstein é desencadeado por este tipo de *fator de atração* estabelecido de maneira deliberada em seus textos. Para investigar o que isto pode ser, talvez o melhor indício possa ser encontrado em indicações de Cavell sobre “as condições literárias” dos objetivos filosóficos de PI (2004, p. 21). Entretanto, também penso que não devem ser desconsideradas, neste caso, as sugestões de Paul sobre a incompletude de PI e, portanto, incorporação em *Nachlass*: “o que o termo ‘original’ merece ainda mais do que as próprias *Investigações* é o *esforço* completo ao qual este trabalho está incorporado como parte central” (2007, p. 23) – uma perspectiva segundo a qual o caráter literário de Wittgenstein deveria ser estendido à totalidade dos escritos: manuscritos, textos datilografados, notas, correções, aulas e cartas. A este respeito, também deveríamos estar atentos a outra observação extremamente importante para compreender o caráter literário de PI. É uma passagem rabiscada em 23 de abril de 1938, mas riscada logo depois de ter sido redigida, bem no meio da composição da versão pré-guerra do livro inacabado:

Se não quero ensinar um pensamento *mais correto*, mas um novo movimento de pensamento, então a minha finalidade é uma ‘transvaloração de valores’, e eu volto a

Nietzsche bem como à minha visão de que o filósofo deve ser um poeta (MS 120, p. 145r).

É especificamente de acordo com esta proposta que Paul recomenda que todos os textos de Wittgenstein deveriam ser considerados como *uma obra de arte composta única*. Se considerarmos seus escritos a partir de um ponto de vista artístico, então supõe-se que esta deve ser nossa interação respondente. Mas deveríamos observar que, afinal, trata-se apenas de uma questão atitudinal: podemos considerar seus textos tanto argumentativos como literários. Isto significa que somente a última perspectiva nos interessa para a conclusão do ciclo terapêutico, uma situação em que os juízos de gosto são necessários, mais do que os juízos cognitivos. Caso sigamos esta linha, fica totalmente a cargo do/a leitor/a a predisposição para contar com a imaginação (Altieri, 2015). Afinal, isto pode ser feito se houver propensão para responder desta maneira.

Ao assumir este ponto de vista, é o projeto terapêutico de Wittgenstein que está sob escrutínio. Ele pressupõe uma certa individualidade, um caráter inato e competência interna em natureza humana? Se assim for, é possível evitar, ao mesmo tempo, o tipo de resposta oferecida por Luntley ao delinear uma distinção entre “aprender ao treinar” e “aprender ao pensar”? Parece-me que, com relação à radicalidade de Wittgenstein face à “escuridão de nosso tempo” (prefácio de PI), seria melhor evitar qualquer postulação de uma *plataforma* de capacidades racionais que permitiriam a qualquer um tornar-se membro de uma prática social<sup>3</sup>. Para resgatar alguns valores pedagógicos no programa filosófico de Wittgenstein, desviando de uma problemática divisão expressa pela dicotomia entre razões (normativismo) e causas (determinismo), e assim explorar o naturalismo antropológico do próprio Wittgenstein, a melhor condição parece ser definitivamente começar a partir das próprias conclusões de Luntley:

[...] os sujeitos que respondem ao treino com aprendizagem o fazem porque são criaturas da estética, criaturas com capacidade e motivação inatas para fazer e viver em padrões. Treinar uma *res imaginatio* significa oferecer recursos para envolver seu senso de padrões estéticos. Exige uma pedagogia emoldurada por encontros divertidos com os padrões da estética (2017, p. 450).

Portanto, eu diria que se quisermos buscar o caminho para o ensino em termos mais estéticos ou imaginativos de acordo com as linhas wittgensteinianas, deveríamos investigar o marco em que o filósofo incluiu seu *fator de atração*. E de todas as ocorrências, uma candidata proeminente a esta posição em *Nachlass* é uma observação coletada de MS 112, p. 112v: “Alguém que ensine filosofia hoje em dia oferece alimentos ao seu aluno não porque agradem ao paladar dele, mas para modificá-lo”. Examinemos isto melhor.

## Compondo Observações para uma Gramática Filosófica

Esta observação faz parte de uma coletânea de anotações feitas em um manuscrito de 270 páginas durante o outono de 1931. Como é um excerto incorporado a *Nachlass*, em cujo centro está o capital e incompleto trabalho de Wittgenstein, as *Investigações*, com certeza seu contexto merece uma atenção mais detalhada. Sempre precisamos nos perguntar como este pequeno segmento se conecta com a ampla rede que constitui a obra de arte composta única. Assim, MS 112, o grande caderno de notas que compreende esta observação, está configurado em um ambiente em que Wittgenstein está ansioso por publicar um novo livro. Tinham se passado apenas dois anos desde seu retorno a Cambridge, determinado a justificar com clareza algumas mudanças dramáticas em sua perspectiva filosófica após quase uma década da publicação de TLP. É possível que esta situação ainda estivesse um tanto confusa na época porque isto estava sendo feito simultaneamente em duas frentes distintas: por um lado, Friedrich Waismann, distinto membro do Círculo de Viena, encarregou-se de anotar todas as discussões do autor com ele e Moritz Schlick durante as visitas periódicas do filósofo a Viena, no Natal e na Páscoa, e compilar material suficiente para a publicação de um livro novo (VW, p. xvi-xviii); por outro lado, o próprio autor estava compondo em Cambridge uma coletânea de manuscritos e textos datilografados exatamente com a mesma finalidade. Estas mudanças de perspectiva filosófica não estavam precisamente relacionadas com sua determinação em usar a filosofia com fins anticognitivos e terapêuticos, pois isto já estava bem assegurado e claro na seção § 6.54 de TLP (Conant, 2001). Wittgenstein nunca abandonou o sentimento de que a forma de filosofia tipicamente acadêmica era estranha para ele, e era exatamente neste sentido que tinha forte influência sobre Waismann e Schlick naquele tempo (Wittgenstein, 1984). Mas sua reação natural foi desenvolver um tipo de filosofia em que as equipes acadêmicas são engolfadas em formas literárias, algo que talvez não fosse ainda claramente visível a Waismann.

Cavell descreve esta típica resposta literária como um tipo de correnteza que flui através de, e é limitada por, duas margens distintas, com diferentes dinâmicas, para um curso d'água que corre entre elas (2004). Na realidade, neste córrego, era seu método que estava sofrendo refinamentos drásticos, e ainda iria sofrer nos anos seguintes. Como a resposta de Wittgenstein dentro desta dinâmica sempre consiste em uma crítica ao uso da linguagem, ele foi de uma visão lógica e abstrata dos usos da proposição na capacidade de espelhar os fatos, o que apresenta a perspectiva sustentada em TLP, para uma visão do uso de proposições, e até mesmo palavras, como partes de sistemas dotados de finalidades pragmáticas, em que ele estava de fato trabalhando em 1931, para chegar finalmente, desde 1933 até o fim, sobre a ideia de jogos de linguagem praticados nas formas de vida. É claro que a ideia de jogos de linguagem, bem como a expressão escrita de Wittgenstein, continuaram a ser refinadas ao longo dos anos. A beleza de acompanhar o desen-

volvimento de *Nachlass* como um todo é observar o desfile de diferentes métodos e ao longo dos anos (PI § 133).

Na frente de batalha de Cambridge para escrever este livro, Wittgenstein compôs oito manuscritos entre o inverno de 1929 e o outono de 1931 (MS 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111 e 112). Destes manuscritos, apenas três textos datilografados foram levados adiante: TS 208 (de MS 105, 106, 107 e 108), 209 (baseado em TS 208), e 210 (baseado na segunda metade de MS 108). Seu desenvolvimento filosófico neste curto período de tempo pode ser compreendido pela mudança sucessiva no título dos manuscritos. Partiu de *Philosophical Remarks* [Observações Filosóficas] (MS 105, 108 e 110) e *Philosophical Considerations* [Considerações Filosóficas] (MS 107) para *Remarks Concerning Philosophy* [Observações sobre a Filosofia] (MS 111) e *Remarks Concerning Philosophical Grammar* [Observações sobre os Fundamentos da Matemática] (MS 112). Assim, MS 112 é caracterizado nesta série por enfatizar o método de análise de proposições e palavras dentro de sistemas dotados de finalidades pragmáticas, procurando precisamente as gramáticas em que estas proposições e palavras estão imersas quando de sua aplicação. É neste contexto que precisamos ler sua rara indicação pedagógica.

## Os Inesperados Temperos do Filósofo

Levando todo este histórico em conta, penso que é possível recuperar pelo menos cinco indicações contidas nesta observação, confirmando-as em outro lugar do mesmo manuscrito, bem como em *Nachlass*. Assim, o primeiro elemento que chama nossa atenção aqui é que é completamente indiferente no excerto qual tipo de alimento deve ser oferecido a/o estudante, isto é, se igual ou diferente daquele que já conhecia. A questão é que precisa ser exótico para ela/e, pois a finalidade deste ensino é expandir seu repertório estético. No entanto, certamente não há nada mais difícil do que modificar o paladar de alguém, pois é herdado na sua cultura, e, por este motivo, está profundamente arraigado pela educação inicial e por relações familiares. Com certeza, constranger alguém arbitrariamente a modificar seu paladar é um método que fracassaria neste caso. A única esperança é capturar a vontade da/o estudante pelo aspecto visual do prato ou pelos condimentos adicionados para complementar os alimentos. Assim, não há dúvida alguma de que Wittgenstein estava trabalhando em um plano estético para modificar atitudes cognitivas por meios estéticos, mas não exatamente para agradar ou divertir a/o aprendiz. Uma reverberação tardia desta preferência filosófica pode ser encontrada quando diz em MS 162b, p. 59v que “Hoje em dia as pessoas pensam que os cientistas existem para instruí-las; que os poetas, os músicos etc. existem para proporcionar prazer a elas. *A ideia de que estas tenham algo para lhes ensinar não ocorre*”.

O segundo elemento significativo nesta observação é que nosso autor está realmente comprometido com uma profunda modificação da cultura dominante na qual a/o estudante está imersa/o. Porém, curiosamente, seu comprometimento é com o indivíduo, não com a socieda-

de como um todo. Para alguém que acredita que a educação é apenas condicionamento, esta é uma amostra muito eloquente de uma crença nas capacidades do indivíduo, aparte de qualquer coerção social, por mais enraizada que esteja. Provavelmente isto é uma indicação de que Wittgenstein quer uma forma de revolução mais completa do que simplesmente derrubar um regime social ou político e substituí-lo por outro. Parece ser uma revolução em nosso sistema de vida como um todo, em nossa maneira de pensar, raciocinar e conceber a vida conforme está implicado na palavra *progresso*: “nossa civilização é caracterizada pela palavra progresso” (MS 109, p. 207). Este é um tipo de mudança que não pode simplesmente ser produzida pelas mesmas forças que sustentam nossa civilização atual, e que só pode ocorrer de maneira repentina e por acidente, como resultado, por exemplo, de uma pandemia:

A doença de uma época se cura pela modificação do modo de vida das pessoas, e a doença dos problemas filosóficos só poderia ser curada por uma maneira de pensar e de viver modificada, não por um remédio inventado por um indivíduo.

Imagine que o uso de automóveis provocou e favoreceu certas doenças, e a humanidade ficou afligida por essa doença até que ela, por causa de alguma coisa qualquer, ou como resultado de alguma evolução, deixou novamente de dirigir. (RFM, Parte II, § 23).

Quanto ao que considerava como uma mudança revolucionária real, ele a caracterizou treze anos mais tarde ao dizer: “Revolucionário será aquele que conseguir revolucionar a si mesmo” (MS 165, p. 204).

O terceiro elemento importante que desejo destacar nesta observação é que a atração da culinária é realmente concedida pela escrita. Isto é revelado duas páginas mais tarde no manuscrito, quando ele observa: “Não devo ser nada além do que um espelho em que meu leitor vê seu próprio pensamento com todas suas deformidades e, com seu auxílio, pode colocá-lo em ordem” (MS 112, p. 113v). Obviamente, o que se espera como resultado da ampliação do repertório estético é que o/a leitor/a possa finalmente reconhecer a diferença entre o antes e o depois, e, em seguida, ver as coisas de maneira diferente. Mas reconhecer as deformidades no pensamento de alguém e colocá-lo em ordem depende de comparação com um padrão; então, qual será a medida aceita? A resposta é nenhuma, mas do pensamento do/a próprio/a leitor/a, pois o texto é deve ser apenas um espelho. Em outras palavras, o/a leitor/a é seduzido/a por um texto em que espera obter algo da mesma maneira que um/a gourmet procura explorar os prazeres da gastronomia. Porém, em troca, nem o/a leitor/a nem mesmo a/o gourmet realmente obtêm o que é esperado.

O quarto elemento está relacionado a resultados frustrantes. Enxergar especificamente a si significa que não existe cognição sobre assuntos empíricos, nenhuma informação nova sobre nada e, pior do que isso, nada sedutor ou oculto, pois “tudo está ali em aberto” (PI § 126). Trata-se das mesmas coisas que fazemos o tempo todo e não conseguí-

amos ver devido à sua familiaridade e proximidade (PI § 103). É interessante que na mesma página 113v, já aludida, podemos encontrar outras duas observações significativas. A primeira é “A única tarefa condigna da filosofia é destruir seus antigos ídolos. Isto é, sua única conexão com os deuses”, enquanto a segunda é “A filosofia obtém toda sua ênfase da concepção que ela destrói”. Ambas claramente ressoam na seção § 118 de PI, citada acima. É neste sentido que podemos ver que a pergunta real de quando esta tarefa de destruição está concluída só pode ser: “Então, o que resta?”. A resposta, também sugerida em PI § 118, é apenas o fundamento da linguagem sobre a qual estas concepções foram elaboradas. Em consequência, a descoberta real estava lá o tempo todo, não é uma descoberta, exceto aquelas sobre “algum simples contrassenso e calombos que a compreensão ganhou ao se chocar contra os limites da linguagem” (PI § 119). Isto significa que as concepções e pressupostos do/a leitor/a provavelmente estavam mal fundamentadas, conforme com o mesmo material com o qual foram elaboradas inicialmente. A imagem no espelho apenas nos levou a questionar o que fizemos a nós mesmos com o que tínhamos previamente na mão, e quem ou o que nos forçou, apesar de tudo, a ficar assim. Resta à nossa disposição nosso próprio uso confuso da linguagem. Conforme é atestado pela continuação de PI § 119, “os calombos nos permitem reconhecer o valor daquela descoberta”.

O quinto elemento, naturalmente, tem a ver com os pós-efeitos impactantes projetados especificamente para o tipo certo de leitor/a, o único que consegue abrir a porta trancada. E talvez este seja o principal motivo pelo qual Wittgenstein não está interessado na competência universal da razão humana, apesar de assumi-la de qualquer maneira. Não basta competência interna para abrir a porta. A única capacidade que pode ser exercida a partir deste ponto é o uso eficiente da vontade. Assim, revolucionar a si mesmo é uma condição prévia.

Isto foi demonstrado de maneira expressiva antes em um conjunto de páginas no manuscrito, quando Wittgenstein comentou sobre a mentalidade burguesa de Ramsey ao fazer filosofia da matemática:

Ramsey era um pensador burguês. Isto é, pensava com o objetivo de esclarecer os assuntos de uma comunidade particular. Não refletia sobre a essência do Estado – ou pelo menos não gostava de o fazer – mas sim sobre como *este* Estado poderia ser sensatamente organizado. A ideia de que este Estado poderia não ser o único possível em parte o inquietava e em parte o aborrecia. Queria concentrar-se tão rapidamente quanto possível na reflexão sobre os fundamentos *deste* Estado. Aqui residia sua capacidade e seu interesse, ao passo que a verdadeira reflexão filosófica o perturbava a ponto de tê-la posto de lado e declarado seu resultado (se houvesse) como trivial (MS 112, p. 70v-71r).

Wittgenstein está claramente interessado em nos tirar deste estado burguês e não admite nenhuma solução de compromisso com a

justificativa que ele descreve como “a civilização europeia e americana prevalente (...), cuja expressão é a indústria, a arquitetura e a música do fascismo e socialismo dos dias atuais” (MS 109, p. 205). É por causa disso que ele não consegue fazer nada além de concluir que o filósofo sempre deve ser um estranho: “(O filósofo não é um cidadão de uma comunidade de pensamento. É isso que faz dele um filósofo.)” (MS 112, p. 72r). Fazer-se compreender fora do sistema burguês ou perder-se no labirinto de caminhos da linguagem e, com certeza, confessar que “eu não sei mais onde estou.” (PI § 123) é uma destas condições. Isto também é deixado claro quando lemos oito páginas adiante da observação em foco que “A linguagem monta as mesmas armadilhas para todos; é uma rede imensa de caminhos errados bem-conservados” (MS 112, p. 116v). Encontrar e inventar caminhos através da névoa errante e, assim, criar representações examináveis que poderiam nos levar a “ver as conexões” (PI § 122), deve fornecer a nós o tipo de compreensão que precisamos em uma condição civilizatória tão trágica, tanto quanto consigo dizer ao ler tais observações. É nesta capacidade que o espelho criado pela escrita do autor poderia servir como “[...] placas de sinalização em todos os cruzamentos onde há caminhos errados para ajudar as pessoas a passarem dos pontos de perigo” (MS 116, p. 116v).

## Um Chamado pela Educação Inclusiva

O lado operativo do ciclo terapêutico é claramente deixado a/o leitor/a. Os textos de Wittgenstein simplesmente não oferecem um modelo a ser aplicado, tampouco conseguem ser seguidos com facilidade. De fato, é exatamente o oposto: o/a leitor/a é compelido/a a “ziguezaguar para todos os lados em amplo campo do pensamento” (prefácio de PI). Com esta viagem, ele ou ela monta todos os esboços das paisagens que poderiam ser coletados durante a excursão da maneira que melhor lhe parece. O fato é que PI e, aliás, todo *Nachlass*, é “apenas um álbum”, isto é, requer uma abordagem muito mais interativa do que um livro comum de filosofia; exige um tipo de agenciamento da leitura que nos lembra aqueles tipos de juízo para os quais Kant circunscreveu à vontade da parte dominante: atos espontâneos de juízo exercidos nos reinos da ética e da estética. Enquanto no reino cognitivo a imaginação é reprodutiva e restrita à aplicação de modelos recebidos de marcos conceituais, nestes a imaginação é mais produtiva e cria para si regras de acordo com a qual irá conceituar, de maneira inédita, o material percebido no mundo empírico. De acordo com esta concepção, a espontaneidade do ser humano irá reunir as capacidades necessárias para colocar esta operação em movimento.

Wittgenstein nunca confina o papel decisivo meramente à razão humana, como se as questões mais fundamentais da filosofia pudessem ser alcançadas apenas em termos do uso racional do argumento. Isto é exatamente o que escreveu a respeito da prova de um mundo externo de Moore: “A partir de como *parece* para mim – ou para todos –, não se segue que *seja* assim. O que podemos perguntar é se faz sentido

duvidar dele” (OC § 2). Isto é, ele sempre apela à vontade humana como o tipo fundamental de compromisso em que a certeza é depositada em ambientes gramaticais. Em termos globais, Wittgenstein incita o/a leitor/a a uma rebelião para a qual ainda não há nenhum modelo disponível, como se fosse uma resistência permanente na natureza humana que espera pela formação de algo ainda imprevisível, cuja realização ainda depende de todos que estão sendo preparados de maneira adequada. Com certeza, ideais como estes são encontrados facilmente no paradigma schilleriano romântico da Educação Estética. Porém, apesar das semelhanças e, embora tendo citado Schiller tantas vezes (MS 110, p. 256; 156b, p. 33r; 116, p. 292; 128, p. 4, 7; 129, p. 146; 130, p. 154; 183, p. 25-26; 134, p. 34r; 136, p. 80a; TS 228 §§ 212, 296), duvido que pudéssemos estabelecer qualquer tipo de afiliação metafísica com tal forma de pensar. Wittgenstein é um seguidor muito mais próximo do programa morfológico de Goethe (GB, p. 133), que ele emprega pragmaticamente em sua metodologia sinóptica (PI § 122).

Estes são os parâmetros estéticos, assim me parece, segundo os quais o autor espera que algo poderia ser ensinado. Da mesma maneira quando cita Nietzsche e a necessidade de uma forma literária de filosofia (ver acima), é notória a facilidade como usa os verbos *lehren* (ensinar) e *belehren* (instruir) em conexão com situações estéticas, como neste curioso comentário de 1947 sobre filmes norte-americanos:

Um típico filme americano, ingênuo e tolo, pode – apesar de toda a sua tolice e até mesmo *através dela* – ser instrutivo. Um filme inglês pretensioso, autoconsciente, pode não ensinar nada. Foram muitas as vezes em que aprendi algo a partir de um filme americano tolo (MS 134, p. 89).

Este uso produtivo da imaginação é esperado, contanto que o/a leitor/a elabore terapêuticamente os textos, engajando sua vontade ou contando com sua própria imaginação para ver as coisas de maneira diferente depois de bater sua cabeça algumas vezes contra os limites da linguagem. Porém, buscar um caminho para sair da névoa de confusões filosóficas ao estabelecer apresentações examináveis dos problemas é um exercício que fica inteiramente a cargo do/a leitor/a.

Penso que esta convocação revolucionária em um ambiente estético é, de fato, uma forma de educação inclusiva, mas no sentido inverso das práticas pedagógicas habituais. Ao invés de expandir oportunidades para incluir pessoas ao tipo de educação que no fim alimenta o mesmo sistema que já as tinha excluído, a proposta wittgensteiniana imaginativa parece conchamar as capacidades necessárias para reunir os excluídos por meio de uma forma pedagógica fundamentalmente embasada em um tipo de educação estranha dos sentidos para finalmente mudar o mundo.

Traduzido do inglês por Ananyr Porto Fajardo.

Recebido em 02 de junho de 2020  
Aprovado em 23 de agosto de 2020

## Notas

- 1 Conforme uma convenção habitual em trabalhos sobre Wittgenstein, as seguintes abreviaturas são usadas neste artigo: BB – *The Blue and Brown Books* [O Livro Azul e o Livro Castanho] (Wittgenstein, 1965); GB – *Remarks on Frazer's Golden Bough* [Observações sobre “O Ramo de Ouro” de Frazer] (Wittgenstein, 1993); MS – manuscrito do *Nachlass* (Wittgenstein, 2020); OC – *On Certainty* (Da Certeza) (Wittgenstein, 1969); RFM – *Remarks on the Foundations of Mathematics* [Observações sobre os Fundamentos da Matemática] (Wittgenstein, 1978); PI – *Philosophical Investigations* [Investigações Filosóficas] (Wittgenstein, 2009); TLP – *Tractatus Logico-Philosophicus* (Wittgenstein, 1974); TS – texto datilografado de *Nachlass* (Wittgenstein, 2020); VW – *The Voices of Wittgenstein* (Wittgenstein, 2003). O sinal “§” se refere a seções em algumas obras de Wittgenstein; as letras “v” ou “r” adicionadas aos números de página de algum manuscrito correspondem ao “verso” (página da esquerda de um livro aberto) ou “recto” (página da direita de um livro aberto).
- 2 *Nachlass* de Wittgenstein (seu espólio literário) pode ser encontrado, na sua maior parte, nos arquivos de Wittgenstein na universidade de Bergen. Acesso livre in: <http://www.wittgensteinsource.org>.
- 3 Luntley emprega a palavra “plataforma” 31 vezes nas 17 páginas de seu Luntley (2008).

## Referências

- ALTIERI, Charles. **Reckoning with the Imagination. Wittgenstein and the Aesthetics of Literary Experience.** Ithaca: Cornell University Press, 2015.
- CAVELL, Stanley. *The Investigations' Everyday Aesthetics of Itself.* In: HUEMER, Wolfgang; GIBSON, John (Ed.). **The Literary Wittgenstein.** London: Routledge, 2004. P. 21-33.
- CONANT, James. Two Conceptions of *Die Überwindung der Metaphysik*: Carnap and Early Wittgenstein. In: MCCARTHY, Timothy; STIDD, Sean (Ed.). **Wittgenstein in America.** Oxford: Clarendon Press, 2001. P. 13-61.
- HUEMER, Wolfgang. The Transition From Causes to Norms: Wittgenstein on Training. **Grazer Philosophische Studien**, v. 71, n. 1, p. 205-225, 2006.
- LUNTLEY, Michael. Training and Learning. **Educational Philosophy and Theory**, v. 40, n. 5, p. 695-711, 2008.
- LUNTLEY, Michael. Wittgenstein and the Path of Learning. In: PETERS, Michael; STICKNEY, Jeff (Ed.). **A Companion to Wittgenstein on Education.** Basel: Springer, 2017. P. 437-451.
- McDOWELL, John. Wittgensteinian ‘Quietism’. **Common Knowledge**, v. 15, n. 3, p. 365-372, 2009.
- PAUL, Denis. **Wittgenstein's Progress: 1929-1951.** Bergen: The Wittgenstein Archives at the University of Bergen, 2007.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **The Blue and Brown Books: Preliminary Studies for the ‘Philosophical Investigations’.** New York: Harper & Row, 1965.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **On Certainty/Über Gewissheit.** Translated by G. E. M. Anscombe, G. H. von Wright, and Denis Paul. Oxford: Basil Blackwell, 1969.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus.** Translated by D. Pears & B. McGuinness. London: Routledge & Kegan Paul, 1974.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Remarks on the Foundations of Mathematics**. Third revised edition. Translated by G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell, 1978.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Ludwig Wittgenstein and the Vienna Circle**. Conversations Recorded by Friedrich Waismann. Translated by B. McGuinness & J. Schulte. London: Wiley-Blackwell, 1984.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Remarks on Frazer's *Golden Bough*. In: KLAGGE, James; NORDMANN, Alfred (Ed.). **Philosophical Occasions 1912-1951**. Indianapolis: Hackett Publishing, 1993. P. 119-155.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **The Voices of Wittgenstein**. The Vienna Circle. Translated by G. Baker, M. Mackert, J. Connolly, and V. Politis. London: Routledge, 2003.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophische Untersuchungen / Philosophical Investigations**. Translated by G. E. M. Anscombe, P.M.S. Hacker, and J. Schulte. Revised 4<sup>th</sup> edition. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **The Bergen Nachlass Edition**. 2020. Disponível em: <<http://www.wittgensteinsource.org>>. Acessado em: 15 jul. 2020.

**João José R. L. de Almeida** é professor associado na Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas, Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9497-525X>  
E-mail: [joaojose@unicamp.br](mailto:joaojose@unicamp.br)

Editora-responsável: Carla Vasques

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.