

FILOSOFIA SEM FILÓSOFOS: ANÁLISE DE CONCEITOS COMO MÉTODO E CONTEÚDO PARA O ENSINO MÉDIO ¹

Daniel Durante Pereira Alves

Introdução

O ensino médio não profissionalizante, fora das escolas técnicas, é generalista. É nesta época que estudamos a maior parte dos assuntos mais variados que farão parte de nossa cultura comum. O conteúdo de qualquer disciplina do ensino médio não profissionalizante deve, portanto, corresponder idealmente àquilo que nossa sociedade considera que todos os cidadãos educados e não-especialistas deveriam saber sobre determinado assunto.

Depois que terminei o ensino médio, nunca mais tive uma aula de português sequer. Minhas últimas aulas da vida de biologia, literatura, geografia, dentre outras disciplinas, foram no ensino médio. Quase tudo que sei sobre a grande maioria dos assuntos ou aprendi no ensino médio ou aprendi informalmente, mas subsidiado pelo que aprendi no ensino médio.

Isto sugere que ao refletir sobre o conteúdo da disciplina de filosofia no ensino médio temos que procurar responder à seguinte questão: *O que deve um não-filósofo saber sobre filosofia?* Ou, dito de modo mais dramático, *qual deve ser o assunto da última aula de filosofia da vida de um cidadão comum?*

Há várias possibilidades legítimas de resposta para esta pergunta e a proposta que desenvolverei aqui corresponde a apenas uma delas. Pretendo, inicialmente, apresentar um esboço da técnica de análise de conceitos de Wilson. Em seguida, apresentarei minha resposta à questão acima formulada e, por fim, procurarei justificar tanto algumas das escolhas envolvidas em minha resposta, quanto a adequação do método de Wilson como abordagem metodológica e conteúdo principal da disciplina de filosofia no ensino médio.

¹ Agradeço ao Prof. José Eduardo Moura, pela cuidadosa leitura, pelas correções e sugestões.

A técnica da análise de conceitos

John Wilson foi um filósofo e educador britânico, ligado ao Departamento de Educação da Universidade de Oxford, que em 1963 publicou o livro *Pensar com conceitos*. Neste livro, que ele descreve como “um ‘manual’, um livro didático” (Wilson 2005, VIII), Wilson apresenta de modo bastante prático um método para sistematizar a reflexão racional sobre questões conceituais: o método da análise de conceitos. Ele, no entanto, não apresenta seu método como uma técnica para o ensino de filosofia. Seus objetivos eram bem mais imediatistas e mundanos. Ele queria “atender às necessidades de um grande número de alunos do ensino médio, que têm de enfrentar o importantíssimo exame vestibular para ter acesso à universidade” (Wilson 2005, X). Interessava-lhe propor uma técnica que ajudasse os estudantes a pensar com clareza e, em decorrência disso, escrever melhor e ser bem sucedidos nas redações dos exames vestibulares.

Podemos classificar o método de Wilson como uma técnica de inspiração empirista e nominalista que se baseia na separação entre *fatos, valores e conceitos*, e no pressuposto de que o foro para as considerações e deliberações sobre qualquer item de conhecimento, mesmo o conhecimento sobre conceitos, estabelece-se nos diversos usos destes no contexto linguístico, individual e social. Podemos certamente caracterizar a posição filosófica que justifica o uso da análise de conceitos como um tipo de *contextualismo* de origem wittgensteiniana (Rysiew 2011). Mas antes de refletirmos sobre a adequação ou não da inclusão deste método no programa da disciplina de filosofia do ensino médio, vejamos um esboço do método da análise de conceitos.

Um conhecimento prático

Wilson apresenta seu método como uma técnica a ser praticada. Para se ter uma ideia, na tradução portuguesa de sua obra, enquanto 93 páginas são dedicadas a exemplos de aplicação do método e exercícios, apenas 32 são usadas para a exposição propriamente dita do método.

Ele aproxima sua técnica das demais habilidades práticas que

podemos ter, tais como “ter um bom golpe de vista”, ou “ter uma excelente capacidade de expressão”, ou ainda “se relacionar bem com as pessoas” (Wilson 2005, 2). Enquanto habilidade, a análise de conceitos precisa ser cultivada e praticada. Não há muito conteúdo a ensinar. Neste sentido ela é muito diferente de disciplinas como matemática, geografia ou português. Além disso, também não há normas absolutamente precisas e definidas para decidir sobre se as respostas obtidas com a técnica são indiscutivelmente certas ou erradas.

Fatos, valores e conceitos

Wilson defende uma distinção entre fatos, valores e conceitos, e aponta que a técnica deve ser aplicada apenas às questões sobre conceitos. Ele nos convida a considerar, por exemplo, as seguintes três perguntas:

1. *É provável que o comunismo se espalhe pelo mundo?*
2. *O comunismo é um sistema desejável?*
3. *O comunismo é compatível com a democracia?*

A questão 1 é sobre fatos. Mesmo que não possamos dar uma resposta definitiva a ela, uma vez que envolve uma previsão do futuro, “as únicas evidências relevantes para a resposta são fatos sobre o comunismo e fatos sobre o mundo”. Já a questão 2 nos pede um julgamento sobre o comunismo. A resposta a ela dependerá dos valores de quem estiver respondendo. A questão 3, por sua vez, é uma questão sobre conceitos. “Temos que considerar se o conceito de comunismo ‘cabe’ ou ‘não cabe’ no conceito de democracia.” Ainda que possamos ter aqui, como no caso da questão 2, diferenças nas respostas de diferentes pessoas, não se trata de uma escolha baseada em valores, mas na consideração dos conceitos de comunismo e de democracia. (Wilson 2005, 7–8)

É a questões do tipo da questão 3 que a técnica da análise de conceitos se aplica. Há pelo menos dois aspectos a considerar. O primeiro é que as questões sobre conceitos nem sempre têm este ar de profundidade e abstração que a questão 3 acima sugere. Elas podem ser

bem mais mundanas, tais como: “*Baleia é peixe?*”, ou “*Um hidro-avião é barco ou é avião?*”. No entanto, a maioria das questões conceituais são questões filosóficas. E, mais importante, *todas* as questões filosóficas são questões conceituais.

Um outro aspecto digno de nota é que quando nos deparamos com um problema real a resolver, ele muito provavelmente envolverá os três tipos de questões acima: questões sobre fatos, questões sobre valores e questões sobre conceitos. E as questões sobre conceitos costumam ter precedência sobre os outros tipos. Por exemplo, se alguém me perguntar se o comunismo é um sistema desejável (a questão 2 acima) eu suspenderei o meu juízo de valor até que tenha abordado a questão 3 (sobre se o comunismo é compatível com a democracia) de um modo satisfatório. Isso porque, sejam quais forem os méritos que o comunismo possa ter, na minha escala pessoal os valores vinculados à democracia são imprescindíveis à sociedade. Se o comunismo for incompatível com a democracia, então para mim ele será indesejável.

Resistências Psicológicas

Ainda antes de apresentar os passos da técnica da análise de conceitos propriamente dita, Wilson discute algumas “resistências psicológicas” ou dificuldades de temperamento das pessoas que podem de algum modo atrapalhar o seu emprego. Vou apenas citá-las e descrevê-las de modo esquemático:

1. *Necessidade de sistematizar demais as ideias* — pessoas com tendência exagerada à organização podem se sentir irremediavelmente perdidas diante das técnicas da análise de conceitos, com a impressão de que não se chegou a lugar nenhum.
2. *Tendência a simplificar* — pessoas com resistência a considerar pontos de vista diferentes e que rapidamente se satisfazem com a primeira abordagem, também têm dificuldade para aplicar as técnicas.
3. *Compulsão para analisar tudo* — pessoas que se acostumam muito facilmente às técnicas podem transformá-las num

vício e querer aplicá-las para conceitos comuns em situações desnecessárias.

4. *Falta de disposição para o debate* — pessoas com medo de se arriscar tendem a achar que não têm nada a acrescentar. É preciso estar disposto a correr o risco de não chegar a lugar nenhum para utilizar a técnica. Nem sempre seremos bem sucedidos. Se não tentarmos, nunca seremos.
5. *Fluência superficial* — pessoas que adoram fazer longos e prolixos discursos sobre tudo e que não conseguem focalizar a atenção sem fazer rodeios, que confiam demais em suas habilidades expressivas também têm dificuldades em aplicar as técnicas.
6. *Desejo de dar lições de moral* — pessoas que cedem aos apelos emocionais que determinados conceitos evocam podem bloquear certas possibilidades de abordagem e também não aplicam adequadamente a técnica.

É bastante revelador notar que todos estes itens são também resistências psicológicas ao exercício da própria filosofia. Mas sobre as principais habilidades envolvidas na análise de conceitos e as dificuldades de temperamento que podemos ter diante da técnica, Wilson coloca as coisas nos seguintes termos:

Por trás da técnica de “analisar conceitos” está, portanto, o talento ainda mais abrangente para “conversar” ou para “comunicar-se”; e para fazer uso desta habilidade temos, acima de tudo, de aprender a reconhecer cada jogo específico que esteja em andamento e aprender a participar dele. Assim, quem cede ao desejo de dar lições de moral, não consegue conversar *a respeito* de conceitos e só sabe fazer preleções *com* eles, não está no fundo participando do jogo: o que faz é uma espécie de trapaça. Do mesmo modo, quem insiste em analisar cada um dos conceitos a que se refira um enunciado está jogando, por assim dizer, com exagero (como o jogador de futebol que insista em fazer firulas diante do gol, em vez de chutar forte e direto). A comunicação envolve, portanto, reconhecer o jogo específico e entrar nele plenamente. (Wilson 2005, 21)

A técnica passo a passo

Wilson, em primeiro lugar, apresenta onze passos que compõem o núcleo da técnica da análise de conceitos. Em seguida, ele alerta sobre seis armadilhas da linguagem, ou dificuldades inerentes ao método sobre as quais devemos estar alertas. Por fim ele indica mais sete etapas práticas para escrever um texto com base na técnica que responde a uma pergunta sobre conceitos. Apresentarei aqui apenas esquematicamente estes pontos, que se encontram espalhados em Wilson (2005, 22–47). Após esta apresentação, nas seções seguintes, passaremos à questão que mais nos interessa sobre o uso deste método para o ensino de filosofia.

Os onze passos

- 1. Isolar as perguntas sobre conceitos e resolvê-las em primeiro lugar** — Raramente nos deparamos com uma pergunta “pura” sobre conceitos, tal como: “Qual a natureza lógica do conceito de punição?”. O mais comum é que as perguntas nos apareçam de modo mais complexo, o que exigirá de nós que as separemos em questões de fatos, valores e conceitos. Por exemplo. Podemos ser perguntados se: “Devem-se punir as pessoas internadas em hospitais psiquiátricos?”. Precisamos perceber que a resposta a esta pergunta envolve:
 - (a) analisar o conceito de punição (questão sobre conceito);
 - (b) conhecer concretamente o tipo de pessoa que é internada nestes hospitais (questão sobre fatos);
 - (c) julgar sobre a moralidade de se tais pessoas devem ou não ser punidas (questão sobre valores).
- 2. Abandonar a ideia de dar a resposta certa** — A solução, principalmente a de uma pergunta mista, que envolve fatos, valores e conceitos, raramente é simples e definida. Ela poderá utilizar a fórmula “*depende do que você quer dizer com...*”. Por exemplo, diante da pergunta: “*A especulação na bolsa de valores é um mero jogo?*” temos que analisar o conceito de jogo. E não há uma resposta certa, uma definição universalmente aceitável para o conceito jogo, como bem nos mostrou Wittgenstein. Qualquer

definição ou considerará como jogo casos que gostaríamos de deixar de fora do conceito, ou excluirá casos que gostaríamos de incluir, ou ambas as possibilidades. Jogo tem que envolver mais de um participante? Então paciência não seria jogo. Tem que ter vencedor e derrotado? Então frescobol não seria jogo. É suficiente que uma atividade tenha vencedor e derrotado para ser jogo? Então eleição e especulação financeira seriam jogos. Tem que envolver a ludicidade? Então nem eleição nem especulação financeira seriam jogos. Mas neste caso, acho que o xadrez ou o pôquer, praticados profissionalmente, também não seriam jogos. Tem que envolver em alguma medida o acaso, a sorte? Então xadrez não seria jogo. Não há um conjunto de condições necessárias e suficientes que constituam um critério unânime e inequívoco para a classificação de uma atividade como jogo. Há atividades que são exemplos incontestáveis de jogos, outras que são contra-exemplos incontestáveis, ou seja, que claramente não são jogos, mas há muitas atividades limítrofes que em determinados discursos podem perfeitamente ser tratadas como jogos e em outros discursos não. O significado da palavra jogo não está cristalizado abstratamente em um mundo conceitual. Ele depende dos usos que fazemos da palavra. Depende de nós. É flexível. Não aceita uma resposta cabal e definitiva. E nem por isso o conceito de jogo é problemático ou inútil. Muito ao contrário. Este fenômeno ocorre em menor ou maior grau com todos os conceitos que utilizamos, exigindo-nos os cuidados explicitados nos itens abaixo.

3. **Selecionar casos modelo** — Mas ainda que as fronteiras dos conceitos sejam nebulosas, todos os conceitos que usamos com significado têm um cerne e casos de aplicação que se aproximam dele. É útil relacionarmos alguns destes casos modelares em que não há qualquer dúvida de que o conceito se aplica.
4. **Selecionar contra-exemplos modelo** — Também é útil fazer o oposto. Selecionar casos em que não há dúvidas de que o conceito não se aplica.
5. **Considerar conceitos afins** — É frequentemente necessário relacionar um conceito a outros a ele ligados e montar uma rede conceitual. É duvidoso que se possa analisar o conceito de

liberdade, por exemplo, sem considerar o conceito relacionado de *responsabilidade*.

6. **Selecionar casos limítrofes** — Para desenhar com mais clareza o mapa conceitual, além dos casos modelo e dos contra-exemplos modelo, também é útil selecionar os casos fronteiros, onde é problemático decidir sobre a aplicação ou não do conceito.
7. **Apresentar casos inventados** — As vezes a experiência normal não é variada o suficiente para nos dar os casos modelo, contra-exemplos e casos limítrofes necessários. Devemos, em situações assim, inventar casos.
8. **Identificar o contexto social da questão** — Compreender a pressão de circunstâncias particulares em que a questão sobre conceitos é posta pode ajudar na análise. É muito útil imaginar *quem* faria tal questão, *por que razão* e *quando*, de modo a identificar motivações particulares de sua proposição.
9. **Identificar a ansiedade subjacente à proposição da questão** — A disposição de espírito e o motivo de quem faz (ou poderia fazer) a questão conceitual que se está considerando são importantes para a análise. Este ponto é bastante relacionado ao anterior. Ambos dirigem-se não aos aspectos mais universais dos conceitos, mas, ao contrário, ao que pode ser particular e idiossincrático em seu uso.
10. **Identificar os resultados práticos da questão** — Também relacionado aos dois passos anteriores, é útil refletir sobre as consequências práticas de responder a questão de uma forma ou outra, de modo a identificar os objetivos e significados da própria formulação da questão.
11. **Ponderar as consequências de determinadas respostas para a linguagem** — o último passo, depois de todas estas análises, consiste em ponderar quais respostas fazem mais justiça aos usos do conceito. Por exemplo, se ao analisar o conceito de democracia eu radicalizar a ideia de que é o povo, diretamente e sem representantes, que deve exercer o poder, então talvez eu não encontre nenhum exemplar de democracia na história. Isso empobrece o conceito e retira-lhe a utilidade ao bani-lo de nosso vocabulário prático.

Armadilhas no uso da linguagem

Devemos, na aplicação da técnica da análise de conceitos, tomar bastante cuidado com as seguintes armadilhas que o uso da linguagem pode nos apresentar:

1. *Crença em objetos abstratos* — não há uma realidade formal onde poderemos encontrar as respostas sobre as questões conceituais. Devemos buscá-las apenas nos usos da linguagem em situações específicas de comunicação entre pessoas. A análise de conceitos fundamenta-se, pois, no contextualismo.
2. *Confusão entre fato e valor* — cuidado com conceitos carregados de valor e palavras com evocações emotivas.
3. *Implicações ocultas* — é preciso conscientizar-se sobre as implicações não declaradas de determinados termos.
4. *Tautologia* — evitar em demasia o erro nos leva a afirmar apenas tautologias, afirmações evidentemente verdadeiras, que são certas, porém pouco informativas e desinteressantes.
5. *Extensão do significado* — não estender nem reduzir demais o significado de um conceito apenas para que ele se adapte à sua resposta.
6. *Pensamento mágico* — cuidar para que a forma simples e as aparentes conexões causais da linguagem comum não nos influencie a simplificar demais a análise.

As sete atividades necessárias para escrever um texto que responde uma pergunta sobre conceitos

Wilson, por fim, indica as etapas ou atividades que o estudante deve executar quando for, por exemplo, escrever uma dissertação que responde a uma pergunta sobre conceitos. Aqui os conselhos são particularmente práticos.

1. Isole a questão sobre conceitos de outras questões a ela misturadas e trate da análise conceitual antes das outras questões.
2. Aplique os onze passos acima para cada conceito envolvido na

- questão e para a relação proposta entre os conceitos.
3. Com base no passo anterior, desenvolva um diálogo mental interior a propósito do conceito. Proponha-se perguntas e responda-as.
 4. Volte à própria pergunta, para eliminar aspectos irrelevantes tratados no passo anterior, e reforçar os mais importante.
 5. Relacione, por escrito, com base nas etapas 3 e 4, os argumentos a serem desenvolvidos e a conclusão a que vai chegar.
 6. Escreva sua resposta-ensaio, ponto por ponto, interligando-os.
 7. Releia e corrija o que escreveu.

Alguns últimos esclarecimentos sobre a técnica

De modo algum esta breve exposição pretende-se completa ou mesmo apresenta-se como substituto ao texto original. Ainda que a própria apresentação que Wilson faz de seu método seja também econômica e esquemática, seu texto é rico em exemplos, detalhes, exercícios e explicações e deve ser consultado por todos que queiram compreender e utilizar de fato sua técnica. Também não deveríamos permitir que o esquematismo exagerado aqui apresentado nos levasse a interpretar mal o método de Wilson, como se ele fosse uma espécie de manual de auto-ajuda, do tipo: *Pense com clareza em onze passos!* Não se trata disso. O que Wilson pretende com seu livro é apenas ajudar os estudantes a pensarem por si mesmos. Ajudá-los a sistematizar e organizar suas ideias, a revelar e considerar possibilidades encobertas. Mas esta ajuda está longe de ser mágica, mística ou hipnótica. É pedagógica. Exige o esforço do estudante e a colaboração do professor. O entendimento, propriamente dito, do método e de sua riqueza não se dá pela memorização destas sequências de passos e etapas, mas sim pela observação de exemplos de sua aplicação e, principalmente, pelo seu exercício, executado individualmente e em grupo. Meu objetivo aqui foi o de esboçar as linhas gerais da análise de conceitos, apenas para dar sentido à discussão das próximas seções.

O que deve um não-filósofo saber sobre filosofia?

Voltemos agora à questão sobre a adequação ou não da análise de conceitos ao conteúdo da disciplina de filosofia no ensino médio. Há três aspectos fundamentais sobre a filosofia que deveríamos levar em consideração ao definir seu conteúdo para o ensino médio. Sua *história*, suas *áreas* e seus *métodos*. Por um lado é evidente que a filosofia confunde-se com sua própria história e não existe propriamente filosofia sem que se leve em consideração sua história. Mas a filosofia é a mais antiga das disciplinas. Sua história é um assunto extremamente vasto e especializado. Abordar a filosofia no ensino médio sob a perspectiva histórica me parece pouco produtivo. Não há tempo nem possibilidade de aprofundamento suficientes para tornar viável esta abordagem. Algumas notícias históricas, um grande mapa temporal com os principais filósofos e temas cronologicamente dispostos devem em algum momento ser apresentados. Mas não acredito que a história possa fornecer o caminho para a filosofia no ensino médio.

Por outro lado, das áreas tradicionais da filosofia (metafísica, teoria do conhecimento, ética, política, lógica e estética) qual parece mais próxima dos nossos assuntos do dia a dia? Ou melhor, qual destas áreas que sendo minimamente estudada por todo cidadão comum poderia trazer mais benefícios à nossa sociedade? Eu não tenho dúvidas de que é a ética. Para todas as outras áreas há disciplinas cujos assuntos pelo menos as tocam. A lógica aproxima-se da matemática e da linguagem, a estética das artes, a política é abordada em história, geografia e ciências sociais, a teoria do conhecimento espalha-se entre a linguagem, matemática e ciências naturais. Até aspectos da metafísica são vistos nas ciências e na matemática. Mas a ética é deixada de lado. Talvez por conta da tradicional ligação no Brasil entre educação e religião, a ética tenha sido esquecida. As congregações religiosas, que administram nossas escolas particulares mais tradicionais, ensinam moralidade cristã nas aulas de religião. Mas não ensinam ética. Eu acredito que nossa sociedade se beneficiaria bastante se todos os seus cidadãos soubessem que as questões sobre a melhor maneira de vivermos nossas vidas, sobre o que é certo e o que é errado, sobre o bem e

o mal podem ser abordadas pela razão pura especulativa; que elas são completamente independentes da religião e anteriores ao estabelecimento de qualquer lei ou ordenamento jurídico.

Por fim, também acredito que os métodos da filosofia constituem um tema sobre o qual vale a pena investir no ensino médio. Creio que nossa sociedade também se beneficiaria se todo cidadão soubesse que existe uma disciplina, a filosofia, que trata de muitos assuntos distintos através de uma perspectiva puramente racional e especulativa. Que é possível lançar o pensamento sobre determinados assuntos de modo organizado e sistemático e que ao fazer isso conseguimos levantar questões importantes e fundamentais que nos ajudam a resolver problemas práticos que sempre extrapolam o âmbito das demais ciências e disciplinas. Mas é evidente que no ensino médio temos que fazer escolhas. Creio que é importante que os estudantes experimentem a filosofia. Que se debrucem sobre questões e tentem solucioná-las utilizando a razão especulativa. Nesta tarefa poderão ser parcialmente guiados e orientados por seus professores, que aproveitarão situações específicas para apresentar temas e autores caros à história da filosofia.

Então, retomando, dos três aspectos fundamentais da filosofia, sua história, suas áreas e seus métodos, creio que o programa do ensino médio deveria privilegiar a especificidade do método racional especulativo aplicado a questões éticas. Que a disciplina de filosofia seja, neste contexto, mais próxima de atividades práticas, de tarefas que envolvam a reflexão especulativa sobre questões conceituais ligadas principalmente ao âmbito da ética. Os outros aspectos e áreas deveriam aparecer apenas complementarmente, como um pano de fundo a ajudar o estudante a entender o lugar e abrangência da filosofia.

Se voltarmos então à forma mais dramática de nossa questão motivadora, sobre qual deve ser o assunto da última aula de filosofia da vida de um cidadão comum, a resposta que eu daria seria que o aluno deve sair de sua última aula de filosofia da vida tendo compreendido que a razão, o pensamento especulativo sistemático, é o nosso principal instrumento para tratar inúmeras questões importantes e em especial para tratar das questões ligadas ao discernimento sobre a melhor forma

de vivermos individualmente e coletivamente. E nas aulas anteriores à esta última ele deve ter praticado isto. Ele deve ter se deparado com questões práticas e percebido suas conexões com questões mais conceituais e filosóficas. Deve ter praticado sua razão especulativa nestas questões e deve ter aprendido algumas técnicas e métodos que nos ajudam a sistematizar nossas especulações racionais de modo a torná-las mais eficientes. Deve, além disso, ter se deparado com temas variados caros à história da filosofia e ter sido parcialmente guiado por seu professor a entender que estes temas, e as várias possibilidades de abordagens que a razão aponta, foram tratados pelos principais filósofos da história.

Filosofia sem filósofos?

Talvez você, como algumas das pessoas para quem apresentei esta proposta, esteja já um pouco irritado se perguntando: mas como é possível tratar as questões filosóficas à revelia das teorias e dos filósofos que no decorrer da história as propuseram e estudaram? Será possível colocar questões conceituais e abordá-las racionalmente sem o estudo sistemático dos autores que se debruçaram anos sobre estas questões? Esta proposta não seria um abandono da própria filosofia? Não seria até uma afronta e uma tentativa de diminuir a filosofia a uma técnica mental?

Bem, é possível que alguns pensem mesmo desta forma e que nenhum de meus rápidos argumentos os convença do contrário. Afinal este é um ponto polêmico que costuma marcar uma divisão bastante radical entre duas tradições filosóficas que se convencionou chamar de *filosofia continental* e *filosofia analítica*. Não defenderei nenhuma das duas tradições. Começo, no entanto, defendendo destas críticas o próprio John Wilson, que não propôs a análise de conceitos como substituta da filosofia mas, como vimos, a propôs como uma técnica para ajudar os estudantes do ensino médio a pensarem e escreverem com mais clareza e, com isso, saírem-se melhor no exame vestibular.

Mas é evidente, como aponta o próprio Wilson, a proximidade da técnica da análise de conceitos com os métodos empregados

pelos “modernos filósofos da linguagem do eixo Oxford-Cambridge” (Wilson 2005, 125), que é como, há 50 anos, Wilson chamava os filósofos analíticos de então. Podemos entender a análise de conceitos como uma tentativa de sistematizar algumas das práticas mais correntes entre os filósofos analíticos.

Um dos capítulos de seu livro, aliás, é dedicado exatamente à reflexão sobre as relações entre suas técnicas de análise de conceitos e a filosofia. Neste capítulo ele esboça e compara duas abordagens metafilosóficas distintas, ou seja, duas concepções sobre o que é a filosofia. A primeira e mais popular delas é a de que filosofia se relaciona diretamente com um modo de encarar a vida e a realidade. “Tem a ver com o que as pessoas são, com o que fazem e sentem, com seu comportamento, suas emoções suas crenças e juízos morais” (Wilson 2005, 123). É neste sentido que se usa popularmente a expressão ‘a filosofia de fulano é tal e tal’. A filosofia como um todo seria um conjunto destas filosofias individuais que dependeriam, cada uma delas, do indivíduo que as porta. E cada uma destas filosofias seria uma mistura dos motivos, comportamentos e valores de seus portadores.

Platão nos pintará um tipo de vida; Aristóteles, outro; Bertrand Russell, um terceiro. Filósofos diferentes criticarão diferentes estilos de vida. O indivíduo lê os filósofos e faz sua escolha sozinho. [...] A objeção a esta visão geral é que, aqui, o filósofo é pouco mais que uma espécie de gerente de galeria de arte na qual se exibem quadros de diferentes estilos de vida, que ali ficam expostos à luz, são criticados, avaliados e, finalmente, comprados. O filósofo cuida de expô-los, explicá-los, avaliá-los, e assim por diante. As pessoas compram o que lhes interessa. Parece que não há lugar, de fato, para uma avaliação *racional*, que não há critério pelo qual um “quadro” possa ser julgado melhor do que outro. Há várias opções alternativas: pode-se comprar um Epicuro ou uma obra da escola estoica de pintura; um Bentham ou um Kant; um D. H. Lawrence ou um Arcebispo de Cantuária. O debate a respeito de que quadro comprar torna-se vago e sem sentido. (Wilson 2005, 124)

A segunda abordagem metafilosófica é uma reação radical a esta primeira. Segundo ela

o filósofo não tem absolutamente qualquer vínculo *direto* com estilos de vida, motivações, comportamentos ou valores. Ele é um analista da linguagem, que se dedica à verificação e ao significado dos enunciados, bem como ao uso lógico das palavras. O filósofo não está interessado no que as pessoas pensam sobre a vida (muito menos em como escolhem comportar-se); só lhe interessam as palavras com as quais as pessoas expressam seus pensamentos. Enunciados a respeito de Deus têm significado? A noção de verdade é aplicável a juízos morais? O que significamos com a afirmação de que um homem age livremente? Essas são questões de natureza linguística, que giram em torno do emprego de palavras como “significado”, “verdade”, “liberdade”, dentre outras. (Wilson 2005, 125)

Wilson aponta como vantagem desta segunda abordagem metafilosófica o fato dela nos ajudar a perceber os equívocos da primeira. Mas se esta fosse a sua (ou a nossa) opção sobre o que é a filosofia, então estaríamos definitivamente no campo da filosofia sem filósofos. A filosofia se reduziria de fato a um conjunto de técnicas e métodos racionais e abstratos e os filósofos teriam para a filosofia a mesma importância que os matemáticos têm para a matemática, ou os cientistas têm para as ciências naturais. Não que os matemáticos e os cientistas não tenham importância alguma em suas áreas. Eles têm. Sem eles suas disciplinas não existiriam. Mas nada, nenhuma de suas particularidades faz parte de suas teorias. Podemos formar excelentes matemáticos e cientistas naturais em nossas universidades sem falar-lhes nada sobre os criadores e as circunstâncias em que foram criadas as teorias que são aprendidas. Nenhum físico precisa ler qualquer texto original de Newton ou Galileu. Nenhum matemático precisa ler Euclides. Aliás, este é o método mais eficiente. História da matemática e das ciências são disciplinas complementares, servem apenas à cultura e ilustração. Não são disciplinas básicas de formação. Será que podemos fazer o mesmo em um curso superior de Filosofia?

Wilson, no entanto, critica também esta segunda abordagem e a considera insuficiente como um programa completo para a filosofia. E sua crítica se baseia na concepção de que a linguagem, diferentemente da matemática, não está em um âmbito abstrato e objetivo, onde

questões semânticas sobre os termos que empregamos para conceber a realidade, como as acima formuladas, podem ser objetivamente abordadas e solucionadas. Ele assume a postura bastante wittgensteiniana de que a linguagem é uma “forma de vida”. A linguagem que cada um de nós usa faz parte de nossa intimidade, de nossa identidade pessoal, é parte integrante de nossa individualidade. Temos um “equipamento conceitual” com o qual percebemos e damos significado ao mundo, do qual a linguagem é apenas um sintoma. (Wilson 2005, 126)

Mas embora este equipamento conceitual extrapole em muito a linguagem, a análise da linguagem é sim um bom modo de investigá-lo.

Para descobrir a postura de um homem diante do mundo e torná-lo consciente desta postura para que ele possa modificá-la, um bom método consiste em ver como ele fala e torná-lo consciente de sua linguagem. (Wilson 2005, 126)

Wilson, então, argumenta mais em favor desta noção ampliada de linguagem. Nossa linguagem vai muito além dos símbolos. Ela compreende um modelo de pensamento, com categorias, conceitos e modos de pensar que não são abstrações universais mas sim co-extensivos com o estilo de vida de cada um de nós. (Wilson 2005, 127) A linguagem, portanto, não envolve apenas aquilo que nos é comum, que compartilhamos universalmente, pois o que amplia a noção de linguagem para além de uma abstração universal são exatamente as peculiaridades e particularidades de cada um de nós. Tanto somos, cada um de nós, com nossas idiossincrasias e particularidades, partes constituintes da linguagem, quanto somos, cada um de nós, constituídos por ela. Nosso uso da linguagem é uma parte de nós e entender a maneira como a usamos é um bom método para entendermos a nós mesmos.

O que Wilson não afirma explicitamente, mas está de fato propondo é uma nova abordagem metafilosófica que liga as duas anteriores, mantendo de cada uma delas o que falta à outra. Da segunda ele mantém o método linguístico-conceitual. Fazer filosofia continua sendo, para Wilson, primordialmente uma atividade de análise linguística. Só que agora a linguagem é vista deste modo ampliado. Há métodos precisos e objetivos para entendermos o modo como conceitos e

termos são utilizados e a partir daí extrairmos seus significados. No entanto, seus significados não são descobertos objetivamente em um ambiente semântico abstrato. Seus significados são características nossas. Fazem parte deles nossos valores, nossas crenças, nossas emoções, nossos comportamentos, nosso “modo de encarar a vida e a realidade”.

É exatamente este o ponto que indica a união da segunda abordagem metafilosófica à primeira. Estamos sim naquela galeria de arte onde os quadros com os diferentes estilos de vida que os filósofos propõem estão expostos. Mas com os métodos racionais da filosofia, não estamos mais tão perdidos e confusos, tendo que escolher o que comprar baseados apenas em nossas inclinações pessoais. Temos um método racional que funciona como um crítico de arte a nos aconselhar. É possível apontar defeitos e qualidades às opções que se nos apresentam, e se não há possibilidade em todos os casos de escolha objetiva, há um terreno, um campo onde podemos expor as diferenças, explicitá-las e compreendê-las.

A função do filósofo não é (como sustenta o primeiro ponto de vista) simplesmente apresentar uma visão moral, uma visão sobre os relacionamentos pessoais, uma teoria da estética ou da religião, e comparar a “sua” com outras opiniões, deixando que o indivíduo escolha por si mesmo [...], nem a função da filosofia é (como afirma o segundo ponto de vista) simplesmente analisar a linguagem da moral, da estética e da religião, já que a simples análise não esclarece as regras do jogo, em profundidade suficiente. Cabe ao filósofo, como sua principal função, esclarecer o modo como, de fato, os jogos são jogados; esclarecer *o que é* resolver uma questão moral; *o que é* ter uma religião; *o que é* amar alguém ou ser amigo de alguém. (Wilson 2005, 131–132)

Devemos, portanto, ler todo texto filosófico procurando observar se e como ele efetua esta tarefa de esclarecimento. Mais do que procurar *o filósofo* e a sua escolha entre opções sobre a moralidade, a liberdade, a beleza, o conhecimento ou o ser, devemos procurar no texto esclarecimentos sobre em que consiste fazer cada uma destas escolhas. Qual é, por exemplo, o jogo que estamos jogando quando as possíveis escolhas sobre o significado do termo liberdade estão em

questão? O filósofo, evidentemente, estará lá no texto. Mas não é a ele que devo buscar. A sua presença será apenas um indicador, uma medida do quanto este jogo depende ou não de mim, de minha individualidade, minha particularidade. E quanto mais o filósofo aparece, mais o jogo é dependente de mim, menos claras estão suas regras e menos esclarecida está a questão. Esta “eliminação do filósofo” pode ser entendida como uma meta ideal. Inatingível, mas ainda assim idealmente buscada. Um mito, como o mito da verdade, cuja obtenção é impossível, mas cuja busca motiva toda a atividade do conhecimento.

A filosofia, portanto, tem lugar sempre que nos deparamos com questões que nos desnorream. Para as quais não sabemos com clareza qual é o jogo e suas regras. Estas questões filosóficas reproduzem-se no dia-a-dia da vida. Recorrentemente nos percebemos tendo que participar de jogos cujas regras não conhecemos bem. Há muita gente

desnorream com aspectos das suas vidas; desnorream de um modo que pede uma educação voltada para a consciência de si mesmo, para a percepção de como cada um, de fato, encara o mundo e a si mesmo, para uma reformulação do seu equipamento conceitual. A *esta* educação chamo de educação para a filosofia. (Wilson 2005, 134)

Wilson, reconhecendo os fortes vínculos entre “nossa psicologia profunda, nosso comportamento, nossos estilos de vida, nosso equipamento conceitual, nossas crenças mais autênticas e a língua na qual nos expressamos” considera por isso que a “formação de filósofos meramente como analistas da linguagem é absurdamente inadequada”. (Wilson 2005, 134) A formação do filósofo exige muito mais. Exige que ele se familiarize com todos os campos do saber e formas de criação que possam influenciar nosso equipamento conceitual: as artes em geral, *música, pintura, literatura,...* as ciências humanas, *psicologia, história, etc.*

Mas a filosofia é essencialmente especulação racional e por isso a sua “caixa de ferramentas” básica é linguística. Não podemos subestimar a enorme dificuldade e perplexidade que as questões filosóficas nos impõem. “É preciso que haja absoluto rigor lógico para que

o jogo da filosofia tenha um objetivo e não seja simples galeria em que se exibam diferentes conceitos”. (Wilson 2005, 136)

A análise de conceitos surge, portanto, apenas como uma ferramenta no equipamento do filósofo, mas uma ferramenta muito necessária por ser um ótimo modo de gerar conscientização. Uma coisa, pelo menos, todos sempre podemos fazer: sempre podemos perguntar “O que significa isto?” (Wilson 2005, 137)

Mas longe de esgotar-se na análise de conceitos, a filosofia precisa, necessariamente, do auxílio de todos os outros campos do conhecimento. Principalmente das artes e humanidades. O seu centro, porém, é a especulação racional e sistemática, e o método da análise de conceitos de Wilson apresenta-se como um caminho a este centro viável a todo cidadão comum.

Se voltarmos, então, mais uma vez, à nossa pergunta sobre o que deve um não-filósofo saber sobre filosofia, a proposta de Wilson de uma “educação para a filosofia” me parece bastante razoável. Concentrar, no ensino médio, os esforços nos filósofos, suas ideias principais e sua sucessão na história é assumir o risco de manter o aluno na concepção metafilosófica da galeria de arte. No lugar disso, se oferecermos ao aluno uma técnica de sistematização da razão especulativa, se a oferecermos como um saber prático, onde a maior parte do tempo e energia são gastos no exercício e aplicação desta técnica, se tais exercícios e aplicações privilegiarem as questões relacionadas à ética, à melhor forma de vivermos individualmente e coletivamente, se os alunos forem parcialmente guiados, no decorrer destes exercícios, a dirigir sua atenção a algumas das questões e abordagens caras à história da filosofia, e a perceber, nas possibilidades e caminhos que sua própria razão aponta, semelhanças com abordagens tradicionais e se, além disso, o aluno estiver, em outras disciplinas e áreas, ampliando seus conhecimentos nas ciências, artes e humanidades, então estaremos lhe oferecendo a melhor formação filosófica que consigo imaginar para um não especialista.

Referências

RYSIEW, P. Epistemic contextualism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*: Winter, 2011.

WILSON, J. *Pensar com Conceitos* (2a ed.). Coleção Ferramentas. São Paulo: Martins Fontes, 2005.