

SEÇÃO TEMÁTICA:
WITTGENSTEIN E EDUCAÇÃO

Educação
& realidade

Alguns Pensamentos a Respeito de Wittgenstein e Educação

João José R. L. de Almeida¹

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

RESUMO – Alguns Pensamentos a Respeito de Wittgenstein e Educação. A finalidade deste artigo é apresentar um conjunto de oito discussões diferentes sobre o tema da educação no escopo de uma crítica wittgensteiniana da linguagem. Para tanto, adoto como temas relevantes não apenas o desenvolvimento e as peculiaridades do pensamento de Wittgenstein sobre a linguagem, mas também as dificuldades de suas metodologias, sua noção de “terapia” e a literariedade de seus escritos durante o amadurecimento de sua obra. Espero que este breve encadeamento sirva como introdução à leitura dos textos de nossa seção temática, pois todos abordam estes mesmos pontos de uma maneira ou de outra, seja concordando, seja divergindo. **Palavras-chave: Pedagogia de Wittgenstein. Possibilidade de mudança. Escuridão de nossa época. Decolonialismo.**

ABSTRACT – Some Thoughts Concerning Wittgenstein and Education. The purpose of this article is to present a set of eight distinct discussions on the topic of education within the scope of a Wittgensteinian critique of language. To this end, I trace not only the development and peculiarities of Wittgenstein’s thought on language, but also the difficulties of his methodologies, his notion of “therapy”, and the literariness of his writings right through the maturation of his work as relevant topics to that effect. I hope this brief articulation will serve as an introduction to the reading of the texts of our thematic section, as they all touch in one way or another on these same points in a concordant or divergent way. **Keywords: Wittgenstein’s pedagogy. Possibility of changing. Darkness of this time. Decolonialism.**

A interconexão entre o pensamento e a pedagogia de Wittgenstein ainda não é um tema que esteja sendo discutido de maneira profunda na literatura especializada. Embora nos últimos anos tenha havido avanços muito significativos¹, a dificuldade de compreender adequadamente sua filosofia, assim como o árduo esforço exigido para extrair os valores pedagógicos reais para conseguir enxergar em seus textos o quê e como algo pode realmente ser ensinado, deixa este assunto ainda na penumbra do desconhecido. Ao tentar dissipar esta bruma, neste artigo pretendo inserir seu pensamento no contexto de suas maiores dificuldades e em seus movimentos transformacionais. Desta maneira, talvez possamos enxergar alguma luz que não apenas nos ajude a mapear o terreno, mas que também indique os caminhos que decidimos seguir e as outras propostas para esclarecimento que iremos encontrar nesta seção temática.

O Esgotamento do Paradigma Empírico sobre a Educação

No fim do século XVII, John Locke propôs o que logo se tornaria uma teoria de educação de grande influência, talvez porque, independentemente de suas intenções, tenha rompido por completo com tradições escolares anteriores na Inglaterra. Porém, conforme veremos neste artigo, não é tão simples romper com costumes bem-estabelecidos. Este tipo de ruptura radical não é um movimento isolado que envolve apenas os motivos e planos de alguém, mas é mais bem compreendido em um rol de eventos mais amplos, como uma série de movimentos sociais, discussões veementes e interferências políticas que casualmente dão forma ao projeto de uma era ao se desdobrarem como uma conjunção de forças, embora seja sempre questionável esculpir a vida social com a ajuda do tempo.

A questão é que Francis Bacon, John Aubrey ou John Milton, por exemplo, já tinham anteriormente prometido, desde o começo deste período que chamávamos de “Renascimento”, reformas no currículo e métodos de ensino. Mas Locke, em uma rara demonstração de pensamento claro e convincente, tinha reunido uma série de cartas de aconselhamento anteriores que tinha oferecido a uma família aristocrática a respeito de como melhor educar seu filho, desta forma criando um minucioso tomo sobre educação. Seu tratado buscava apenas defender a educação das pessoas para o melhor benefício da sociedade em que viviam, argumentando que o conteúdo do currículo deveria servir apenas para finalidades práticas. Suas propostas foram baseadas em seu conceito da mente como tábula rasa, mas esta concepção filosófica sem dúvida motivou o tipo certo de teoria da educação insurgente quando a história estava às portas do Iluminismo.

O centro sobre o qual este ponto de virada encontrou apoio e deu acesso a uma maneira menos autoritária de pensar foi a perspectiva de que nossas ideias não são recebidas nem constituídas de fora, seja de autoridades eclesiais ou da própria divindade, mas elaboradas por nosso próprio engajamento ou experiências individuais. Consideran-

do as reações contemporâneas às críticas de Locke a respeito de visões de ideias e princípios inatos, podemos perceber que suas propostas foram inicialmente interpretadas como perigosas para a estabilidade da religião e da moralidade na Inglaterra do século XVII (Yolton, 1968). A doutrina do inatismo ou de que a mente nasce com conhecimento pre-existente estava conectada, naquela época, à infinita bondade de Deus em proteger sua criação e assegurar sua sobrevivência contra os perigos da degeneração moral e do raciocínio equivocado. O método escolástico então prevalente na academia era embasar todo conhecimento sobre máximas que deveriam intuitivamente ser conhecidas como certas. Assim, a firme rejeição do filósofo à possibilidade de ideias inatas ameaçava deixar a descoberto estas proteções divinas.

Suas discussões pedagógicas, expostas em *Some Thoughts Concerning Education* [*Ensaio Acerca do Entendimento Humano*] (Locke, 1996 [1693]), totalmente embasadas em fundamentos empíricos bem argumentados, terminaram sendo uma obra que, de fato, apresentava pretensões pedagógicas permitidas a qualquer um, não apenas a pessoas de berço nobre. É principalmente por este motivo que suas ideias educacionais, apesar da resistência inicial, por fim alcançaram um amplo público nas décadas seguintes e, juntamente com a obra *Emile*, de Rousseau (1762), foi um dos textos fundantes sobre teoria educacional no século XVIII. De fato, o conjunto destas novas concepções de conhecimento e educação era bastante funcional para a incorporação de uma massiva nova classe de trabalhadores em uma época cada vez mais secular e mercantilista destinada a dominar o palco econômico a partir de então.

De qualquer maneira, em desafio a todo o otimismo decorrente de ideais abstratos de igualdade e liberdade, o alvorecer do século XX iluminou detalhes mais claros daquilo que pode ser agora considerado como um tipo de confiança cega em uma concepção de conhecimento orientada por padrões de experiência individual exclusiva. Uma destas descobertas surgiu da luta de Gottlob Frege contra o psicologismo. Sua proposta para a fundamentação lógica do pensamento não mais autorizava uma compreensão em que o sentido de uma palavra poderia depender da ideia que se forma a partir dela unicamente através de sua própria experiência, conforme observamos na teoria da linguagem de Locke.² Para Frege, as ideias e os sentimentos que teríamos ao escutar e dizer palavras e frases são completamente irrelevantes, pois o verdadeiro objetivo nestas transações parece ser que “as palavras têm algum sentido apenas no contexto de uma proposição” (1960 [1884], § 62, p. 73). Como poderíamos saber, quando dizemos “uma maçã vermelha”, se realmente nos referimos àquela mesma fruta cuja imagem mental geralmente representamos de acordo com nossa experiência, dotada da mesma cor que também aprendemos a associar de acordo com a qualidade secundária que em geral denominamos “vermelho”? Aparentemente, nossa concordância e possibilidade de verificação ocorrem apenas em nível sintático, no qual estas palavras estão interconectadas como uma corrente quando alguém fala.

Deste modo, a teoria da mente como uma lousa em branco, na qual nossas experiências pessoais entalham imagens e as mantêm armazenadas para aprofundar diversas associações quando precisamos empregá-las, começou a perder sua relevância central. Para muitos estudiosos, tornou-se necessário abrir um caminho epistemológico à precedência da linguagem sobre a psicologia. Acreditavam que até mesmo para a palavra “mente”, assim como para sua expressão “lousa em branco” às vezes correlacionada, agora era necessário enfrentar o tribunal da sintaxe lógica em vez da experiência. Porém, como nada disso significa restaurar o poder de qualquer autoridade eclesiástica sobre aquilo que possivelmente podemos pensar ou dizer, a questão do conhecimento objetivo apenas foi deslocada para o plano da linguagem, em que um grupo de soluções diferentes podia ser agora descoberto.

Bertrand Russell foi um dos diversos estudiosos que apresentaram uma solução, propondo que “nossas afirmativas sobre o mundo externo enfrentam o tribunal da experiência do sentido não individualmente, mas apenas como resultado de uma análise lógica” – para fazer aqui uma paródia da formulação empregada por Quine contra dois dogmas do empirismo (1953, p. 41). O atomismo lógico de Russell é uma metodologia pela qual é empreendido um processo de análise para mostrar como noções ou vocabulários complexos são realmente definidos em termos mais simples, isto é, uma linguagem mais simples contendo apenas variáveis que representam detalhes, propriedades ou relações simples, bem como constantes lógicas, das quais, no fim, todas as verdades dependem (Russell, 2010).

Wittgenstein e a Crise da Razão

Devido às suas profundas conexões biográficas com os protagonistas destes movimentos, Wittgenstein foi um herdeiro tanto da virada linguística de Frege como do atomismo lógico de Russell. Entretanto, de maneira muito curiosa e surpreendente, também foi herdeiro da *Crise da Razão*. Vamos chamá-la, como John Burrow (2000), de um período de desencanto filosófico com o papel da razão na compreensão humana e sua importância para o desenvolvimento da civilização que floresceu primeiro como uma desconfiança em meados do século XIX para culminar, finalmente, em uma concepção de escuridão funesta no âmago do ideal de civilização após a Primeira Guerra Mundial. Esta tendência de pensamento adquiriu muitas vertentes variadas na Europa, é claro, com Goethe, Schiller, Kierkegaard, Marx, Schopenhauer e Nietzsche, por exemplo, como figuras principais deste tipo de pensamento; porém, Wittgenstein ficou particularmente impressionado em sua juventude pela literatura russa, Schopenhauer, Weininger e a vida cultural vienense do *fin de siècle* (Monk, 1991). De qualquer maneira, esta confiança cega em determinada concepção de conhecimento de fato se transformou em sua própria forma de desconfiança dos próprios poderes da razão. Isto foi suficiente para transformar o *Tractatus*, o primeiro e único livro publicado por ele (Wittgenstein, 1974), em uma paródia

anti-intelectual que não apenas criticava e corrigia confusões filosóficas de Frege e Russell em seus próprios termos, isto é, na perspectiva de uma “crítica da linguagem” (1974, § 4.0031), mas que se colocava como um trabalho filosófico absurdo depois de ter desenhado um limite linguístico entre o que pode e o que não pode ser pensado, desta forma sinalizando que aquilo que realmente importa está totalmente fora da linguagem e não pode ser definitivamente dito: “deveríamos pensar o que não pode ser pensado”, adverte-nos o prefácio do *Tractatus* (1974, p. 3). A correção operativa e pragmática do logicismo de Frege e do atomismo lógico de Russell servia apenas como degraus para subir uma escada e alcançar um nível em que a escada deveria agora ser deixada de lado para sempre.

Parece muito evidente que o *Tractatus* foi um resultado filosófico, ou um *resultado antifilosófico*, se quisermos dizer desta maneira, de ter vivenciado uma Guerra Mundial feroz. Porém, *Philosophical Investigations [Investigações Filosóficas]* (Wittgenstein, 2009) tampouco é menos do que isso, embora esta peculiaridade seja muito menos destacada e comentada pela literatura secundária (Read, 2010). Se quisermos ter certeza de que isto é assim, basta observar que (i) foi escrito entre 1936 e 1945 sob o prenúncio, andamento e ataques da Segunda Guerra Mundial; (ii) seu prefácio menciona explicitamente “a escuridão deste tempo” (2009, p. 4); e, (iii) a obra é delimitada por uma epígrafe, ““O problema do progresso, afinal, é que ele parece ser muito maior do que realmente é.”, sugerindo assim toda a orientação sob a qual o texto deve ser lido. E, novamente, a crítica da linguagem é o meio pelo qual o autor espera alcançar resultados filosóficos (ou antifilosóficos): “A filosofia é uma luta contra o feitiço da nossa compreensão pelos meios da nossa linguagem” (Wittgenstein, 2009, § 109).

No entanto, os métodos de Wittgenstein já tinham mudado completamente naquela época em comparação com o gesto de abandono que testemunhamos no *Tractatus*. Apesar de sua filosofia ter sido sempre movida sob apoio da desconfiança da razão, suas estratégias de resistência e luta não foram exatamente as mesmas durante seus quarenta anos de atividade filosófica. Assim, para melhor compreender a importância de sua filosofia para a educação como um todo, talvez seja interessante uma breve compreensão de seu caminho.

Da Linguagem como Lógica à Normatividade da Gramática

No começo, sua estratégia foi simplesmente concebida sob a perspectiva de que o pensamento é inseparável da lógica: “Não podemos pensar nada ilógico, porquanto, do contrário, deveríamos pensar illogicamente” (1974, § 3.03). Porém, quando percebeu que a análise lógica era insuficiente para garantir uma função de linguagem pictórica simples (isto se deu em torno de 1929), começou a buscar em qual sistema realmente pensamos e concebemos o mundo com a mesma correspondência interna em termos de somas ou produtos lógicos entre linguagem e

fenômeno empírico.³ Em outras palavras, começou a buscar a gramática que responderia pela multiplicidade empírica em que os fatos devem ser concebidos pelo pensamento. Em fevereiro de 1929, Wittgenstein observou em seu manuscrito: “Então a fenomenologia seria a gramática para descrever os fatos sobre os quais a física constrói suas teorias” (MS 105, p. 5)⁴. No entanto, por “gramática” ele estava apenas supondo, é claro, um conjunto de regras de transformações de objetos. Embora às vezes estas regras fossem comparáveis às regras de um jogo de tabuleiro (Wittgenstein lembrou o xadrez diversas vezes em MS 107 e 108 durante 1930),⁵ nosso autor ainda estava trabalhando em termos de uma rede ou sistema de propostas mais ou menos estabelecido quando a linguagem é aplicada à realidade e estabelece várias relações internas arbitrárias. Mesmo assim, foi apenas um ano mais tarde que Wittgenstein começou a explorar aspectos normativos destas gramáticas:

Seria possível descobrir uma nova cor?! (Como a pessoa daltônica está na mesma posição que nós, suas cores formam um sistema completo como o nosso; não enxerga nenhuma lacuna correspondente às outras cores).
A palavra ‘vermelho’ corresponde a um ponto ‘↓(localização)’ no espaço de cor, existindo algo lá ou não.
Mas isso também não é expresso perfeitamente porque este espaço de cor deve ser um espaço gramatical. E palavras ‘↓individuais’ como ‘vermelho’, ‘amarelo’, etc. não oferecem este espaço.
O espaço de cor é, por exemplo, ocasionalmente representado pelo octaedro com as cores ‘↓puras’ nos pontos angulares. E esta representação é gramatical, não psicológica (MS 107, p. 278-279).

Ao aplicar o mesmo princípio fregeano de contexto a um espaço de cor que definitivamente não é mental, mas que se dá em uma linguagem quando estamos envolvidos na execução de tarefas empíricas, agora precisamos inferir que “as cores têm sentido apenas no contexto de uma gramática”. Porém, embora a gramática ainda seja um tipo de sistema axiomático, ou, se quisermos, uma forma de “lógica”, já não é mais aquele mesmo sistema fixo particular de regras para a transformação de objetos abstratos através de cinco operadores absolutamente invariáveis aos quais nos referimos antes. Se a gramática se dá na linguagem quando executamos tarefas empíricas como medir, determinar que tipo de objeto algo é, tentar descobrir suas propriedades ou calcular, e a linguagem já não deve ser confundida com “lógica” *tout court*, então devemos perguntar sobre a interrelação entre gramática e história natural da humanidade.

A investigação dos aspectos normativos das gramáticas disparada em 1931, um ano depois, em uma série de observações filosóficas reunidas hoje sob o título *Remarks on Frazer's Golden Bough* [Observações sobre “O Ramo de Ouro” de Frazer] (Wittgenstein, 1993b). A maior parte desta investigação ocorreu no MS 110, e o que Wittgenstein se perguntou ali era como seria possível resolver um preconceito tão comum como aquele do antropólogo James Frazer, que supôs que o ser humano

evolui a partir de um estágio primitivo de “pensamento mágico” para um nível mais elevado de “pensamento lógico”. Estas discussões têm a finalidade de mostrar que o pensamento humano é o mesmo em qualquer lugar e qualquer tempo: é simplesmente *gramatical*. No decorrer destas investigações, Wittgenstein, inspirado pela ideia orgânica de morfologia de Goethe, chegou naturalmente a um resultado fundamental para seu programa terapêutico acerca de uma possível resistência à obscuridade incorporada ao âmago do projeto civilizador ocidental: a dinâmica de uma *apresentação concreta*, que ele retomou muitos anos depois como uma atitude filosófica fundamental no centro das *Investigações Filosóficas* (§ 122):

O conceito de apresentação panorâmica é para nós de importância fundamental. Ele designa nossa forma de apresentação, o modo como nós vemos as coisas (Um tipo de ‘Visão-de-Mundo’, como aparentemente é característico de nosso tempo. Spengler).

A apresentação panorâmica facilita a compreensão, que consiste precisamente em ‘ver as conexões’. Daí a importância de encontrar e inventar os elos intermediários (Wittgenstein, 1993b, p. 133).

Da mesma forma que as gramáticas ordenam nosso espaço visual ou acomodam a maneira como enxergamos e interconectamos as coisas quando as colocamos em ação, a revelação de que aquilo que enxergamos de fato está previamente ordenado de uma maneira tão totalmente sistemática pela sociedade em geral, ou que não é nada mais do que uma determinada forma de conexão arbitrária entre objetos empíricos e nossa maneira de lidar com eles, também pode potencialmente permitir que enxerguemos as mesmas coisas de maneira diferente. Ou seja, todos nós temos, em princípio, a capacidade linguística de não sermos modelados e manobrados pelos mesmos padrões de progresso e desenvolvimento tecnológico presentes no pensamento e na cultura ocidental globalizada. Poderíamos pelo menos representar como outras pessoas vivem e concebem suas vidas de maneira distinta da nossa.

É com relação a esta predisposição libertadora que também vemos observar que, em 1931, Wittgenstein já tinha cultivado sua convicção crítica relacionada à ilusão da razão e do progresso surgidos do conhecimento científico com autores como Nietzsche, Freud, Spengler, Loos, Kraus, Sraffa, Goethe, a qual vemos exposta em suas anotações manuscritas na época (MS 154, p. 16r). Mas como fazer com que as pessoas se elevem acima da arbitrariedade da linguagem e enxerguem as coisas de maneira diferente?

Jogos de Linguagem e Normatividade

Compreender, entretanto, que a habilidade de mudar nossa perspectiva é inerente a nós não significa, de maneira similar, que a colo-caremos em prática sempre que alguém sugerir-la ou mostrá-la a nós. Todavia, Wittgenstein começou a empregar outra arma metodológica

poderosa para seu projeto terapêutico: a analogia entre linguagem e jogos. O forte potencial desta comparação fica mais claro se pensarmos que em vez de um sistema abstrato, fixo e definido de uma vez por todas, a gramática é, de fato, uma atividade complexa essencialmente orientada por regras. E assim como existem jogos com regras mais estritas, como xadrez ou damas, e jogos mais flexíveis, como cantigas de roda ou contar piadas, é muito mais apropriado pensar na variedade de práticas humanas como jogos ao invés de redes mais ou menos estruturadas.

Parece que a ideia de “jogos de linguagem” surgiu primeiramente em março de 1932, outra vez após um ano inteiro de investigações escritas à mão sobre as capacidades e os limites das regras de gramática:

Um jogo de linguagem simples é, por exemplo: Você diz a uma criança (mas também pode ser um adulto) ao acender a lâmpada elétrica em uma sala: ‘Claro’, e ao apagá-la: ‘Escuro’, & o faz diversas vezes com ênfase & por diferentes períodos de tempo. A seguir, vai para outra sala, por exemplo, liga & desliga repetidamente a lâmpada e pede à criança para dizer se está claro ou escuro. [...] que signifique: ‘claro’ ou ‘escuro’.] Agora eu deveria chamar de ‘sentenças’ ‘claro’ & ‘escuro’?! Bem, como eu quiser. – E quanto à ‘correspondência com a realidade’? (MS 113, p. 45v).

Porém, Norman Malcolm também lembra que:

Um dia, quando Wittgenstein passava por um gramado onde estava ocorrendo um jogo de futebol, foi a primeira vez que pensou que, em linguagem, jogamos *jogos com palavras*. Uma ideia central de sua filosofia, a noção de um ‘jogo de linguagem’, aparentemente teve sua gênese neste incidente (2001, p. 55).

Na verdade, Juliet Floyd (2016, 2018) indicou de maneira convincente outra importante mudança no pensamento de Wittgenstein, desta vez possivelmente como resultado de suas interações com Alan Turing e uma influência mútua entre suas reações à demonstração gödeliana de que o problema da decisão de Hilbert pode não ter solução alguma: enquanto Turing propôs um procedimento recursivo passo-a-passo para calcular números em uma máquina por meios finitos, com a intenção de que pode haver muitos e, conseqüentemente, não apenas um procedimento em que realmente podemos decidir questões, Wittgenstein voltou sua atenção para a ideia geral do seguimento de regras em um rol de diferentes jogos de linguagem na vida cotidiana, um tópico discutido de maneira extensa e aprofundada ao longo de *Remarks on the Foundations of Mathematics* (Wittgenstein, 1978). Justamente naquela época, de fato em 1936, quando escreveu a primeira versão manuscrita de *Investigações Filosóficas* (MS 142), Wittgenstein começou a empregar o conceito de “formas de vida” com relação a jogos de linguagem (Wittgenstein, 2009, §§ 19, 23). Outras variações deste mesmo conceito também apareceram em *Remarks on the Foundations of Mathematics* (“entorno”, “vida humana”, “circunstâncias”, “formas específicas de vida e discurso”).⁶ A questão de mencionar “formas de vida”, de acordo

com Floyd, era que Wittgenstein conseguia agora observar que “mesmo os jogos de linguagem mais simples sempre devem ser constantemente renegociados, reincorporados em formas de vida, tendo em vista quão abertas a esta incorporação as possibilidades multifacetadas e abertas podem ser” (Floyd, 2018, p. 83).

Assim, ao imaginar a dinâmica morfológica de Goethe na forma de jogos de linguagem, não precisamos mais recorrer a uma noção de cultura em geral, pois podemos ter uma concepção muito mais fluida na própria ideia de circunstâncias locais em que as atividades contextuais podem ser pensadas como simplesmente começando pela primeira etapa ao seguir uma rotina para obter um resultado. Com isto, o conceito de jogos de linguagem ganha um ritmo real e um fôlego que não tinha antes. Agora conseguimos realmente responder pelas inúmeras maneiras de usar sinais, palavras e sentenças em pequenos contextos nos quais gestos e outros objetos e eventos ambientais estão dinamicamente interrelacionados como partes dos mesmos atos de linguagem, cuja diversidade não é nem fixa nem definitiva, e cujos constructos vêm a existir ou desaparecer, ou são esquecidos ou se tornam obsoletos. No fim das contas, são estas as maneiras pelas quais somos condicionados por coerção social a enxergar e agir no mundo de apenas uma determinada maneira, somente porque as regras dos jogos são arbitrária e internamente relacionadas com a realidade. Um jogo de linguagem é algo tão dinâmico e interativo que também há vários para os quais nem mesmo existem palavras envolvidas, como dar-se conta de determinada atmosfera no entorno, perceber uma personagem indescritível ou sentir o aroma do café (Wittgenstein, 2009, §§ 609-610). Tudo isto ocorre como atividades em formas de vida. Desta maneira, existe uma forte relação entre normatividade e aprendizagem de jogos de linguagem, mesmo em situações para as quais ainda não temos palavras para descrever. Porém, ainda permanece a questão de como é possível escapar deste impressionante condicionamento social, inclusive circunstâncias sobre as quais ainda não temos capacidade de pensar e falar. Um exame mais detalhado dos excertos em que Wittgenstein fala sobre doenças, curas e terapias pode indicar o que o autor supostamente quer dizer a respeito de suas saídas, suas soluções, por assim dizer.

O que Possivelmente Significa “Terapia” em Wittgenstein?

Talvez o principal problema relacionado à noção de “terapia” em Wittgenstein seja que não é raro encontrar usos dogmáticos de um conceito tão central para compreender o valor de sua filosofia, revertendo de forma insidiosa seus motivos e propósitos. Não poucos wittgensteinianos aparentemente aplicam noções de terapia contra concepções filosóficas com as quais, aliás, discordam, em um tipo de crítica autoindulgente. Este comportamento é tão difundido que uma vez motivou o filósofo Timothy Williamson a fazer um comentário amargo sobre uma imagem hipócrita de “alguns discípulos do segundo Wittgenstein” (2007, p. 8). Porém, dada a perspectiva extremamente pessimista de

Wittgenstein a respeito de qualquer possibilidade de mudança, embora não tenha se negado a trabalhar a vida inteira para que isto acontecesse, parece mais apropriado pensar que quando o autor fala de “terapia” (2009, § 133), aborda uma questão filosófica “como uma doença” (2009, § 155), ou curar “doenças filosóficas” (2009, § 593), ele está, na verdade, se referindo, em primeiro lugar, à “autoterapia”, isto é, a um trabalho que pretendia fazer sobre si mesmo para que aqueles leitores que já concordam com ele e suas discussões também pudessem assumi-lo como modelos a seguir para si próprios:

Não tenho o direito de oferecer ao público um livro em que simplesmente as dificuldades que estou sentindo são expressas & mastigadas. Pois estas dificuldades são realmente interessantes para mim, que me coloco nelas, mas não necessariamente para a humanidade inteira. Pois são peculiaridades do *meu* pensamento, condicionadas por minha carreira. Pertencem a um diário, não a um livro, por assim dizer. E se este diário pudesse ser de interesse para alguém, eu não o publicaria. Não são meus problemas estomacais que interessam, mas os meios – se houver – que encontrei para combatê-los (MS 136, p. 144a).

O crucial aqui é que as dificuldades enfrentadas por Wittgenstein em seus escritos não são interessantes para ninguém no mundo. No prefácio de *Investigações*, o autor expressa um senso de apreensão diante da perspectiva de que seus escritos poderiam “lançar luz em um ou outro cérebro” (Wittgenstein, 2009, p. 4). É muito importante observar isto. Simplesmente o que pode ser interessante, e apenas para algumas pessoas neste caso, são os meios que o autor utilizou contra suas próprias dores de estômago, isto é, os métodos, as ações, os instrumentos pelos quais determinados atos foram realizados em sua filosofia. Quem são estas pessoas em particular? Podem ser apenas aquelas que já foram afetadas em sua vontade, talvez por razões semelhantes. As pessoas que realmente mudaram ao enfrentar situações em que sua compreensão ganhou com calombos “ao se chocar contra os limites da linguagem”, ou que descobriram em si mesmas “algum simples contrassenso” (2009, § 119). São estas que parecem estar entre os poucos amigos que conseguiu angariar no mundo. É por este motivo que, na minha opinião, Wittgenstein fala em seus escritos apenas para “quem já tenha cogitado por si próprio os pensamentos aqui expressos, ou ao menos cogitado pensamentos semelhantes” (prefácio de *Tractatus*, p. 3).

Conforme é indicado claramente em *Big Typescript* (Wittgenstein, 2005), o ponto cirúrgico preciso de inserção de sua atividade filosófica é *sobre a resistência da vontade*.

Conforme já disse muitas vezes, a filosofia não me leva a qualquer renúncia, pois não me abstenho de dizer nada, mas sim a abandonar determinada combinação de palavras por não fazer sentido. Em outro sentido, no entanto, a filosofia exige uma resignação, mas de sentimento, não de intelecto. E talvez seja isto que a torna tão difícil para

tantos. Pode ser difícil não usar uma expressão, da mesma forma que é difícil segurar as lágrimas ou uma explosão de raiva.

[...]

Como é comum no trabalho em arquitetura, o trabalho em filosofia é na verdade mais próximo do trabalho sobre si. Sobre a própria compreensão de alguém. Sobre a maneira como se vê as coisas. (E sobre o que se exige delas) (p. 300e).

É claro que nada disto significa simplesmente uma redução do projeto terapêutico a uma implementação autoterapêutica brusca. A questão relevante é o objetivo filosófico de modificar a vontade. Para executar uma tarefa tão complicada, é necessário que o foco de conversão esteja concentrado no elemento crucial que impede uma mudança de atitude. Esta é a oposição comum que fazemos contra qualquer tentativa de remodelar a maneira como pensamos. Assim, todo este processo não deixa de ser semelhante a um aspecto do método clínico psicanalítico. Primeiro é necessário ter o consentimento do paciente para que uma sessão terapêutica ocorra:

Uma das tarefas mais importantes é expressar todos os falsos processos de pensamento de maneira tão específica que o leitor diga, 'Sim, é exatamente isso que eu quis dizer'. Rastrear a fisionomia de cada erro.

Na verdade, só podemos provar que alguém cometeu um erro se a pessoa (realmente) reconhecer esta expressão como a expressão correta de seu sentimento.

Somente se reconhecê-las assim, ela é a expressão correta (Psicanálise).

O que a outra pessoa reconhece é a analogia que estou apresentando a ela como a fonte de seu pensamento (Wittgenstein, 2005, p. 303e).

Apenas nos casos em que as pessoas tiverem dado seu consentimento, o rastreamento da fisionomia de erros tem o objetivo de superar a dificuldade da resistência da vontade por *uma perspectiva sinóptica do problema*. É a partir do ponto de vista de um mapa que podemos fazer comparações e localizar as fontes dos problemas, e é precisamente como um meio de representação que a descrição de jogos de linguagem tem um papel fundamental: "O que, aparentemente, tem que existir, faz parte da linguagem. É, no nosso jogo, um paradigma; algo com o qual se compara" (Wittgenstein, 2009, § 50); "Os jogos de linguagem estão aí, antes, como objetos de comparação que, por semelhança e dessemelhança, devem lançar uma luz nas relações da nossa linguagem" (Wittgenstein, 2009, § 130). Os jogos de linguagem são claramente usados por Wittgenstein para revelar nossa própria fisionomia se já houver probabilidade de enxergarmos as coisas de maneira diferente daquela como em geral vínhamos fazendo até então.

A Dificuldade da Filosofia

Mesmo tendo uma ferramenta tão poderosa no conceito de jogo de linguagem, o autor, entretanto, disse em uma aula em 1933 que a sinoptização não é fácil: “Uma dificuldade da filosofia é que não temos uma visão sinóptica” (1979, p. 43). A ausência de uma perspectiva sinóptica não é exatamente, como vimos, uma complicação intelectual. Aqui estamos lidando muito mais com uma questão de persuasão ao invés de uma falha racional no decorrer do argumento, de modo que a conjuntura crítica neste caso está ligada à exigência de um esforço laborioso da vontade. Aqui estamos outra vez, como sempre no caso de Wittgenstein, no campo da ética e da estética, cujas avaliações e juízos não são de natureza cognitiva pura. Em outro manuscrito da época, esta dificuldade também é expressa em termos de uma porta fechada e do cansativo esforço de encontrar a chave certa:

‘Não posso lhe oferecer uma solução surpreendente que subitamente resolva todas suas dificuldades. Não consigo encontrar uma chave que abra a porta de nosso cofre. A abertura será feita em você por meio de um processo difícil de sinoptização de determinados fatos’ (MS 153b, p. 30r-30v).

Assim, podemos observar que um processo tão curativo não apenas é altamente dependente da disponibilidade do leitor para prestar atenção a pequenos detalhes passados despercebidos sobre o mapa, mas, também, que esta superação de resistência requer esforço e compromisso.

Deve ser observado que ao se referir a uma disposição mental, conforme em geral a vontade é compreendida por nós, Wittgenstein não está particularmente sugerindo uma capacidade modelada de acordo com uma concepção empírica de mente. Na verdade, está se referindo a *uma atitude* à qual, geralmente, alguma prontidão está associada a comportamentos específicos. Definitivamente, ao longo destas linhas pragmáticas, estamos agora lidando com resistências de vontade forjadas por *coerção social*. Precisamente aquele mesmo tipo de incitação que encontramos hoje em nossos sistemas educacionais para destacar a proficiência como uma finalidade primordial ao educar os estudantes para o mercado de trabalho. Agora todos nós obedecemos a estas restrições onipresentes e globalizadas, mesmo quando falamos sobre formar estudantes de filosofia ou pedagogia, com pouca chance de sucesso nestes mercados. Nestes casos, o querer não deve concebido como um oásis em que poderíamos saciar a sede causada pela secura de uma maneira singular de viver a vida. A estratégia curativa de Wittgenstein deve ser compreendida neste ambiente muito difícil e esta também parece ser a atmosfera em que a dificuldade da filosofia deve ser enquadrada.

Assim, a velha metáfora da porta fechada é crucial para compreender a situação em que a resistência da vontade é mencionada. Wittgenstein já tinha refletido sobre este problema dois anos antes, em um manuscrito de 1931:

O perigo em um prefácio longo é que o espírito de um livro precisa ser evidente no livro em si & não pode ser descrito. Pois se um livro foi escrito para poucos leitores apenas, isto ficará claro justamente pelo fato de que apenas alguns o compreenderão. O livro deve automaticamente separar aqueles que o compreendem & aqueles que não. O prefácio também é escrito apenas para aqueles que compreendem o livro.

Dizer algo para alguém que não o compreende é inútil, mesmo que você acrescente que ele não conseguirá entender. (Isto acontece muitas vezes com quem você ama.) Se não quiser que determinadas pessoas entrem em uma sala, coloque uma fechadura cuja chave eles não tenham. Porém, não faz sentido falar com elas sobre isso, a menos que você queira que admirem a sala de fora!

O melhor a fazer é: coloque uma fechadura nas portas que atraia apenas aqueles que conseguem abri-la & que não seja notada pelos demais (MS 109, p. 208-209).

Assumindo a coerção social como garantida, esta resistência só pode ser superada por aqueles que, em princípio, são propensos a derrotá-la; em outras palavras, por aqueles que já são simpáticos ao projeto do autor. Apenas algumas pessoas serão atraídas pela sugestão de ir contra esta força convincente disseminada.

Mas nunca é mencionado nos textos de Wittgenstein como ele exatamente fechou a porta. A dificuldade de sua filosofia é que é sempre esquiva. O que deveria ser dito é aludido de maneira disfarçada, talvez pelo mesmo expediente que escolheu para falar sobre Gödel: “Minha tarefa não é falar sobre (por exemplo) a prova de Gödel, mas falar em torno dela”⁷ (Wittgenstein, 1978, Parte VII, § 19).

Se agora reunirmos estes três elementos – (a) a porta fechada; (b) uma fechadura na porta que atraia somente aqueles que podem abri-la e não é notada pelos demais; e, (c) a prática de deliberadamente escrever sobre um tópico de uma maneira disfarçada –, temos que concluir que a nunca-mencionada chave é a literariedade dos textos de Wittgenstein (Cavell, 2004). Esta precaução parece ser a melhor maneira de separar aqueles que estão realmente interessados no projeto do autor daqueles que o visitarão com outras finalidades.

Este tipo de interesse para o leitor é contínuo no *Nachlass* e corre paralelo à intenção de publicar um novo livro sobre as mudanças em sua filosofia após o *Tractatus*. Um compromisso que atravessa a produção escrita inteira, pois de fato este novo livro permaneceu inacabado até a morte do autor. O leitor é um tópico recorrente nestes escritos, um tema constante sobre a necessidade de propor uma forma especial de aliança. Porém, uma aliança silenciosa, consistindo em gestos não pronunciados: “Na arte, é difícil dizer qualquer coisa que seja tão boa quanto: não dizer nada” (MS 156a, p. 57r). Talvez haja outras características persistentes descobertas por outros intérpretes e usadas como critério para ler seus textos, conforme veremos a seguir, mas isto é particularmente interessante para meu raciocínio aqui. A questão é que a literariedade foi mencionada em uma carta a Ludwig von Ficker quan-

do procurava um editor para publicar o *Tractatus* (1969). Porém, aparte isto, no mesmo MS 109 já citado podemos também ler que “O trabalho da arte nos compele – como diria alguém – a enxergá-lo na perspectiva certa” (p. 29). Entretanto, nada poderia ser mais eloquente neste sentido do que a famosa passagem em que, em 1938, ele afirma abertamente:

Se de fato eu não quiser pensar de *maneira mais correta*, mas sim ensinar um novo movimento de pensamento, então meu objetivo é uma “transvaloração de valores”; e chego a Nietzsche e à minha própria perspectiva de que um filósofo deveria ser um poeta (MS 120, p. 145r).

Mas há um preço a pagar por esta atitude de ocultamento, ou um efeito colateral, por assim dizer, que resulta da literariedade: uma *opacidade narrativa*. Em outras palavras, o fato de que o conteúdo interpretado por um leitor se torna insubstituível quando comparado à interpretação do mesmo conteúdo por outro leitor.

Literariedade e Multiplicação de Wittgensteins

Em relação à literariedade dos escritos de Wittgenstein, não devemos confundi-la com estilo de escrita. Literariedade tem a ver com uma coalizão pragmática entre escritor e leitor que é celebrada através de um texto, enquanto estilo de escrita se refere pura e simplesmente à forma do texto. Se separarmos os aspectos formais das interações desempenhadas por um texto como um dispositivo para promover envolvimento entre autor e leitor, como se a forma agisse por conta própria, independentemente de qualquer um, talvez comece a surgir um tipo de determinismo a partir dos princípios causais. Assim, é uma escolha melhor manter uma abordagem mais direta e mais simples e tentar não acreditar em poderes pessoais que emanam de objetos inanimados.

No entanto, às vezes a literatura secundária traz este tipo de confusão quando começa a explicar a causa de alguma multiplicação involuntária de Wittgensteins através das marcas distintivas presentes nos textos dele.⁸ Em uma perspectiva pragmática de literariedade, veremos que o fenômeno de muitos Wittgensteins se origina apenas de uma polissemia saudável que resulta de opacidade literária. Eis como podemos fazer um relato mais concreto disto: um texto filosófico difícil pode conter um estilo original, de algum jeito diferente de outros na mesma área, ainda que esta característica não necessariamente tenha resultado em uma multiplicidade de interpretações divergentes. Isto ocorre com Hegel, Heidegger ou Derrida, por exemplo, cujos intérpretes em geral concordam sobre o que suas filosofias abordam, com pequenas e insignificantes variações. Porém, de acordo com Peter Lamarque (2014), quanto maior o interesse do leitor pela densidade literária e características distintivas de expressão em uma história, mais o conteúdo fica dependente da maneira como o texto é apresentado, impedindo a possibilidade de substituição entre leituras diferentes. Assim, é um determinado tipo de interação entre leitor e texto, uma motivação literária, por assim dizer, que resulta em maior apego a uma apresentação de

texto, aumentando a divergência. O estilo não é o culpado em primeiro lugar; pode sugerir ou não um tipo de aliança com o leitor.

Um relato, por exemplo, sobre algum fato publicado em um jornal é intercambiável com o que foi publicado em outro periódico em termos de conteúdo informacional. As diferenças entre as narrativas tornam-se irrelevantes ao leitor nestes casos porque o conteúdo é perfeitamente transparente para atender os objetivos daqueles que buscam informação. Todos nós sabemos qual é a notícia publicada em todos estes jornais. Mas quando um texto é considerado a partir da perspectiva de um interesse literário, seus aspectos formais podem atrair a atenção do leitor, tornando-se, assim, cada vez mais opaco e menos substituível por outro. Começam a surgir discussões sobre a interpretação correta. Desta forma, a opacidade significa um determinado tipo de interação entre leitor e autor no qual uma interpretação de texto se torna original devido a marcas de estilo distintas. De outra forma, as interpretações podem ser substituídas entre si e os traços idiossincráticos não serem nem mesmo notados.

Em uma interpretação wittgensteiniana do fenômeno da opacidade, a multiplicação de sentidos corresponde à multiplicação de jogos de linguagem ao criar e ler uma história (Wittgenstein, 2009, § 23), o que é simultaneamente a instituição de narrativas que estabelecem o que é certo e errado e possível e impossível, dentro de uma gramática de leitura e interpretação de sua filosofia. Na minha opinião, esta é a fechadura instalada no texto. É a forma de apresentação que atrai o leitor interessante. Justamente porque uma interpretação pode remontar a uma imposição de padrões, o importante aqui não parece ser saber o que é certo e errado em qualquer leitura, mas por quê interpretamos desta maneira em primeiro lugar – o que é inevitável, por outro lado, ao lermos uma história. É precisamente neste ponto que surge o paradoxo do uso de regras para explicar a aplicação de regras: “[...] se cada um pode ser posto em conformidade com a regra, então também em contradição” (Wittgenstein, 2009, § 201). Se uma interpretação não é uma substituição por um curso de ação, então deveríamos prestar atenção ao que estamos fazendo quando chegamos a ela.

O que Pode Realmente ser Ensinado em uma Perspectiva Wittgensteiniana?

Se a conexão entre leitor, texto e autor é realmente um tipo de relação interna de natureza pragmática, então poderia ser qualquer uma e de qualquer tipo, pois tudo seria abrangido por formas de vida fluidas e mutantes em que uma atividade de leitura é praticada. A atividade reunida nesta seção temática sobre Wittgenstein e Educação é composta por oito leituras diferentes. Portanto, oito diferentes jogos de linguagem ou histórias sobre como podemos inter-relacionar o pensamento de Wittgenstein com a pedagogia. Como são oito interpretações diferentes, o que proponho aqui não é exatamente que estas leituras possam ser julgadas como boas ou ruins, considerando que isto depende de uma

participação interna em cada jogo, mas que nos perguntemos primeiro o que é feito em determinado jogo e o que estamos fazendo ao pensar sobre ele da maneira como pensamos. Desta maneira, teremos a oportunidade de fazer nossa pesquisa particular com oito visões diferentes do que é a filosofia da educação sob uma perspectiva wittgensteiniana. Ao mesmo tempo, seremos convidados a pensar por nós mesmos o que faríamos como educadores a partir de uma leitura específica de Wittgenstein.

Sabemos que Wittgenstein inventava relatos para seus objetivos: “não estamos fazendo ciências naturais; nem mesmo história natural – pois também podemos inventar história natural fictícia para nossos propósitos” (MS 144, p. 88). Quais seriam estes propósitos? No parágrafo seguinte ele sugere que

[...] se alguém acredita que determinados conceitos são absolutamente corretos e que ter conceitos diferentes significaria não compreender algo que pensamos – então deixe que imagine que determinados fatos bem gerais da natureza são diferentes daqueles com os quais estamos acostumados e a formação de conceitos diferentes dos usuais ficará inteligível para ele (Wittgenstein, 2009, MS 144, p. 88).

Parece que a finalidade seria pensar de maneira diferente sobre as mesmas coisas sobre as quais já formamos uma convicção absoluta, usando para esta tarefa apenas o poder de nossa imaginação. Porém, se podemos usar nossa imaginação desta maneira, então podemos questionar a inevitabilidade de nossas certezas, tanto se pudermos escolher livremente outras maneiras de pensar quanto se pudermos realmente fazer juízos de valor a respeito de outras maneiras de conceber o mundo:

Compare um conceito com um estilo de pintura. Mesmo nosso estilo de pintura é arbitrário? Podemos escolher algum ao nosso bel-prazer? (O Egípcio, por exemplo.) Ou se trata apenas de uma questão de bonito e feio? (Wittgenstein, 2009, MS 144, p. 88).

A este respeito, o ganho mais importante é compreender que isto não é, de maneira alguma, um programa de felicidade individual. Porém, apenas para apresentar minha perspectiva sobre este assunto, com relação a uma filosofia pedagógica radical, ou alternativamente, referente a como reagir de maneira apropriada à advertência de Wittgenstein de que está *ensinando* uma “transvalorização de valores” e um “novo movimento de pensamento”, e que está em seguida recorrendo à estética, o lugar certo para escapar das restrições sociais parece ser um uso vigoroso e fértil da imaginação para organizar algum tipo de plano de ação decolonial no qual é sugerida uma desobediência epistemológica através da revelação da gramática educacional dominante (Mingolo; Walsh, 2018)⁹. Provavelmente não iremos modificar o curso da história, nem escapar da escuridão de nosso tempo, mas iremos oferecer pontos

de resistência, uma resistência à vontade exatamente na direção oposta das coerções sociais mais comuns e prevalentes (racismo sistêmico, colorismo, sexismo, homofobia, patriarcado, racionalidade branca e masculina, como facetas da matriz de capitalismo/modernidade/colonialidade global nos dias de hoje). Assumiremos o lugar de um pé de apoio para possíveis mudanças. No entanto, revelar o que este plano decolonial poderia ser é uma questão para ser discutida mais longamente em outra publicação.

Contemplando a Importância Pedagógica do Pensamento de Wittgenstein

De qualquer maneira, podemos começar a enfrentar o problema com esta seção temática. A totalidade das produções aqui apresentadas pode ser considerada como estímulo para pensar nesta direção. Talvez não, mas aqui teremos, todavia, uma coletânea de oito perspectivas distintas sobre Wittgenstein e educação. Primeiro, quatro descrições diferentes oriundas de lugares bastante diversos no mundo (respectivamente, Nova Zelândia, Canadá, Inglaterra e Colômbia), relatando suas próprias experiências referentes a uma educação wittgensteiniana, seguindo-se quatro descrições mais diversificadas, desta vez situadas no Brasil, também relatando suas próprias impressões. Todas elas têm em comum o fato de que existe uma grande falta de conhecimento sobre como o pensamento de Wittgenstein pode ser recuperado para ser aplicado a questões específicas em pedagogia. Leitura e diversidade de local é nosso trunfo aqui ao plantar Wittgensteins e colher os efeitos de disseminações criativas.

Assim, Michael Peters apresenta em *Investigações pedagógicas: Wittgenstein e educação* uma reflexão autobiográfica sobre como se envolveu cada vez mais com o pensamento de Wittgenstein ao começar a refletir sobre antifundacionalismo na filosofia da ciência. Um dos subprodutos desta iniciativa foi o interesse pela natureza da racionalidade e a medida em que uma filosofia da educação analítico-inspirada ofereceria sérias limitações metodológicas enquanto, por outro lado, o programa de pesquisa wittgensteiniano enfatizava a libertação dos limites da lógica estrita. Para Peters, este tipo de revolução metodológica em educação também serviu para que houvesse um maior aprofundamento e se começasse a estabelecer conexões com a filosofia continental, particularmente Nietzsche e Foucault, além de explorar o caminho pedagógico de uma “escrita do eu”, ou uma “autoconstituição ético-poética”, por meio do estudo de estilos de pensamento wittgensteinianos. Também foi proposta uma política de esquerda de perguntas radicalizadoras da cultura e da identidade em um mundo cada vez mais tecnológico e interconectado.

Jeff Stickney relata como, em sua visão, Wittgenstein é, na verdade, um pensador importante e decolonial na filosofia da educação, no sentido inverso de uma tendência de longa duração de ler sua filosofia sob uma abordagem racionalista estrita e individualista. Em um estilo

testemunhal, Stickney também nos oferece um relato precioso de seus esforços pessoais para esclarecer a importância de uma leitura social do seguimento de regras e como esta aprendizagem ecoa no envolvimento político e na educação transformadora. Da mesma forma que Peters, Stickney também compara as perspectivas genealógicas de Foucault e de Wittgenstein e as sintetiza em suas práticas pedagógicas e filosóficas. Nesta perspectiva, ele enfatiza o papel da compreensão ao olhar e o uso da imaginação no desenvolvimento de aplicações libertadoras de ambientes educacionais e métodos pedagógicos.

Richard Smith, por sua vez, destaca em *Wittgenstein, pesquisa educacional e a captura da ciência* a importância do pensamento de Wittgenstein para a crítica de atitudes cientificistas que atraem e induzem muitas pesquisas sociológicas a se modelarem de acordo com uma imagem distorcida das ciências naturais. Apegar-se a uma imagem de ciência não significa, é claro, desconsideração pelo rigor ou desprezo pela tarefa de coleta de evidências, conforme Smith explora magistralmente. Por meio de exemplos cotidianos e literários, o que é mostrado é a maneira como Wittgenstein critica a ânsia pela generalidade e valoriza as nem sempre lembradas evidências imponderáveis. No entanto, o filósofo continua sendo sub-representado entre teóricos da pesquisa educacional e filósofos das ciências sociais.

Nosso quarto artigo internacional é elaborado por um trio de autores: Óscar Charry, Diana Jaramillo e Carolina Tamayo. Apresentam uma pauta crítica para a prática do ensino de matemática para o povo Emborá na Colômbia. O artigo *Currículo [de matemática]: uma problematização da dicotomia teórica/prática de um território Chocoano* propõe a inseparabilidade entre terra natal, suas características ambientais, em combinação com a forma de vida em que estas pessoas desenvolveram suas muitas habilidades sociais, e o conteúdo dos tópicos a serem ensinados na escola regular. Os autores propõem, como situação ideal, fundamentar a organização curricular sobre as próprias práticas sociais, objetivando integrar o conhecimento tradicional da comunidade com o conteúdo a ser compartilhado pelos professores para eliminar processos de homogeneização e, ao mesmo tempo, promover o respeito pela diversidade. Naturalmente, esta prática pressupõe a superação do modelo de educação colonizadora em favor de uma perspectiva *indisciplinar*, uma forma de problematização pedagógica baseada em uma articulação terapêutico-desconstrucionista criativa entre os pensamentos de Wittgenstein e de Derrida.

Rumando para experiências coletadas em nosso próprio território, apresentamos dois artigos de três experientes filósofos da educação com uma prolífica produção sobre Wittgenstein e educação matemática, assim como outros dois artigos de filósofos wittgensteinianos que propõem reflexões pedagógicas especialmente elaboradas para esta seção temática.

O primeiro artigo local, de Antonio Miguel e Carolina Tamayo, é intitulado *Wittgenstein, terapia e educação escolar decolonial*. Seu ob-

jetivo é caracterizar e descrever terapêuticamente aquilo que os autores consideram como aspectos decoloniais do modo de fazer filosofia de Wittgenstein. Neste quadro, a orientação colonial da educação escolar como um todo é concebida pelos autores como uma doença que exige um tratamento terapêutico-gramatical. Porém, não é apenas a intervenção terapêutico-gramatical que é empregada no artigo, pois seu próprio estilo de escrita também é autoterapêutico e desenvolvido decolonialmente. Assim, o artigo também tem uma forma dialógica e polifônica em que múltiplas vozes discutem aquilo que é visto em figuras geométricas de uma maneira cada vez mais desconstrutiva e multifacetada. Ao longo do processo, discursos e práticas ligadas a eles são gradativamente decompostos e enxergados de novo com um novo olhar e comparados com o que foi dito anteriormente. A forma colonial de pensamento é cuidadosamente desdobrada e revelada ao longo do caminho pelo qual o debate dialógico se estende. É muito interessante que LW seja uma das vozes que participam da intervenção decolonial.

O segundo artigo oriundo de experiências locais é *Uma reflexão sobre o sentido linguístico para uma pedagogia inspirada em Wittgenstein*, de Cristiane Gottschalk. A autora entende que as reflexões de Wittgenstein sobre linguagem e seguimento de regras podem apontar para uma pedagogia que não defenda de fato como um/a professor/a deve atuar, mas, sobretudo, o que pode evitar. É desta maneira que Gottschalk concebe a terapia de Wittgenstein aplicada à educação. Embasada no pressuposto de que as práticas envolvidas no ensino em contextos específicos resultam na constituição de sentidos do conteúdo que está sendo lecionado e em como construímos crenças gramaticais inegáveis por meio de nossas práticas, como aquelas mostradas em frases incontestáveis como “isto é uma parede”, “esta é minha mão”, “a Terra existe há muitos anos” e “todo objeto é idêntico a si”, sua preocupação é quebrar estas concepções hegemônicas da linguagem. Isto se dá por meio de uma compreensão *a parte post* bastante histórica e convencional sobre o papel pragmático que afirmativas como estas têm em nossa vida cotidiana. Assim, de um ponto de vista terapêutico, o significado de uma regra se manifesta *em cada caso* de sua aplicação, não de uma vez por todas. As consequências para nossas práticas docentes são dissolver a ideia de inevitabilidade presente em concepções dogmáticas de linguagem e oferecer diretrizes preventivas para repensarmos nossas práticas pedagógicas.

O terceiro artigo brasileiro é um ensaio maravilhoso sobre educação artística, de autoria de Guilherme Mautone. Começa com a observação de que, para Wittgenstein, arte, poesia e música têm algo a nos ensinar, e que este ponto de vista é, de fato, oposto à perspectiva tradicional de que a arte existe apenas para nos dar prazer. Se assim for, a questão sobre o que a arte possivelmente pode nos ensinar na ausência de qualquer conteúdo informacional continua em pauta. O artigo inteiro é bem informado por leituras originais e cuidadosas de textos de Wittgenstein. Porém, equipado com suas leituras, Mautone também faz um cotejamento crítico destes textos na literatura secundária, aventu-

rando-se então a analisar uma instalação do artista Bruno Novaes à luz das observações do filósofo para discutir suas próprias considerações sobre educação artística. Sua análise está baseada principalmente nas ideias de visão e inefabilidade e como tudo isto pode ser relacionado a um trabalho sobre si. De fato, isto já é quase sugerido no título *O trabalho sobre si: meditando sobre o legado de Wittgenstein para a filosofia da arte e a educação artística*. No entanto, o essencial de suas reflexões está, de fato, na importância de uma filosofia da arte capaz de um pensamento relevante sobre a arte contemporânea.

Finalmente, a quarta contribuição nacional é minha, através do artigo *A culinária revolucionária de Wittgenstein: alimentos para mudar o paladar*, no qual a assunto é emoldurado pela questão de como é possível ensinar os alunos a modificarem seus gostos se os jogos de linguagem são apenas treinamentos de obediência ou coerção social.

Devemos observar que, de alguma maneira, todas as contribuições reverberam umas nas outras, porém isto foi totalmente casual. Talvez porque ao analisarem os textos do mesmo filósofo tenham produzido leituras que expressam semelhanças familiares. Por um lado, é muito interessante observar como as perspectivas são muito diferentes, apesar de apresentadas como membros da mesma família. O ponto curioso é realmente observar as diferenças. Assim, nossa intenção foi oferecer aos leitores a possibilidade de uma apresentação concreta em que, ao mesmo tempo, pudessem ser informados sobre as perspectivas da filosofia de Wittgenstein para a educação. É um material variado e multifacetado, mas literalmente por este motivo, de máxima importância filosófica.

Em consequência, eu gostaria de agradecer a todos os autores que gentilmente concordaram em participar desta seção temática.

Traduzido do inglês por Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 05 de agosto de 2020
Aprovado em 01 de outubro de 2020

Notas

- 1 A publicação em 2017 de *A Companion to Wittgenstein on Education* (PETERS, Michael; STICKNEY, Jeff) conseguiu reunir no mesmo volume o impressionante número de cinquenta artigos sobre o tema. Os editores do livro e um dos autores participam desta sessão temática.
- 2 Na concepção de linguagem de Locke, os componentes do pensamento são *ideias*, e é isto que as palavras querem dizer quando são enunciadas: “As palavras são sinais sensíveis, necessários para a comunicação. Embora o homem tenha uma grande variedade de pensamentos, dos quais tanto outros como ele mesmo devem receber proveito e prazer, ainda que todos estejam no interior de si mesmos, invisíveis e escondidos dos outros, e nem possam se manifestar por si mesmos. O bem-estar e a vantagem da sociedade não sendo realizáveis sem comunicação de pensamentos, foi necessário ao homem desvendar certos

sinais sensíveis externos, por meio dos quais estas idéias invisíveis, das quais seus pensamentos são formados, pudessem ser conhecidas dos outros. Com este propósito nada era tão adequado, tanto pela abundância como pela rapidez, como estes sons articulados, que com muita facilidade e variedade ele se mostrou capaz de formar. Deste modo, podemos conceber como as palavras, que eram por natureza tão bem adaptadas a esse propósito, chegaram a ser usadas pelos homens como sinais de suas idéias. Isto não se deu por qualquer conexão natural que existe entre sons articulados particulares e certas idéias, pois, assim, haveria apenas uma linguagem entre todos os homens, mas por uma imposição voluntária, por meio da qual certa palavra é designada arbitrariamente como a marca de tal idéia. O uso, pois, de palavras consiste nas marcas sensíveis das idéias, e as idéias que elas enunciam são seus significados adequados e imediatos.” (Locke, 1975 [1689], III, ii, 1).

- 3 Um texto não publicado de 1929 intitulado *Some Remarks on Logical Form* (Wittgenstein, 1993a) expressa dramaticamente o intransponível problema de manter a ideia do atomismo lógico ao apontar para uma solução em termos de “sistemas de graduação” para tons de cores e medidas que não podem mais ser analisadas.
- 4 As abreviaturas MS e TS se referem aos manuscritos e aos textos datilografados de Wittgenstein numerados e classificados de acordo com o sistema de von Wright (1993).
- 5 A localização exata é: MS 107: p. 240, 243; MS 108: p. 117, 154, 162, 163, 179, 182 e 217.
- 6 Estas variações sobre o conceito de “forma de vida” em *Remarks on the Foundations of Mathematics* (Wittgenstein, 1978) aparecem, por exemplo, em: Parte VI, § 33 (“entorno”); Parte VII, § 24 (“entorno”); Parte VII, § 42 (“vida humana”); Parte VII, § 47 (“entorno”, “circunstâncias específicas”); Parte VII, § 59 (“circunstâncias”, “detalhes de suas vidas e sua linguagem”). Em *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 2009), a expressão exata “forma de vida” é encontrada em §§ 19, 23 e 241, mas também há um rol de analogias diferentes para transmitir a mesma ideia.
- 7 Anscombe traduziu esta passagem como “Minha tarefa não é falar sobre (por exemplo) a prova de Gödel, mas contorná-la”. Entretanto, o verbo usado por Wittgenstein na passagem é *vorbeireden*, que não significa realmente *contornar* algo, como se ele desejasse evitar a questão. *Vorbeireden* significa que o autor deliberadamente se engajou em uma fala referente à conversa, falando indiretamente sobre o assunto e, neste sentido, talvez em uma segunda nuance inculcada no uso desta palavra, Wittgenstein propositalmente não quis fazer-se entender, pois este verbo também é usado para designar *falar de maneira contraditória*.
- 8 De acordo com Kanterian, de “o estilo de escrita incomum de Wittgenstein coloca um grande desafio à compreensão de sua filosofia” (2012, p. 95). A fim de seguir esta associação particular entre método e estilo literário, o autor subdivide outra vez a literatura secundária em não-estilistas, hiperestilistas e estilistas moderados. Ele se coloca entre estes últimos, mas e daí? Devido a esta maneira de dispor o mobiliário das leituras divergentes, simplesmente aprendemos como diferentes intérpretes são posicionados em relação a estes termos. Mas para nós a coisa mais importante aqui seria saber o que está sendo feito quando seguimos alguns critérios, não exatamente aprender qual é a melhor interpretação.

9 Ler *Remarks on Frazer's Golden Bough* (Wittgenstein, 1993b) à luz de *On Decoloniality* (Mignolo; Walsh, 2018) também é, para mim, um “novo movimento de pensamento”.

Referências

- BURROW, John. **The Crisis of Reason**. European Thought, 1848-1914. New Haven: Yale University Press, 2000.
- CAVELL, Stanley. The *Investigations'* Everyday Aesthetics of Itself. In: HUEMER, Wolfgang; GIBSON, John (Ed.). **The Literary Wittgenstein**. London: Routledge. P. 21-33, 2004.
- FLOYD, Juliet. Chains of Life: Turing, Lebensform, and the Emergence of Wittgenstein's Later Style. **Nordic Wittgenstein Review**, v. 5, n. 2, p. 7-89, 2016.
- FLOYD, Juliet. Lebensformen: Living Logic. In: MARTIN, Christian (Ed.). **Language, Form(s) of Life, and Logic: Investigations After Wittgenstein**. Berlin: Walter de Gruyter, 2018. P. 59-92.
- FREGE, Gottlob. **The Foundations of Arithmetic**. A Logico-Mathematical Enquiry into the Concept of Number. Translated by J. L. Austin. 2nd Revised Edition. New York: Harper & Brothers, 1960 [1884].
- KANTERIAN, Edward. Philosophy as Poetry? Reflections on Wittgenstein's Style. **Wittgenstein-Studien**, v. 3, n. 1, p. 95-132, 2012.
- LAMARQUE, Peter. **The Opacity of Narrative**. London: Rowman & Littlefield, 2014.
- LOCKE, John. **An Essay Concerning Human Understanding**. Edited by Peter Nidditch. Oxford: Oxford University Press, 1975 [1689].
- LOCKE, John. **Some Thoughts Concerning Education and of the Conduct of the Understanding**. Edited by Ruth W. Grant and Nathan Tarcov. Indianapolis: Hackett Publishing Co., Inc., 1996 [1693].
- MALCOLM, Norman. **Ludwig Wittgenstein. A Memoir**. 2 Ed. Oxford: Clarendon Press, 2001.
- MINGOLO, Walter & WALSH, Catherine. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.
- MONK, Ray. **Ludwig Wittgenstein. The Duty of Genius**. New York: Penguin Books, 1991.
- PETERS, Michael; STICKNEY, Jeff (Ed.). **A Companion to Wittgenstein on Education**. Pedagogical Investigations. Singapore: Springer, 2017.
- QUINE, W. van Orman. **From a Logical Point of View. Logico-Philosophical Essays**. New York: Harper & Row, 1953.
- RUSSELL, Bertrand. **The Philosophy of Logical Atomism**. London: Routledge Classics, 2010.
- READ, Rupert. Wittgenstein's "Philosophical Investigations" as a War Book. **New Literary History**, v. 41, n. 3, p. 593-612, 2010.
- VON WRIGHT, George. The Wittgenstein Papers. In: KLAGGE, James; NORDMANN, Alfred (Ed.) **Philosophical Occasions, 1912-1952**. Indianapolis: Hackett Publishing Co., 1993. P. 480-506.
- WILLIAMSON, Timothy. **The Philosophy of Philosophy**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Briefe an Ludwig von Ficker**. Herausgegeben von G. H. von Wright. Salzburg: Otto Müller Verlag, 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. **Wittgenstein's Lectures, 1932-1935**. From the Notes of Alice Ambrose and Margaret Macdonald. Amherst: Prometheus Books, 1979.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. Some Remarks in Logical Form. In: KLAGGE, James; NORDMANN, Alfred (Ed.). **Philosophical Occasions, 1912-1952**. Indianapolis: Hackett Publishing Co., 1993a. P. 29-35.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. Remarks on Frazer's "Golden Bough". In: KLAGGE, James; NORDMANN, Alfred (Ed.). **Philosophical Occasions, 1912-1952**. Indianapolis: Hackett Publishing Co., 1993b. P. 118-155.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **The Big Typescript. TS 213**. German-English Scholar's Edition. Edited and Translated by C. Grant Luckhardt & Maximilian A. E. Aue. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophische Untersuchungen / Philosophical Investigations**. Translated by G. E. M. Anscombe, P.M.S. Hacker, and J. Schulte. Revised 4th edition. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- YOLTON, John. *John Locke and the Way of Ideas*. Oxford: Clarendon Press, 1968.

João José R. L. de Almeida é professor associado na Escola de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9497-525X>

E-mail: 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>>.