



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA – CEAD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

DÉRIK WILLBERT LIMA PAIXÃO

**USO DO RPG NO ENSINO FILOSÓFICO PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO E A
IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM COM ÊNFASE NOS JOGOS DE LINGUAGEM
DE WITTGENSTEIN**

Teresina

2022

DÉRIK WILLBERT LIMA PAIXÃO

**USO DO RPG NO ENSINO FILOSÓFICO PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO E A
IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM COM ÊNFASE NOS JOGOS DE LINGUAGEM
DE WITTGENSTEIN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia - PPGFIL da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na área de concentração Ensino de Filosofia e linha de pesquisa Filosofia e Ensino, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Dra. Maria Cristina de Tavora Sparano

Teresina

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

P149u Paixão, Dérik Willbert Lima .
 Uso do RPG no ensino filosófico para o 1º ano do ensino médio e a importância da linguagem com ênfase nos jogos de linguagem de Wittgenstein / Dérik Willbert Lima Paixão. -- 2022.
 127 f.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Teresina, 2022.
 “Dra. Maria Cristina de Tavora Sparano.”

 1. Filosofia - estudo e ensino. 2. Jogos de linguagem. I. Título.

CDD 107

DÉRIK WILLBERT LIMA PAIXÃO

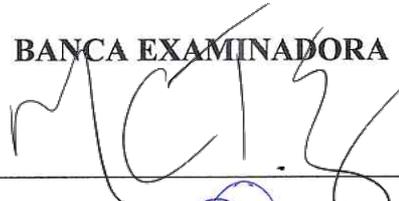
**USO DO RPG NO ENSINO FILOSÓFICO PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO E A
IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM COM ÊNFASE NOS JOGOS DE LINGUAGEM
DE WITTGENSTEIN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Filosofia - PPGFIL da Universidade Federal do Piauí –
UFPI, na área de concentração Ensino de Filosofia e linha de
pesquisa Filosofia e Ensino, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Dra. Maria Cristina de Tavora Sparano

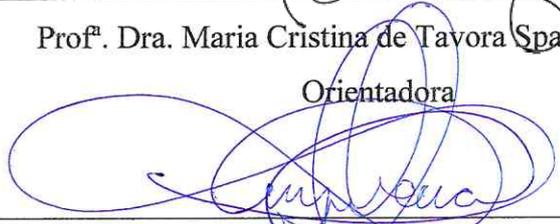
Aprovada em 20 de Setembro 2022.

BANCA EXAMINADORA



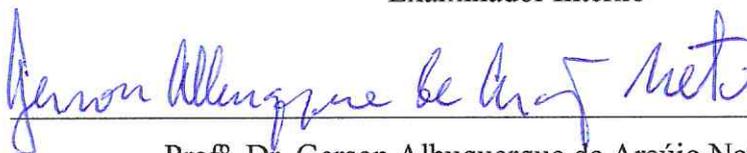
Profª. Dra. Maria Cristina de Tavora Sparano (UFPI)

Orientadora



Profº. Dr. Luizir de Oliveira (UFPI)

Examinador Interno



Profº. Dr. Gerson Albuquerque de Araújo Neto (UFPI)

Examinador Externo ao Programa

A Deus, razão de minha existência.
A meus pais, com todo carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida e do discernimento necessário.

Aos meus pais, Willsiney e Albertina, pelo amor, apoio e ajuda constante.

À professora e orientadora Dra. Maria Cristina de Tavora Sparano pela sinergia de propósitos, por permitir um certo grau de autonomia na pesquisa, pela paciência com minhas limitações e por acreditar no meu progresso.

Ao professor Dr. Luizir de Oliveira pela riqueza e singularidade das suas aulas sobre a relação entre literatura e filosofia, as quais ajudaram nas escavações dos “porões e sótãos” da filosofia da linguagem.

Ao professor Dr. Gerson Albuquerque de Araújo Neto pelas observações feitas em relação à parte teórica deste trabalho.

Ao professor Dr. Deyvison Rodrigues Lima pela ajuda na etapa de revisão do projeto de pesquisa e pelas sugestões teóricas fornecidas nessa etapa de gestação da investigação acadêmica.

Aos professores do PROF-FILO pela interação e pelos esclarecimentos realizados.

À Capes pela bolsa de estudo que viabilizou o desenvolvimento da pesquisa consumada na presente dissertação.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho pudesse ser concluído.

“Os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo”.

(WITTGENSTEIN, TRACTATUS LOGICO-PHILOSOPHICUS, 5.6).

RESUMO

Este trabalho desenvolveu uma análise a partir da filosofia de Wittgenstein acerca dos problemas encontrados no ensino de filosofia para as turmas de 1º ano do Ensino Médio na Unidade Escolar Benjamin Baptista. Nesse processo se buscou perceber as mutações que ocorrem no uso da linguagem filosófica quando se compara a sua veiculação na academia e na sala de aula tanto por parte do docente de filosofia, assim como por parte dos profissionais de outras áreas. A filosofia de Ludwig Wittgenstein passou a mediar tal reflexão, partindo do conceito de jogos de linguagem para perceber a sua aplicação no ensino de filosofia. Esse estudo utilizou uma abordagem metodológica qualitativa, com pesquisa do tipo aplicada envolvendo uma amostra de 10 discentes e 10 docentes. Os dados foram coletados através de questionários aplicados pelo pesquisador após instruir os participantes. Existe uma transição, pela qual passam os discentes da primeira série do ensino médio, que resulta num ambiente onde a filosofia pode encontrar um terreno fértil para a promoção da reflexão acerca da linguagem que permeia o pensamento humano razão esta que levou à investigação sobre os impactos da transdisciplinaridade que a filosofia deve ter em relação às demais disciplinas que integram o currículo básico do ensino médio. Aliás, esta foi a maneira proposta para enfrentar o problema didático do contato com a filosofia no ensino médio, superando a mentalidade que confunde o filosofar com a aquisição de cultura filosófica por meio do mero repasse da história da filosofia. A dissertação analisou o uso do RPG numa abordagem dos jogos de linguagem de Wittgenstein como meio de superar deficiências na aprendizagem da filosofia na primeira série do ensino médio.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Wittgenstein. Jogos de linguagem. RPG.

ABSTRACT

This work developed an analysis based on Wittgenstein's philosophy about the problems encountered in teaching philosophy for 1st year high school classes at the Benjamin Baptista School Unit. In this process, we sought to understand the mutations that occur in the use of philosophical language when comparing its placement in the academy and in the classroom, both by the philosophy teacher, as well as by professionals from other areas. Ludwig Wittgenstein's philosophy began to mediate this reflection, starting from the concept of language games to understand its application in the teaching of philosophy. This study has a qualitative methodological approach, with applied research involving a sample of 10 students and 10 professors. Data were collected through questionnaires applied by the researcher after instructing the participants. There is a transition that students of the first year of high school go through, which results in an environment where philosophy can find fertile ground for the promotion of reflection on the language that permeates human through, which is why this led to research on the impacts of the transdisciplinarity that philosophy must have in relation to the other subjects that make up the basic curriculum of high school. In fact, this was the way proposed to face the didactic problem of contact with philosophy in high school, overcoming the mentality that confuses philosophizing with the acquisition of philosophical culture through the mere transfer of the history of philosophy. The dissertation analyzed the use of RPG in an approach to Wittgenstein's language games as a means of overcoming deficiencies in the learning of philosophy in the first year of high school.

Key-words: Philosophy. Teaching. Wittgenstein. Language games. RPG.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 09 |
| 2 RPG, <i>STORYTELLING</i> E A LINGUAGEM..... | 14 |
| 2.1 Noção sobre RPG e <i>storytelling</i> | 14 |
| 2.2 Filósofo ou professor?..... | 25 |
| 2.3 Desafios ao ensino de filosofia na educação básica | 35 |
| 2.4 Filosofia e linguagem..... | 44 |
| 3 A FILOSOFIA DE WITTGENSTEIN: JOGOS DE LINGUAGEM..... | 55 |
| 3.1 Abordagem wittgensteiniana na educação brasileira..... | 58 |
| 3.2 Jogos de linguagem..... | 67 |
| 3.3 Mutação da linguagem e emancipa o do discente..... | 75 |
| 3.4 Razões para ensinar filosofia com foco na linguagem..... | 78 |
| 4 PROPOSTA DE INTERVEN O..... | 85 |
| 4.1 A filosofia e as demais disciplinas escolares | 85 |
| 4.1.1 Filosofia e ciências humanas..... | 85 |
| 4.1.2 Filosofia e ciências da natureza..... | 87 |
| 4.1.3 Filosofia e matemática..... | 88 |
| 4.1.4 Filosofia e linguagens..... | 89 |
| 4.2 O RPG como ferramenta de interven o | 90 |
| 4.3 RPG e jogos de linguagem..... | 92 |
| 4.4 Aplica o nas turmas de 1 o ano do ensino médio..... | 94 |
| 4.5 Os 3 enfoques do ensino filosófico no ensino médio..... | 100 |
| 5 CONSIDERA OES FINAIS..... | 101 |
| REFERÊNCIAS..... | 104 |
| GLOSSÁRIO..... | 113 |
| APÊNDICE..... | 114 |
| ANEXO..... | 122 |
| ÍNDICE..... | 127 |

1 INTRODUÇÃO

Com o início da docência no ensino de filosofia para o ensino médio na Unidade Escolar Benjamim Baptista foi possível perceber a dinâmica e o modo pelo qual o processo de ensino e aprendizagem vinha sendo executado. Esta escola pertence à rede estadual e está integrada a 4ª Gerência Regional de Educação, com turmas no turno matutino e vespertino.

Com o passar do tempo ficou notório que a linguagem não era objeto de reflexão nas reuniões pedagógicas e nos planejamentos docentes fato este que acabou criando um hiato cognitivo entre o pensamento, a aprendizagem e a prática. Apesar do exercício diário e das tentativas de mudanças na abordagem didática do conteúdo filosófico a realidade era algo difícil de ser ignorada.

Os alunos ingressam na primeira série do ensino médio com deficiências profundas nas habilidades de leitura, interpretação, escrita, oralidade, expressividade, entonação, memória e abstração de modo que tais limitações acabam por erguer uma barreira difícil de ser transposta com a pequena presença de carga horária destinada à disciplina de filosofia. A tendência de promoção automática dos alunos, que predomina como exigência institucional, oculta uma inclinação ideológica que se destina a escamotear as desigualdades sociais e os condicionamentos político-econômicos, levando os discentes a sentirem aversão ou desinteresse pela reflexão crítica e pelo ato de filosofar.

Diante deste cenário, surgiu o interesse em investigar no nível de pós-graduação *stricto sensu* quais poderiam ser os mananciais que originam entraves ao ensino filosófico no ensino médio e de que maneira se poderia pensar e executar propostas de superação dessa realidade quando se parte de uma abordagem wittgensteiniana acerca do papel da linguagem nesse processo.

A pesquisa desenvolvida voltou-se a analisar o uso do RPG numa abordagem dos jogos de linguagem de Wittgenstein como meio de superar deficiências na aprendizagem da filosofia na primeira série do ensino médio. Esta pesquisa passou pela apreciação do Conselho de Ética e obteve dele parecer favorável ao seu desenvolvimento e conclusão.

A hipótese levantada foi de que o uso do RPG a partir do entendimento dos jogos de linguagem de Wittgenstein podem contribuir na melhoria e na superação dos entraves ao processo de ensino de aprendizagem da filosofia por parte dos discentes da primeira série do ensino médio que passam por um período de transição entre o ensino fundamental e o médio.

O ensino médio é uma etapa acadêmica muito delicada, seja pela fase adolescente dos discentes, seja por conta de constituir uma etapa imediatamente anterior ao ensino superior. As

dificuldades não sanadas no ensino fundamental se acumulam e prejudicam os alunos do ensino médio.

Acrescente-se a tudo isso o período de aulas remotas em meio a recente pandemia viral e um crescimento da evasão escolar para termos como resultado o agravamento de problemas de aprendizagem, especialmente como relação às habilidades de leitura e escrita. A falta de incentivos e políticas públicas, que não apenas se preocupem com números, mas com o desenvolvimento integral dos discentes, apenas tece a trama da frustração e do insucesso do ensino filosófico, recentemente ameaçado e rebaixado da condição de disciplina para tema transversal na recente reforma do ensino médio.

Ademais, as deficiências de leitura e escrita prejudicam a capacidade de interpretação e reflexão filosófica, revelando a situação grave na qual a Filosofia se encontra no ensino médio. Esta realidade é um ponto em comum com diversas escolas da rede pública o que acaba criando uma atmosfera negativa que se reflete no rendimento insuficiente nos vestibulares.

Em matéria de metodologia é oportuno destacar que para a realização da pesquisa foram utilizados especialmente fontes do acervo da Biblioteca Central da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Os métodos científicos de análise empregados foram o dedutivo, o indutivo e o comparativo. A pesquisa foi de natureza bibliográfica e prática e levantou as causas das dificuldades do processo de ensino e aprendizagem de filosofia nas turmas do ensino médio da Unidade Escolar Benjamin Baptista, com especial enfoque nos questionamentos éticos, culturais e filosóficos além de propor medidas de enfrentamento e superação das dificuldades do ensino e pensar filosóficos.

Foi realizada a avaliação prévia da situação e levantamento das principais dificuldades da aprendizagem filosófica, para uma devida confrontação com o pensamento dos teóricos que tratam do tema. À medida que foram sendo consultados os livros, foram elaboradas fichas de apontamento do conteúdo as quais, ao final, serviram de base para a redação de relatórios gerais sobre os principais temas da pesquisa bibliográfica.

Foi utilizado um RPG de criação do pesquisador com 10 alunos selecionados das turmas de 1º ano do Ensino médio da Unidade Escolar Benjamin Baptista. Os demais participaram de uma oficina filosófica onde foram apresentados os resultados das sessões de RPG com os 10 jogadores. Foram coletadas informações de 10 discentes e 10 docentes via questionários tendo sido a escolha desse número motivada pela necessidade de celeridade na apreciação dos resultados ao mesmo tempo em que se evita contaminação por conta da pandemia viral.

Durante esta pesquisa foram evitados constrangimentos, intimidações, e exposições indevidas, bem como quaisquer formas vexatórias. A coleta de dados foi feita num local

reservado, e mantendo o sigilo do participante. Os riscos de contaminação viral por COVID-19 foram contornados com as recomendações da Organização Mundial de Saúde – OMS, tais como o uso de máscaras, distanciamento social e álcool em gel. Com essas medidas considerou-se essa pesquisa segura e com riscos mínimos. As situações envolvendo nervosismo e desistência foram contornadas com o diálogo e o auxílio constante do pesquisador durante a realização das atividades.

Esta pesquisa promoveu efetivamente uma melhoria da aprendizagem da filosofia pelo exercício das habilidades de leitura, interpretação, escrita, oralidade, abstração e exposição de conceitos da matriz filosófica no contexto da Unidade Escolar Benjamin Baptista.

Durante a aplicação das atividades de intervenção pedagógica no ensino de filosofia se procurou tornar o processo o mais sutil possível para os discentes. A apreciação dos resultados das atividades de intervenção teve como objetivo verificar a superação ou não dos principais desafios encontrados na aprendizagem de filosofia no ensino médio da Unidade Escolar Benjamin Baptista.

Após a coleta dos dados e sua devida análise é oportuno destacar alguns pontos. De início foi verificado que a realidade do ensino de Filosofia no ensino médio não está em níveis adequados como se pode vir a pensar a partir do que é noticiado e veiculado em mídias de grande circulação. Um dos motivos que permitiram a constatação da defasagem do ensino filosófico está na compreensão equivocada do que é a filosofia ou de qual seriam seus propósitos no ensino médio.

Acrescente-se a esse panorama o total desprezo para com a poderosa função da linguagem não apenas como veículo de informação, mas como ferramenta de formação intelectual e cultural que transporta valores morais e toda uma cosmovisão de mundo. Esse descuido também é fruto da ausência de pesquisas acadêmicas na escola analisada, já que não existia outro estudo similar em relação a situação educacional sobre Filosofia na Unidade Escolar Benjamin Baptista, e pela falta de propostas de superação desses desafios.

A discussão das principais teorias sobre essa temática com a práxis da Unidade Escolar Benjamin Baptista fora realizada em clima de diálogo com os próprios alunos de modo a construir um percurso de amadurecimento filosófico com foco na abordagem wittgensteiniana acerca dos jogos de linguagem e formas de vida.

A unidade escolar, na qual se desenvolveu o estudo, possui como características distintivas a realidade socioeconômica, os valores e visão de mundo atrelada a essa conjuntura familiar e social dos discentes. A maioria dos mesmos é oriunda de comunidades rurais e alguns moram em Timon-MA, o que acaba por montar um painel variado de valores, crenças,

interesses e formas de interação social, marcadas ora pela ingenuidade, ora pela violência, sem esquecer os problemas familiares que acabam por prejudicar o crescimento acadêmico dos alunos.

O antigo 2º grau possui elementos importantes para o desenvolvimento do jovem mirando nas habilidades para o exercício da cidadania e a inserção no mercado de trabalho, tentando fornecer uma formação global que faça um apanhado razoável dos conhecimentos de natureza científica, artística e filosófica. No ensino superior o conhecimento do ensino médio deverá ser direcionado para uma área específica e devidamente integrado no processo de amadurecimento intelectual e científico.

Após isto, e com o auxílio de reflexões junto com o docente orientador, a Dissertação foi redigida e discutida até chegar ao estado de concluída, contribuindo para a reflexão sobre filosofia e ensino. Também é importante mencionar brevemente sobre a estrutura da dissertação como forma de facilitar não apenas a sua leitura como também a apreensão das informações presentes no texto que foram fruto da fusão entre levantamento teórico e coleta de dados junto a docentes e discentes com o objetivo de refletir e propor alternativas de solução do problema.

O primeiro capítulo aborda o conceito de RPG, de *storytelling* e de linguagem para aprofundar a percepção sobre as formas pelas quais os três se relacionam. Partindo desta relação se procurou apresentar a aparente dualidade entre ser filósofo ou professor de filosofia, bem como os desafios ao ensino filosófico na educação básica, com destaque para a realidade do primeiro ano do ensino médio e para a integração a ser feita entre filosofia e linguagem.

No segundo capítulo trabalha-se com a filosofia de Ludwig Joseph Johann Wittgenstein para estabelecer uma abordagem alternativa para a educação, conceituando os jogos de linguagem. Após isto, fora debatida e apreciada a mutação da linguagem e a emancipação do discente, fatores que reforçaram as razões para ensinar filosofia com foco na linguagem.

Com o terceiro capítulo analisaram-se as interações da filosofia com as ciências humanas, com as ciências da natureza, com a matemática e com a área de linguagens, partindo de uma abordagem teórica para o contraste com as informações obtidas por questionários de pesquisa junto aos docentes dessas áreas.

O quarto capítulo apresenta o RPG como ferramenta de intervenção, partindo do uso da técnica *storytelling* e dos jogos de linguagem para perceber o impacto no ensino de filosofia, ao passo em que se investigou os êxitos e frustrações do uso dos mesmos como intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Este capítulo além das contribuições teóricas de Wittgenstein, reúne em seu bojo os resultados das sessões de RPG mediadas pelo manual Mundo das Sombras da Linguagem, de autoria do pesquisador, e da oficina filosófica ao final

do experimento, demonstrando o acompanhamento do antes, durante e depois e a presença dos 3 enfoques do ensino filosófico no ensino médio.

Essas seriam razões mais do que suficientes para tornar clara a necessidade de ensinar filosofia com foco na linguagem, pois ela transporta filosofia, arte, ciência, cultura, valores e ideias dentro e fora da sala de aula. O discurso filosófico deve estar atento a esse papel da linguagem e fazer uso de suas potencialidades para não apenas facilitar a aprendizagem filosófica, mas para promover o seu genuíno aperfeiçoamento ininterrupto e gradativo.

A obra do autor utilizada, em relação a qual o conjunto de referências usadas orbita, são as Investigações Filosóficas. Fora combatido o tratamento equivocado da Filosofia como ciência, como arte, como mera ferramenta cognitiva, como prática vazia, sofisticada, de domínio da oratória e do pensamento crítico, etc. O fato que não muda é que a Filosofia se relaciona de modo diferenciado com as demais formas de conhecimento.

Além disso, o ensino filosófico também pode ser desenvolvido e maturado na matriz formada pela vida pessoal, acadêmica e profissional do discente quando se leva em consideração a formação gradativa de acordo com a complexidade a ser trabalhada da primeira até a terceira série do ensino médio. A análise dos projetos integradores no novo ensino médio evidencia essa tendência e merece uma observação e avaliação mais pormenorizada e teoricamente embasada.

Nesse sentido, os jogos de linguagem de Wittgenstein surgiram como forma de embasar uma oficina montada para a primeira série do ensino médio, com divisão de conteúdos, modulação da complexidade e estímulo à abstração, ao pensamento crítico e analítico acerca da linguagem e do seu uso no discurso filosófico. Após a execução da oficina os resultados coletados não apenas enriqueceram e robusteceram a presente dissertação, mas tornaram-se autênticos faróis orientadores para que outros professores de Filosofia no 2º grau possam realizar futuras reflexões e elaborações de novas propostas de intervenção que venham a contribuir para o estudo da Filosofia e de seu ensino.

Trilhar este caminho acadêmico de pesquisa e prática de intervenção revelará os 3 enfoques do ensino filosófico no ensino médio, passando da análise individual para a análise social e conjuntural e, desta última, para a apreciação abstrata de realidades mais amplas e complexas como a própria Filosofia. Aliás, é exatamente por meio da linguagem que a Filosofia realiza uma verdadeira metafilosofia, uma metalinguagem de si mesma, sem que se feche à mudança de si e da realidade que lhe cerca enquanto é desconstruída e reconstruída pelo pensamento crítico atento às mudanças que ocorrem no indivíduo, na sociedade e na própria construção do conhecimento.

2 RPG, *STORYTELLING* E A LINGUAGEM

Neste capítulo abordaremos a relação que existe entre o RPG, a técnica *storytelling* e a linguagem, partindo das suas características e das formas pelas quais são utilizados para entender como são capazes de transmitir conhecimento e cultura. Dessa forma, se procurará perceber uma eventual aplicação no campo do ensino de filosofia na medida em que permitem uma reflexão sobre os desafios da Filosofia na educação básica, especialmente na transição que se dá entre o 9º ano do ensino fundamental e a primeira série do ensino médio.

2.1 Noção sobre RPG e *storytelling*

RPG ou *role-playing game* poderia ser traduzido por jogo narrativo ou de interpretação de papéis já que os jogadores se reúnem para construir uma história, dando vida a personagens da trama que será guiada por um mestre ou narrador. Os RPGs possuem uma natureza mais colaborativa e interativa do que competitiva, já que o grupo participa da trama com o objetivo de resolver o desafio proposto de uma maneira integrada e relacional (PAVÃO, 1999).

A origem do RPG está ligada a publicação do jogo *Dungeons & Dragons* – D&D em 1974, por Gary Gygax e Dave Arneson com influência da literatura de J.R.R. Tolkien (*Hobbit e Lord of the Rings*). Desde o seu início o RPG passou por 3 fases abordadas a seguir (PEREIRA, 2008).

Esse autor destaca que na primeira fase entre 1974 a 1977 (EUA) e em 1991 (Brasil) o cenário é a fantasia medieval inspirada em fábulas e contos de fada do final do século XIX e início do XX com temas como “o príncipe valente”, “conan”, etc. Os sistemas de regras são quantitativos, com personagens organizados em classes (função) e níveis (desenvolvimento), com destaque para o sistema medieval AD&D – *Advanced Dungeons & Dragons*.

Na segunda fase entre 1977 a 1991 (EUA) e entre 1991 a 1993 (Brasil) há uma variedade de cenários com a influência dos quadrinhos e do mangá, abrindo espaço para a fotografia como maneira de ambientação com temas envolvendo ficção científica e sistemas genéricos como o sistema GURPS – *Generic Universe Roleplaying System* (PEREIRA, 2008).

E continua o mesmo autor apresentando que na terceira fase a partir de 1992 (EUA) e a partir de 1994 (Brasil) temos um sistema de regras mais flexível, variados estilos, influência de quadrinhos para adultos como a linha Vertigo Americana, o cinema, televisão e videogames criando personagens que envolvem monstros como heróis trágicos. Vampiro a mascara 2ª edição marca o início dessa fase com seu sistema *storyteller*.

O RPG possui características bem distintas dos jogos mais comuns pois ele mescla características de um jogo de estratégia com a interpretação de personagem no teatro. Contudo, existem algumas diferenças. No teatro o ator segue um enredo contido num dado roteiro, já no RPG o jogador age pelo personagem com liberdade, nos limites do sistema. No jogo de estratégia se enfrenta um adversário específico e no RPG o jogador vivencia aventuras em um mundo imaginário (PAVÃO, 1999).

Esse sistema nada mais é que o conjunto de regras que determinam o que o personagem pode ou não fazer dentro da aventura. O mestre ou narrador deve conhecer bem o sistema, pois tanto seguirá as regras, como poderá quebrá-las quando isso for oportuno para a trama. Vale dizer que essas regras evitam que o controle do mestre seja absoluto em relação aos eventos no jogo (PEREIRA, 2008).

Entende, ainda, esse autor que cada sessão de RPG pode ser chamada de aventura, já a campanha seria a união de várias aventuras quando se mantém os mesmos personagens e uma continuidade dos eventos ocorridos em cada uma delas. O cenário expõe para os jogadores um tipo de mundo, um período histórico, situações sociais, etc apresentando a presença ou não de magia, a existência de seres além dos humanos ou não, de modo que os personagens criados devem guardar uma relação de coesão com o cenário.

O personagem-jogador ou PC (*player character*) no RPG é o meio pelo qual o jogador vivencia a história, evolui a cada aventura, melhora sua atuação, sendo evidenciada na ficha de acordo com as regras do sistema. (PEREIRA, 2007). Existem personagens que são controlados pelo mestre chamadas de NPC (*non player character*), que interagem com os jogadores (VASQUES, 2008).

Os enredos indicam as situações-chave da narrativa, que movimentam a história e sofrem com a imprevisibilidade contida nas ações dos NPCs e dos personagens dos jogadores. Além do enredo, existe o clima que indica uma tendência pela qual se desenrolam as histórias num dado cenário, influenciando o enredo e, embora geralmente seja aventura, poderá ser um clima dramático, de ação, *noir*, de suspense, épico, cômico, entre outros (PEREIRA, 2008).

Acrescenta o mesmo autor que a ambientação no RPG é a conjugação do cenário, personagem, enredo e clima e entrega os elementos para a construção de histórias de um dado RPG. No RPG temos livros orientando tanto o mestre quanto os jogadores, e existem os suplementos que trazem elementos extras para o incremento das narrativas.

O RPG deve ser entendido como uma narrativa multiforme, pois a interatividade faz com que o enredo inicial seja constantemente alterado e nunca sendo o mesmo em cada sessão. Isso não se dá com as histórias multissequenciais, nas quais se viaja numa trama com eventos

de diferentes formas, mas todas definidas e significativas, mostrando a relevância dos caminhos entrecruzados. Nas histórias multiformes o que se percebe são os diferentes desfechos de uma dada situação, o que ocorre no RPG (PEREIRA, 2008).

O Mestre é um incentivador da prática da leitura, pois o material deverá ser lido e aprofundado por todos, unindo o prazer de ler com a necessidade de ler. O RPG amplia a socialização, pois em se tratando de uma atividade em equipe estimula a habilidade de interpretar, de buscar soluções, estimula a pesquisa em prol do aprofundamento da ficção e induz a narratividade (MOTA, 2004).

Esse autor chama a atenção para uma característica fundamental do RPG que na verdade seria um jogo de produção de ficção a qual se manifesta oralmente. Existe uma genealogia das narrativas de RPG na epopeia, no conto maravilhoso e nos romances de folhetim.

O termo jogo talvez não seja o mais adequado para o RPG. O filósofo Johan Huizinga construiu um estudo aprofundado sobre o jogo e as relações dele com a cultura e a linguagem no livro *Homo Ludens*:

Parece-nos que essa noção poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana.” (HUIZINGA, 2001, p. 33).

Assim, o autor entende que o jogo consegue arrebatá-lo o jogador sem que ele deixe de entender que aquela experiência se trata de apenas um jogo e o propósito é que todos se divirtam, mestre e jogadores, conciliando os gostos de todos os participantes da narrativa (HUIZINGA, 2001).

Algo fundamental a ser esclarecido nesse ponto é a diferença que deve ser estabelecida entre jogos e brincadeiras, para evitar reduzir o RPG ao nível destas últimas. A brincadeira tem como foco o processo e não o resultado da ação, de maneira que o importante é participar, pois se o interesse for a vitória o jogo já deixou de ser brincadeira. Os jogos com regras surgem nos jogos de papéis em situações imaginárias. O futebol tem regras explícitas, pois tem um determinado objetivo, sendo diferente da brincadeira de “polícia e ladrão”, que embora tenha regras tem como foco a participação no processo (LEONTIEV, 1994).

Na brincadeira é preciso se sentir seguro e o ambiente deve ser criativo de modo que o adulto (mestre, professor) não deve criar imposições sobre o brincar, preservando a espontaneidade (FREITAS, 2006).

Vale mencionar que esse cuidado se deve também porque em inglês o verbo *to play* tem os sentidos de jogar e brincar, enquanto na língua portuguesa temos 2 verbos distintos.

O jogo é composto por regras que irão nos ajudar a trilhar pelo caminho da narrativa. Existem também o tempo definido, o espaço definido e a voluntariedade. Isto significa que o jogo é diferente da obrigação religiosa ou política e que se encontra separado da realidade. Isso não significa que o jogo não tem seriedade, apenas que as regras do cotidiano são suspensas enquanto se está na experiência imersiva do jogo. A seriedade do jogo vai além do mero entretenimento, servindo como um ornamento da vida, como uma preparação para a vida, se tornando cultural (HUIZINGA, 2001).

O jogo é o veículo pelo qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança até que ela venha a dominar e a possuir facilidade no uso da linguagem. Desta forma o jogo consolida habilidades já adquiridas, promovendo desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico-motor e moral, sendo neste último marcado pelo ambiente de confiança e respeito direcionados à promoção da autonomia (BROTTO, 1999).

Pare esse autor existe uma diferença entre os jogos competitivos e cooperativos, pois nos primeiros apenas alguns se divertem, enquanto no segundo não se joga contra o outro e sim com o outro. No RPG podemos perceber características de um jogo cooperativo onde o esforço comum do grupo é necessário para alcançar um determinado objetivo comum.

Existem 3 tipos de RPG, o original chamado de mesa, que utiliza dados e se joga em equipe; o livros-jogos ou aventuras solo, onde se pode jogar sozinho e o livro faz o papel de mestre; e ainda existe o LARPS – *Live Action Roleplaying System* no qual estão fundidas a narrativa lúdica e o teatro do improviso, com maior facilidade de elaboração da ficção e da sua representação (CUPERTINO, 2008).

Estes três tipos de RPG formados pelo RPG de mesa, LARPS e aventuras-solo teriam em comum 4 características principais que os diferenciariam de outros jogos: socialização, interatividade, narrativa e hipermídia (FREITAS, 2006).

O RPG se relaciona com a literatura por construir um campo literário através da utilização dos elementos da narrativa, da interação entre o receptor e o texto para o preenchimento de lacunas. Pode-se entender que ambos são efetivamente criadores de ficção (PEREIRA, 2007).

Segundo o mesmo autor, na construção do texto de ficção o RPG poderá utilizar elementos de outras artes criando algo único para aquela determinada aventura. A apropriação poderá ser em relação a artes-plásticas (miniaturas e pinturas), música (som de fundo), cinema e literatura (inspiração em textos e filmes pelos jogadores para elaboração de narrativas) e teatro

(performance). Estes elementos revelam o impacto cultural e o benefício que se pode obter ao integrar o RPG com as reflexões filosóficas.

Tivemos no Brasil uma animação que fez bastante sucesso, conhecida como Caverna do Dragão, que foi criada para popularizar o tema medieval em relação ao tempo presente que pode se tornar passado, mostrando isso quando ocorre o transporte dos personagens para um outro mundo, pela narrativa, enigmas e propostas dirigidas pelo mestre dos magos, como ocorre com as aventuras de RPG comandadas pelo mestre (CUPERTINO, 2008).

A respeito da estrutura básica do RPG podemos mencionar:

1. É uma atividade de grupo, ainda que o grupo se resuma à relação mestre/narrador e jogador/ouvinte;
 2. É organizada numa sequência encadeada de “sessões de jogo”, que compõem “aventuras” (histórias completas) e por sua vez integram “campanhas” (conjuntos de histórias fechadas), e não em uma série de “partidas” estanques;
 3. É uma atividade cooperativa e não competitiva;
 4. Há personagens sendo interpretadas em maior ou menor grau pelos jogadores, sendo que estes decidem livremente as ações dessas personagens na história;
 5. As personagens “evoluem” ao longo do jogo, seja “passando de nível” ou através da melhora gradativa de suas características através de algum sistema de recompense que relaciona a experiência nas aventuras com a evolução das personagens.
 6. O enredo da história vai sendo continuamente alterado pelo Mestre/Narrador, a partir do confronto entre as ações das personagens dos jogadores e as regras do jogo, incluindo muitas vezes o rolamento dos dados;
 7. Existe um ambiente ficcional que serve de cenário para as histórias;
 8. Há um claro compromisso com a diversão;
- (...)
1. Existe uma clara relação entre um narrador/mestre e um ou mais ouvintes/leitores/jogadores. Mesmo numa aventura-solo ou livro-jogo, o texto “faz o papel” de Mestre do Jogo, apresentando e descrevendo as situações através da narrativa. E em determinados jogos de computador ou videogames, o computador incorpora essa função do mestre/narrador/juiz, construindo a *interface* dos jogadores com o ambiente ficcional (sic) no qual transcorre o jogo.
 2. É uma atividade cooperativa e não competitiva. O Mestre/narrador não compete com os jogadores e tampouco os jogadores compete entre si. Ainda que seus personagens possam se antagonizar, não existe uma disputa em jogo, na qual uma vez que seja declarado o vencedor, encerra-se a disputa, como em muitos outros jogos. E, em última instância, ainda que surja conflitos e competitividade entre eles, mestre e jogadores colaboram, cooperam na criação daquela história, na realização daquele jogo.
 3. É interativo, no sentido de que a ação livre e autônoma (até certo ponto, já que sempre existem os limites impostos pelas regras) das personagens controladas pelos jogadores muda o cenário e o desenrolar da história. (FREITAS, 2006, p.60-61).

Após apresentar as principais características do RPG é importante agora aprofundar sobre a técnica *storytelling* e sua diferença em relação ao RPG. O contar histórias (*storytelling*) se caracteriza pelo fato do narrador contar uma história que ele conhece e sem alterar a mesma, diferente do que ocorre no RPG onde cada um dos ouvintes representa um personagem que

integra a história que está sendo contada pelo narrador e interfere no desenvolvimento da narrativa, o que a torna uma criação coletiva (FREITAS, 2006).

O termo *storytelling* vem da língua inglesa e indica a prática social e cultural de compartilhar histórias, se relacionando com expressões como *tell a story* (contar uma história) e *storyteller* (Contador de histórias). O ato de contar histórias está presente no cinema, no teatro, na televisão e na literatura e até mesmo vem sendo usada na comunicação estratégica como forma de persuasão pouco invasiva (VASCONCELOS, 2019).

Em inglês o termo *story* designa tanto estória como história. Estória indicaria uma narrativa ficcional transmitida por tradição popular através da oralidade, como por exemplo as estórias infantis. Já a história seria a reunião e análise das informações ou dos saberes sobre o passado e sobre a evolução humana ao longo do tempo, o que implica no conjunto de fatos ou acontecimentos importantes, ocorridos no passado, destacando-se época, local e dados importantes.

Desde 1943 a Academia Brasileira de Letras eliminou essa distinção em língua portuguesa e indicando o uso do termo história para qualquer situação ou sentido. Apesar disto, ainda existem autores que mantêm a defesa do uso separado dos termos, alegando que estória deveria ser usado para narrativas de ficção enquanto história para conhecimentos passados de um povo, sociedade, cultura, entre outros.

A narração de histórias é uma prática muito antiga, anterior ao surgimento da escrita e está presente em variadas formas nas culturas humanas ao longo do tempo. Os relatos, contos, lendas, histórias transmitiram conhecimentos e por meio da tradição oral transportaram a memória viva dos ancestrais com base nas tradições dos povos (MADDALENA, 2018).

Esse autor assevera que em relação a análise da narrativa pode-se recordar a Poética de Aristóteles (\cong 335 a.C) que valorizou a atividade imitativa da arte poética que preservava um certo grau de autonomia, como acontecia nas encenações do teatro grego onde os heróis eram comparados com os semideuses e deuses olímpicos, mas colocados em situações comprometedoras pelos escritores da tragédia grega.

É possível conceituar *storytelling* de três modos distintos:

Definição pragmática: *storytelling* é a tecnarte de elaborar e encadear cenas, dando-lhes um sentido envolvente que capte a atenção das pessoas e enseje a assimilação de uma ideia central; Definição pictórica: *storytelling* é a técnica de moldar e juntar as peças de um quebra-cabeças, formando um Quadro memorável; Definição poética: *storytelling* é a tecnarte de empilhar tijolos narrativos, construindo monumentos imaginários repletos de significado. (XAVIER, 2015, p. 12).

A utilização do *storytelling* também fortalece a lealdade interna dos funcionários de uma empresa, fazendo os mesmos se tornarem defensores das marcas. A aceitação das histórias nas variadas culturas facilita negociações entre empresas, tornando-se uma ferramenta eficiente para a comunicação no ambiente de negócios (VASCONCELOS, 2019).

A primeira estrutura para uma narrativa foi proposta na obra poética:

Assentamos que a tragédia é a imitação duma ação acabada e inteira, de alguma extensão, pois pode uma coisa ser inteira sem ter extensão. Inteiro é o que tem começo, meio e fim. Começo é aquilo que, de per si, não se segue necessariamente a outra coisa, mas após o quê, por natureza, existe ou se produz outra coisa; fim, pelo contrário, é aquilo que, de per si e por natureza, vem após outra coisa, quer necessária, quer ordinariamente, mas após o quê não há nada mais; meio o que de si vem após outra coisa e após o quê outra coisa vem. (ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO, 2005, p. 26-27).

Esta estrutura da tragédia influenciou a organização das histórias a serem contadas, mantendo a estrutura em três atos (MADDALENA, 2018). Isto nos leva a perceber segundo Maddalena (2018, p. 64) que “os três atos concebem o enredo com uma estrutura linear no que refere ao campo da Storytelling: a história é composta de uma situação inicial, uma complicação e a resolução numa situação final.”

Em se tratando de *storyteller* tem destaque a estrutura narrativa da jornada do herói que apresenta características capazes de prender a atenção dos leitores e ouvintes. Esse tema do mito do herói é muito presente na literatura, tornando-se um monomito de modo que este padrão é contado e recontado numa variação infinita (CAMPBELL, 1989).

A fábula ou *mythos* para os gregos era o equivalente ao que Aristóteles designava por a ação com alguma extensão que tenha começo/meio/fim (MADDALENA, 2018).

Vejam em imagem como estariam encadeadas estes momentos da narrativa:



Fonte: Field, Syd. Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Joseph Campbell cunhou o conceito de monomito em 1949, o chamando de jornada do herói, objetivando não a criação de regras para contar uma história e sim tornar evidente certos

padrões narrativos que era possível encontrar ao garimpar os mitos das diversas culturas, desde que olhemos para elementos importantes como as trajetórias comuns dos heróis presentes em ambiente sacro ou em ambiente secular, como com o caso de *Star Wars*, no qual o criador afirmou ter seguido os passos da jornada do herói para elaboração da saga (MADDALENA, 2018).

Esse mesmo autor que, em relação às narrativas orais, podemos entender que o ser humano vive imerso em um oceano de histórias através das quais interage e cria laços com os outros por meio da socialização. Existem duas formas pelas quais o pensamento humano funcionaria, a lógica/científica e a narrativa. Na primeira usamos categorias, hipóteses e princípios para resolver problemas da vida. Na última a preocupação é em relação às ações do ser humano, pois a narrar histórias são fabricados sentidos para as experiências.

Organizando a jornada do herói, Campbell (1989) estabelece a seguinte estrutura dividida em três grandes etapas:

1º Partida, separação:

1. Mundo cotidiano
2. Chamada para aventura
3. A recusa do chamado
4. Auxílio sobrenatural
5. A passagem pelo primeiro limiar
6. Ventre da baleia

2º Descida, iniciação, penetração

1. Caminho de provas
2. Encontro com a deusa
3. A mulher como tentação
4. A sintonia com o pai
5. A apoteose
6. A última bênção

3º Regresso/retorno

1. A recusa do retorno
2. Vôo mágico
3. Resgate de dentro
4. A travessia do limiar
5. Retorno
6. Senhor dos dois mundos
7. Liberdade para viver

A estrutura apresentada demonstra o cuidado metódico em apresentar o progresso paulatino do herói, passando por períodos de conflitos, incertezas e reviravoltas até que ao final possa retornar transformado e com uma capacidade transformadora. Este elemento se faz

presente nas aventuras do RPG e é uma maneira pela qual podemos ver o uso do *storytelling* no ambiente ficcional dos jogos.

Vejam agora a organização elaborada por Vogler (2006) que basicamente está propondo uma adequação em relação à estrutura de Campbell:

| Primeiro Ato | Segundo Ato |
|------------------------------|-------------------------------|
| Mundo comum | Provas, aliados e inimigos |
| Chamada para a aventura | Aproximação da caverna oculta |
| Recusa da chamada | Provação |
| Encontro com o mentor | Recompensa |
| Travessia do primeiro limiar | |

Terceiro Ato

Caminho da volta/regresso

Ressurreição

Retorno com o elixir

O primeiro ato inicia com o mundo comum o qual pode ser entendido como o início da jornada, o espaço onde ele vive apresentando o cotidiano do mesmo. A chamada para a aventura marca o momento em que o herói fica diante de uma situação que muda a normalidade e regularidade de sua vida no mundo comum, de modo que ele aceita o desafio e inicia a jornada (SANTANA, 2019).

Argumenta esse autor que na recusa da chamada temos o momento dramático, pois o herói não se sente preparado para trilhar a jornada, ou sobre como adentrar nesse mundo desconhecido que poderá custar sua própria vida. Depois virá o encontro com o mentor, momento em que o herói se prepara, ganha poderes, conhecimentos e a confiança para superar os medos e obstáculos vitoriosos. Após isto teremos o primeiro clímax com a travessia do primeiro limiar, ficando para trás o mundo que o herói conhece ao enfrentar os primeiros desafios.

O segundo ato começa com as provas, aliados e inimigos que apresentam ao herói um mundo especial, diferente do que ele estava acostumado, no qual enfrentará testes até superá-los com os ensinamentos do seu mentor. A aproximação da caverna oculta demonstra que no novo mundo o herói ainda não domina tudo que precisa para enfrentar o seu maior oponente. O clímax desse ato reside na provação e na recompense, nos quais o herói irá enfrentar os maiores

inimigos, capazes de tirar a vida dele. O herói é levado até a exaustão, mas consegue um prêmio ao sair vitorioso sobre o inimigo (SANTANA, 2019).

Esse autor menciona que o terceiro ato inicia com o caminho de volta/regresso no qual o herói deve decidir se fica no mundo sobrenatural ou se retorna ao seu mundo de origem. Caso decida retornar enfrentará obstáculos e forças rivais que tentam impedir seu retorno.

Com a ressurreição teremos o clímax desse ato que mostrará a mudança ocorrida no herói, que não é mais o mesmo que saiu do mundo comum. Ao final temos o culminar da jornada com o herói retornando ao seu mundo de origem com a recompensa obtida que poderá ser usada para melhorar o lugar onde vive, alimentando a esperança de um novo começo (SANTANA, 2019).

É oportuno diferenciar memória de história, para entender o seu reflexo no *storytelling*. A memória é uma espécie de construção do passado, pois está marcada por emoções e vivências, de modo que existe flexibilidade e as informações são selecionadas de acordo com a necessidade presente (COGO, 2012).

De acordo com esse mesmo autor a história produz um conhecimento pautado pela racionalidade, estudo crítico de uma apresentação lógica dos fatos e vivências ocorridas no passado. A história muitas vezes é elaborada com incompletudes e inconsistências devido a análise das evoluções e relações entre as coisas, ao passo que na memória se atinge um relato atual, um liame com a lembrança de fatos ocorridos.

As narrativas estabelecem uma relação dialética ao aparecerem de três modos. A primeira invocando os precedentes do passado seria a narrativa do direito, jurídica, canônica. Em segundo lugar teríamos as narrativas da literatura que usam a ficção, partindo do âmbito familiar para ir além deles, deixando a incredulidade para abraçar o subjuntivo. Em terceiro teríamos, como resultado da tensão entre as duas primeiras, os relatos de vida, a autobiografia que tem mantém passado e presente em movimento dialético (BRUNER, 2014).

Sigmund Freud, na obra *Delírios e Sonhos* comentou que romancistas e dramaturgos constroem suas obras separando o elenco interior de personagens que existe em todo ser humano, e os colocando nas páginas ou em cenas para que eles estabeleçam relações uns com os outros. Embora essas vozes interiores estejam presentes numa longa narrativa, nunca uma única história poderá esgotar suas falas, pois é preciso perceber para quem você narra e com que finalidade (MADDALENA, 2018).

Para Maddalena (2018) o *storytelling* não parou no universo dos textos impressos, avançou e enraizou-se no ambiente digital, de maneira que imagens, narrativas, fotografias, GIFs, Memes, vídeos, etc criam um universo narrativo sem fim. Plataformas como *skooob*

reúnem milhões de leitores de *books* (livros em inglês). O fenômeno da *storytelling* na cibercultura nos leva a analisar a hipermídia, isto é, a linguagem da internet.

Linguagem é a capacidade das pessoas de estabelecerem comunicação entre si, expressando pensamentos e sentimentos por palavras que podem ser vocalizadas ou escritas levando em conta os símbolos e códigos de uma língua de um idioma. Também indica a interação animal ou até mesmo sinais que podem ser condutores de significado e passíveis de interpretação como olhares, gestos, sons, etc.

Pertencendo a esse nicho digital podemos citar o sistema *storytelling* presente nos livros de RPG físicos e digitais publicados pela White Wolf, substituiu o anterior *storyteller* sendo aplicado ao cenário conhecido como mundo das trevas, sendo marcado pela agilidade e equilíbrio na criação de cenas de combate, criação e interpretação de personagens (O MUNDO..., 2006).

O sistema *storytelling* se baseia no sistema *storyteller* que foi criado por Mark Rein Hagen. Vale dizer que esse sistema não é uma propaganda em forma de história, mas é influenciado pela técnica de narrar histórias. Alguns jogos de RPG se preocupam mais com regras e números do que com a história em construção sendo chamados de *roll-playing game* por estarem apegados ao lançamento dos dados (*roll*) do que na interpretação (*role-playing*) (O MUNDO..., 2006).

O computador surge e passa a se tornar um novo local para a escrita, de maneira que a linguagem verbal navega como hipertexto nas páginas pessoais (*homepages*) publicadas por meio de programação em códigos. O hipertexto seria um grande texto, pois está dentro de outro e vinculado a outros, formando uma rede de eventos de comunicação onde as ideias e informações se conectam (MADDALENA, 2018).

Esse autor apresenta como características do hipertexto a imaterialidade/virtualidade (acessado apenas virtualmente), a ubiquidade (acessado ao mesmo tempo em vários locais distintos), a convergência das mídias (conecta todas as linguagens da internet), a não linearidade (os caminhos do leitor não seguem uma única linha para acessá-lo e lê-lo) e a intertextualidade infinita (conecta-se a outros hipertextos, sendo a base para compreensão da hipermídia).

RPG e *storytelling* estão ligados, pois envolvem o transporte de sentimentos, conhecimentos e valores que integram a experiência impactando nos comportamentos humanos. E, para isso, utilizam a linguagem para saírem do abstrato e adquirirem concretude dentro da realidade ficcional envolvendo conhecimento, sentimentos e valores durante a vivência ou escuta da narrativa.

2.2 Filósofo ou professor?

A partir da análise realizada a respeito da relação entre RPG, *storytelling* e o fato de constituírem-se como modalidades de linguagem é necessário partir para uma depuração de uma aparente ambiguidade que fantasmagoricamente assombra a consciência e a prática dos acadêmicos de Filosofia ao saírem da academia e se dirigirem ao mercado de trabalho. O acadêmico é filósofo ou professor de filosofia? Estariam os dois papéis contrapostos? Partindo da certeza de que a mentalidade do docente deverá refletir sobre sua caminhada e sua formação verificando se ela está condizente com as exigências do autêntico ensino filosófico que promova o crescimento humano integral avaliaremos esse aparente conflito.

Tanto o filósofo como o docente possuem na pesquisa um ponto em comum. A pesquisa não deve ser encarada como monopólio da universidade ou de profissionais da educação que não estejam em contato com a sala de aula. O professor e o aluno devem ser pesquisadores, devem estabelecer uma ligação entre a teoria e prática, pois a vida é uma obra, é uma recriação (CORAZZA, 2013).

Para essa autora a pesquisa é fundamental para tornar uma aula mais interativa e mais enriquecedora exatamente por valorizar as experiências dos discentes., de modo que os próprios docentes não estão mais conseguindo manter a mera reprodução de conteúdos a partir de um paradigma rígido, pois a realidade e a vida são fluídas, mutantes e uma formação e prática docente rígida e engessada não acompanha a realidade discente e não consegue mais atuar como um processo de ensino-aprendizagem esperado para o ensino de filosofia.

De acordo com Palácios (1997, p. 74):

Devemos, portanto, saber distinguir entre o comentarista que se interessa por conceitos isolados e o filósofo, que quer entender e construir visões de mundo; saber distinguir, em suma, entre o interesse unilateral do pedreiro e a visão ampla e de conjunto do arquiteto.

Esse autor nos recorda que o ensino de filosofia não pode ser meramente enciclopédico e voltado para a curiosidade sobre os conceitos, pois o objetivo é construir visões de mundo por parte dos discentes. Para alcançar esse propósito é importante não adotar uma postura que impeça os alunos de exercer uma certa liberdade reflexiva.

Formação docente e ensino de filosofia são duas faces da mesma moeda, criam-se e descontroem-se mutuamente e precisam ser objeto de reflexão, de pesquisa e de constante aperfeiçoamento, para que a filosofia nunca perca o que lhe é próprio, a dinamicidade inerente à vida humana.

Para Almeida, Ferrasa e Sardeiro (2021, p.126):

A resignificação do educar perpassa pela necessidade de auto desconstruir-se, repensar o reposicionamento no exercício do magistério. E ainda, resgatar a autoestima do ensinar e aprender, que ainda não foi despartada da existência humana. Nas atividades desempenhadas com os alunos, a práxis deverá ser para além das estruturas fixas (o currículo escolar, livro didático, da sala de aula, e até mesmo da escola enquanto prédio) que limitam o exercício da profissão. Acercar-se dum despertar ao desejo em querer pensar sobre o seu próprio mundo e, talvez, atribuir significado as práticas desenvolvidas.

Esses autores recordam a respeito da realidade da sala de aula e do risco do comodismo em relação às velhas estruturas que impedem o sopro da vitalidade filosófico para os alunos da educação básica.

Nessa esteira afirma Obiols (2002, p. 69):

Nos locais onde a filosofia segue sendo ensinada como disciplina autônoma e está a cargo de professores de filosofia, assistimos a uma grande dispersão nas temáticas abordadas, nos propósitos colocados, nos autores tratados, nos recursos empregados e nas estratégias de ensino postas em prática. A orfandade, mais que a liberdade ou a autonomia, é o que possibilita tal dispersão.

As práticas pedagógicas em relação ao ensino de filosofia oscilam entre atitudes tradicionais, historiográficas, de apego à cultura filosófica e as tentativas vazias e desorganizadas de inovação por parte dos docentes. Nesse sentido é preciso discutir essa realidade na tentativa de encontrar soluções e propor mudanças.

“Aquilo que percebemos com os sentidos do corpo, com a mente o aprendemos.” (AGOSTINHO, 2015, p. 130). Essa certeza é o que impulsiona a valorização da experiência dos alunos no processo de ensino filosófico, direcionando a atenção para a realidade e não para abstrações sem conexão com a práxis.

A filosofia não pode permanecer sendo ensinada sem o compromisso com a experiência, pois ela possui uma característica ligada a inovação, ainda que possua uma tradição filosófica.

Para Pimenta, Paschoal e Viesenteiner (2019, p. 305):

É por essa razão que a Filosofia não se confunde com sua história, isto é, com sua própria herança reunida nos textos dos filósofos, mas a partir dela a Filosofia se nos apresenta como experiência possível do surgimento de novas formas de compreender e agir sobre a realidade. Se a criação é uma característica inerente ao ato filosofante, inerente à toda e qualquer filosofia, algumas delas trazem a criatividade no cerne do seu discurso e se configuram como filosofia itinerantes, cujas características que mais nos fascinam são a centralidade do processo criador e seu perfil errante. Trata-se de filosofias inconclusas, que não se acham prontas, não possuem morada fixa, nômades no pleno sentido do termo.

O ensino de filosofia não deve ser confundido como ocasião para terapia ou para debater de maneira vazia e abstrata. Muito mais do que partir para o falatório vazio, é preciso convidar os alunos para mudarem a sua forma de pensar e ver o mundo que os cerca para se tornarem agentes de uma autêntica transformação social. Nesse sentido o filósofo Schopenhauer (200-?, p. 36) ajuda nessa reflexão ao ressaltar que:

Os verdadeiros pensadores trabalham para e pelo *conhecimento* porque desejam de alguma forma tornar compreensível o mundo em que se encontravam, mas não o faziam com o intuito de ensinar e tagarelar. Por isso, em consequência de uma meditação incessante, neles vai surgindo, lenta e gradualmente, uma visão fundamental sólida e coerente, que sempre tem por base a compreensão *intuitiva* do mundo.

Esta preocupação com a formação docente deve recair também no modo de compreensão da pesquisa prática e sua relação com os mestrados acadêmicos e profissionais. A reflexão sobre o ensino de filosofia e sua relação com a formação docente é fundamental e deve estar centrada na articulação entre pesquisa e prática pedagógica (ANDRÉ, 2022).

Vilaça (2010) nos coloca diante de algumas indagações sobre a pesquisa: qual o conceito da mesma? Por que pesquisar? O que seria um problema de pesquisa? Essas e outras questões fazem parte do desafio de incentivar uma mentalidade docente inclinada à pesquisa.

Pesquisa pode ser vista como mera atividade de copiar e colar, como fichamento, tendo assim um entendimento superficial de sua real importância. A pesquisa é a atividade de investigação sistemática que busca por respostas para problemas e reorganiza as informações obtidas. A pesquisa pode ser teórica (bibliográfica) ou aplicada (contribui para fins práticos). Ambas se destinam a investigar a realidade, trazendo um olhar em camadas durante a análise dos dados (VILAÇA, 2010).

Esse autor mostra que o problema de pesquisa constitui o desafio da realidade que a pesquisa trata de elucidar e solucionar. Assim, a prática pedagógica pode ser enriquecida pela realização de pesquisas não só por parte do docente, mas também por parte dos discentes, que se tornam proativos na construção do conhecimento, desde que essa atividade de pesquisa seja devidamente orientada e acompanhada dentro de uma metodologia apropriada.

É necessário fazer uma crítica aos currículos fundamentados na mera especificação de objetivos e meios. O processo de ensino deve ter ênfase e não o produto, privilegiando a autonomia profissional do professor e o seu papel nas mudanças curriculares (ANDRÉ, 2022).

Para ela a pesquisa deve ser valorizada e incentivada como uma ferramenta transformadora do ensino, e para isso é preciso realizar uma mudança na formação do docente

que futuramente irá realizar a pesquisa com seus alunos. Desta forma é preciso recordar que não adianta apenas fornecer tempo para a pesquisa sem oferecer as condições para que a mesma possa ser realizada com êxito e venha a atingir seus objetivos.

A pesquisa teórica tem como ponto de partida e chegada a teoria, a pesquisa engajada teria a realidade empírica como ponto de partida e chegada. É preciso formar o pesquisador prático, que está aberto a reflexão e ao aprimoramento e que utilizará tanto a pesquisa teórica quanto a engajada. Ambas exigem planejamento, controle e sistematização, pois sem esse rigor de teoria e metodologia não existe pesquisa (ANDRÉ, 2022).

Essa autora demonstra que os projetos que permitirão a utilização da pesquisa como ferramenta de transformação poderão ser voltados para avaliar o processo de formação continuada, trazer melhor resultado na aprendizagem discente ou aprofundar conhecimentos sobre dada temática, o que se aproxima da pesquisa acadêmica. Assim, o professor deveria ser um pesquisador prático que utilizará a pesquisa-ação e também a pesquisa acadêmica, não se limitando a uma única forma de pesquisa.

Em ambos os casos, o docente perceberá que a formação docente alicerçada na prática da pesquisa refletirá positivamente na prática, no ensino de filosofia que será efetivamente executado na educação básica, criando uma nova mentalidade nos discentes, uma percepção da pesquisa como atividade inerente ao processo do conhecimento humano (ANDRÉ, 2022).

Quem for ministrar aula de filosofia para os jovens deverá pensar a respeito antes de decidir como irá proceder, pois se atribui muitos objetivos educacionais para a filosofia e existem várias formas de tentar alcançá-los. Outro fator que também pesa nesse cenário é o fato do ensino de filosofia indagar a importância dela na escola, a necessidade dela para os jovens e como fazer isso sem deixar de filosofar (ASPIS, 2004).

Essa autora afirma que nesse sentido é célebre a contraposição entre Kant e Hegel sobre a temática. Para Kant ensina-se a filosofar, pois a filosofia está sempre incompleta, não acabada, de modo que se deve exercitar o talento da razão seguindo princípios e se debruçando sobre as tentativas filosóficas passadas e presentes. Já Hegel entende que já se está a filosofar quando se conhece o conteúdo da filosofia, sendo impossível filosofar sem ensinar filosofia.

Ensinar a filosofar na educação básica ajudará a perceber que nossa sociedade vive de forma antifilosófica, presa na crença na ideologia da ciência, nas tradições, na lógica da indústria. Não se pratica filosofia no cotidiano, e essa mentalidade impede a construção autônoma e crítica de si e do mundo (ASPIS, 2004).

Para ela é importante ensinar filosofia para que o aluno seja ele mesmo, para que ele conquiste um pensamento autônomo, na medida em que conhece suas razões e critérios para

ser responsável e consciente de si, podendo executar uma autocorreção se for necessário. Este pensamento é criativo, livre de obediência a exigências de mercado ou tradições, constituindo uma autêntica experiência filosófica.

As aulas de filosofia devem constituir-se num espaço de experiência filosófica onde o aluno julgará a realidade mediante critérios filosóficos, com criatividade e autenticidade. O professor de filosofia deve ser filósofo, pois diferente do professor de biologia que ao ensinar não produz biologia, o professor de filosofia ao ensinar produz filosofia (ASPIS, 2004).

Segundo essa autora o professor de filosofia é um orientador da experiência filosófica dos alunos, guiando os mesmos na busca por soluções para os problemas propostos em sala de aula. O docente acaba sendo formado nesse processo, pois a filosofia forma o ser humano na busca por compreensão. O professor de filosofia é um aprendiz, precisa sempre refletir sobre o que julga conhecer, e precisa transmitir essa forma e pensar para os discentes, para o questionamento das certezas em busca da construção das subjetividades.

O professor de filosofia não produz filosofia só dentro da sala de aula, devendo desenvolver seu trabalho de filósofo em outros grupos ou sozinho. A sala de aula é um lugar de criação, de produção filosófica mediante as provocações do professor que gera nos alunos uma sensação de uma equipe que não está competindo contra um adversário, mas percorrendo juntos a busca por saídas filosóficas a serem construídas para os problemas (ASPIS, 2004).

No entendimento dela cabe ainda discutir sobre ensino de filosofia e a prática de poder, já que o professor escolhe os conteúdos, o que poderia limitar a autonomia dos discentes. Existem duas inteligências e duas vontades no processo de educação podendo o aluno até sujeitar sua vontade à do mestre, mas não sua inteligência.

O professor seleciona os conteúdos, estratégias e atividades, pois tem conhecimento disso, o que não seria possível para os alunos fazerem sozinhos. Já na experiência filosófica, o professor é orientador dos alunos permitindo o pensamento autônomo dos discentes, mediante a elaboração de problemas a partir de interesses dos alunos (ASPIS, 2004).

Para ela essa forma de atuação do professor de filosofia possa ser implementada é preciso refletir a formação docente, pois o professor de filosofia deve contribuir na formação do pensamento autônomo e não servil.

A reflexão proposta por Deleuze deve iluminar nosso olhar sobre a forma como se encara o ensino e os impactos sobre a formação do professor deve passar por tal reflexão. Partindo de uma matriz platônica Deleuze apresenta a ideia do professor primordial que serviria de base para formar os demais (professores cópias). Desta forma, os professores simulacros

seriam os que se distanciariam dessa ideia de professoralidade, seriam subversivos e por isso deveriam ser combatidos (CORAZZA, 2013).

Essa autora afirma que a atividade do professor deve estar aberta à pesquisa, pois ensinar não significa estar preso a uma inércia pedagógica. Pensamento e vida devem ser articulados, abrindo o espaço para que a cultura, a dramatização, a criatividade possam produzir seus efeitos. A formação do professor-pesquisador exige uma atitude de criação, de enfrentamento das realidades contemporâneas. Ou seja, o uso de um método biografemático, que interligue biografia, experiências com uma obra, integrando a fantasia, a leitura e a escrita.

Os pesquisadores devem realizar dois movimentos: percepção e a criação. A formação do professor de filosofia deve estar aberta a percepção, desenvolvendo a sensibilidade para perceber as sutilezas da realidade ao mesmo tempo que que permite a criação, a criatividade e não a mera memorização de códigos numa conduta mecânica e irrefletida (CORAZZA, 2013).

Para Fabre (2011) entende-se a vida como uma obra, como uma produção estética. Desta forma o aluno é um autor livre, que deve ser visto em sua vida, com sua capacidade de construir a si mesmo dando sentido a sua história, num processo constante de autoconstrução e significação, sendo estes elementos também colaboradores para um ensino de filosofia que seja significativo para os jovens.

A formação do professor de filosofia pode ser enriquecida com essa postura, pois é possível vislumbrar um leque de possibilidades didáticas e pedagógicas para serem trabalhadas com os discentes na educação básica. Infelizmente, a forma como o ensino de filosofia vem ocorrendo nos mostra uma necessidade de mudanças não apenas na mentalidade do professor que já está em sala de aula, como também daqueles que ainda estão em processo de formação nas universidades para que se abram à criatividade da vida como uma obra (FABRE, 2011).

A problematização da definição de professor pesquisador e professor reflexivo aponta para o modo como tais conceitos foram enraizados no campo da educação e aplicados à formação e prática dos professores da educação básica. Seria possível mudar esse conceito sobre o professor que deve pesquisar na atualidade? (FAGUNDES, 2016).

Essa autora afirma que as realidades educativas atuais, podem fornecer elementos para se pensar a formação e prática de professores. O professor deve ser entendido como ligado a pesquisa-ação. A atividade da pesquisa-ação abre possibilidades de intervenção não apenas na forma como o ensino de filosofia é realizado na educação básica, como também possibilita a criação de estratégias que possam melhorar a aprendizagem, aprofundar conceitos e criar soluções para problemas que sejam do interesse dos discentes.

Refletir sobre a definição de professor acabará por contribuir para a formação de um docente mais bem preparado para o ensino, para sua atuação junto à educação básica (FAGUNDES, 2016).

A formação dos docentes é uma preocupação dos educadores que se interessam pelo destino de uma sociedade. É preciso reconhecer que existem insuficiências no modelo formativo em vigor, que não contribui para a formação humana na sua integralidade, mas sim apenas se presta a conferir habilitação técnica por meio da aquisição de um conjunto de informações e de habilidades didáticas (SEVERINO, 2007).

Para esse autor existem quatro grandes problemas que afetam a formação docente. O primeiro diz respeito a forma como o formando se apropria dos conteúdos científicos previstos no currículo, o que vem sendo feito de forma não diferenciada e não aprofundada. O segundo problema é que o licenciando não incorpora a experiência prática na sua aprendizagem se limitando a ter algumas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas para sua atuação docente.

O terceiro problema é que o currículo não fornece ao licenciando a necessária sensibilidade de perceber o contexto sociocultural no qual irá desenvolver sua atuação docente. Assim, ele não tem profundidade e criticidade para perceber o processo educacional o que leva a uma prática docente mecânica, técnica sem preocupação antropológica, política, social e cultural que permeiam a realidade concreta (SEVERINO, 2007).

Continuando sua exposição, esse autor indica que o quarto problema é a falta de integração e interdisciplinaridade entre as disciplinas metodológicas e as de conteúdo, pois a grade curricular está fragmentada, não permitindo o amadurecimento esperado na docência, de modo que o contato com as disciplinas pedagógicas acaba sendo passageiro e o formando não desenvolve uma autêntica vivência formativa que possa depois se refletir na sua atuação em sala de aula ou que pelo menos ele consiga refletir sobre sua formação docente e os impactos no ensino causados por sua atuação na sala de aula.

Para que se se possa travar uma honesta discussão do ensino de filosofia se precisa do abandono do anonimato, espontaneísmo, didatismo e pedagogismo. Para isso, elabora-se um estudo sobre o histórico do retorno da filosofia à educação básica e a necessidade de formação dos professores de filosofia (TOMAZETTI, 2012).

Essa autora afirma que a filosofia passou por períodos de retiradas e retornos, refletindo ainda a pouca noção de sua real importância para a construção da cidadania. No período da ditadura ela foi retirada e substituída pela educação moral e cívica e pela OSPB (Organização Social e Política do Brasil).

O ensino de filosofia passa a ser visto como mera ferramenta de reprodução de padrões morais e de destaque para valores nacionais. Contudo é preciso uma nova forma de ensinar filosofia, para que sejam formados alunos conscientes e críticos, capazes de exercitar a cidadania ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de argumentação, leitura e escrita (TOMAZETTI, 2012).

Ela assegura, entretanto, que alguns fatores acabam criando obstáculos como a pobreza cultural dos alunos e deficiências da escola. Ademais, a própria tentativa de aprovar a obrigatoriedade legal do ensino de filosofia e o desejo de modificar as práticas de formação dos docentes no curso de Filosofia tornam-se cada vez mais imperiosas.

Este dever também recai sobre os participantes dos fóruns que debatem sobre esse problema. Como eles lidam com o ensino de filosofia? Afinal, como refletir sobre a formação de filosofia sem sequer ter experiência de ensino, sem refletir sobre sua própria formação e sobre suas tentativas de formar novos docentes? (TOMAZETTI, 2012).

Argumenta a mesma, que no ensino superior lutar pela obrigatoriedade da filosofia não era unanimidade, pois era visto como uma forma de batalhar por locais de trabalho para os licenciados em Filosofia ou pela formação filosófica das futuras gerações. O ensino de filosofia no 2º grau embora tenha uma história, por conta das danosas interrupções em períodos autoritários, não deixou raízes, não incorporou experiências e não alcançou prestígio.

O que se pode perceber é que se forma o filósofo e não o professor-filósofo, de modo que na prática da sala de aula essa formação leva muitos professores a simplesmente se preocuparem com a história da filosofia. Uma das causas dessa situação é que a formação dos professores de filosofia fica a cargo da Pedagogia, enquanto os professores das disciplinas não pedagógicas não se preocupam com uma reflexão sobre a prática docente da filosofia. No nível superior existem até tentativas de reduzir a carga horária das disciplinas pedagógicas (TOMAZETTI, 2012).

Restam algumas perguntas para a autora: O que seria ensinar filosofia? seria ensinar uma ideia já pensada? A filosofia deveria ser uma oficina de conceitos, de experiência? Qual a relação dos professores com a filosofia? A filosofia é transgressão, subversão ou afirmação da ordem posta?

Existe uma relação íntima entre formação docente e ensino de filosofia, e é preciso filosofar tanto sobre a formação do docente de filosofia como sobre o ensino de filosofia que irá se desenrolar orientando por uma formação anterior. Assim, quanto melhor e mais profunda for a formação, quanto mais preocupada com a própria atividade da docência ela for, melhores serão os resultados para o ensino de filosofia (TOMAZETTI, 2012).

Vale destacar que não é possível conhecer sem ter como ponto de partida a nossa subjetividade, nosso conhecimento prévio. Nesse sentido deve se dar uma importância para a leitura imanente para extrair do texto o que ele possui e não simplesmente projetar sobre ele a própria cosmovisão transmitindo essa forma de leitura para a atividade do filósofo e do professor-filósofo (LESSA, 2014).

O ensino de filosofia deve superar e refletir sobre a divisão entre o trabalho intelectual e o físico que abra possibilidades para todos.

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso.

Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana. (LEONTIEV, 1978, p. 283-284).

Mesmo sabendo dessa relação visceral entre o homem e a cultura e a diferença dos processos de humanização e hominização, a filosofia na realidade escolar deverá superar os desafios a abertura do progresso a todos, independente de condicionamentos políticos e econômicos.

Ensinar filosofia é educar na ação de filosofar e não simplesmente a transmissão fria e unilateral de conteúdos ou o treinamento em certas habilidades cognitivas. Ensinar filosofia é estimular a intenção e atitude insistente de perguntar, problematizar para buscar respostas. É possível vincular os conhecimentos históricos da filosofia com o ensino de uma atitude, de modo a ligar os conteúdos tradicionais com a intervenção criativa dos participantes de uma aula filosófica (CERLETTI, 2009).

Partindo dessa perspectiva é importante fazer o alerta de que tratar a filosofia como um ofício intelectual muito complexo e difícil, sendo mais acessível somente para iniciados e especialistas é uma visão míope e preconceituosa que se destina a provocar o medo e a intimidação das pessoas comuns, que irão continuar afastadas do pensamento dos filósofos (SILVEIRA; GOTO, 2007).

É preciso introduzir na formação de professores essa mentalidade transformadora já no contato com a disciplina de filosofia da educação. Essa disciplina desenvolverá a ideia de como ocorre a relação entre a filosofia e a educação e o qual a real importância da filosofia da

educação na formação docente. Não se pode esquecer que nessa disciplina o desafio é analisar não a filosofia e sim a educação de uma forma filosófica (QUILICI NETO, 2001).

Vale destacar após estas reflexões que o papel do professor será objeto de reflexão, pois ele deve migrar da posição de autoridade do saber para um facilitador do trabalho pedagógico (SILVEIRA, 1998).

Para Kant não se pode ensinar a filosofia, pois existe autonomia do sujeito no aprender a filosofar, estando Kant preocupado não com o ensino da Filosofia, mas sim com um ensino filosófico, isto é, que garantisse uma formação consistente permitindo pensar de modo correto, possibilitando a humanização e a conseqüente culturalização. O ensino da Filosofia com destaque para seu conteúdo não ensinaria o ato de filosofar, mas apenas uma história da filosofia, quando deveria ensinar que a filosofia é um ensinar a filosofar como forma de fazer uso do pensamento crítico e assim se tornar autônomo (GELAMO, 2009).

Para esse autor, Hegel entende que é impossível ensinar a filosofar sem ensinar os conteúdos e o ensino da Filosofia deve seguir um método filosófico passando do pensamento abstrato, para o dialético, e deste último para o especulativo, o qual é o pensamento filosófico propriamente dito. Deste modo não se pode ensinar a filosofar sem a presença do saber acumulado da Filosofia.

O filósofo-professor na visão hegeliana é fundamental para conduzir o aluno, pois já superou a dicotomia entre conteúdo e método, entre teoria e prática podendo fazer as mediações necessárias para o aprendizado do iniciante. Não é possível aprender sozinho a Filosofia, sendo preciso a atuação do mestre que já tem uma vivência na atividade de filosofar e constituir-se-á um paradigma para o discente (GELAMO, 2009).

A discussão sobre o ensino de filosofia deve deixar o anonimato, o espontaneísmo, o didatismo e o pedagogismo tornando-se algo central na reflexão dos cursos de licenciatura em Filosofia. Não adianta lutar para que a legislação conserve a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio se os cursos superiores de filosofia não tiverem uma formação política do futuro professor, mantendo o ensino como algo central (FÁVERO; RAUBER; KOHAN, 2002).

Esses autores asseguram que é preciso abandonar a estrutura protetora dos departamentos, pois não faz sentido continuar a formar professores de filosofia que ao longo do curso nunca pensaram seriamente e de modo crítico sobre a própria formação docente. Essa dura crítica não se destina apenas a apontar o problema relacionado à formação docente, mas pretende chamar a atenção para a importância de refletir sobre as práticas adotadas nessa formação no sentido de buscar soluções e melhorias nas mesmas.

2.3 Desafios ao ensino de filosofia na educação básica

Após a análise da aparente ambiguidade entre ser professor e ser filósofo, percebemos que o caminho a ser trilhado é o da integração desses dois campos, formando o filósofo-professor, isto é, o filósofo que ensina e que reflete sobre a própria capacidade e experiência de ensinar. Contudo, existem ainda desafios ao ensino de filosofia na educação básica que precisam ser compreendidos.

É necessário preparar os alunos do ensino médio para uma realidade educativa diferente do que vivenciaram no ensino fundamental e a filosofia pode ajudar neste itinerário. A escola é um ambiente que deve preparar para a cidadania e para o trabalho, sem descuidar dos valores e da cultura (SILVEIRA, 2001).

Isto significa que o primeiro desafio da filosofia é ser tratada e abordada de modo distinto do que ocorre no ensino superior levando em consideração a situação do ambiente escolar e as metas do ensino médio. Apesar de ser este o clima cultural do ensino médio, é preciso afirmar que a filosofia continuará com sua liberdade e capacidade questionadora que são tão caros ao espírito crítico e autônomo.

Segundo Salman (1973, p. 41):

É preciso ensinar aos jovens espíritos a integrar em uma síntese viva, as aquisições do passado e as descobertas do presente. É preciso conservar os valores (sic) essenciais de um passado que nos formou, de um passado eu soube elaborar uma cultura humana, alcançando um equilíbrio de vida ao qual não se poderia renunciar sem imprudência .

Portanto, é de fundamental importância direcionar o ensino de filosofia para favorecer essa integração entre passado e possibilidades futuras trazidas pela tecnologia e pela ciência. Não é útil para a filosofia ser reduzida a um conhecimento hermético que pertence ao passado e que não é capaz de se integrar na atual situação de comunicação global via mundo digital.

Para Silveira (2001, p. 108) “(...) o melhor caminho para o aprendizado do filosofar é o ‘diálogo filosófico’, isto é, o diálogo logicamente disciplinado e vivenciado na Comunidade de Investigação.”

Desta forma, o ensino de filosofia deve deixar de estar centrado na transmissão de conhecimentos para desenvolver habilidades cognitivas, isto é, para educar para o pensar, pois a filosofia não é algo a se aprender e sim a se praticar. Outra preocupação é o uso da filosofia para prevenir a irracionalidade, isto é, que os educandos passem a superar as deficiências de

raciocínio e internalizem o desejo de usar as capacidades cognitivas de forma socialmente aceitável (SILVEIRA, 2001).

Sobre os problemas de aprendizagem na escola vale lembrar que Jorge Visca classifica os estados patológicos em 3 níveis: semiológico (sintomas), patogênico (estruturas intrapsíquicas que geram e mantêm os sintomas) e etiológico (origem e evolução das causas dos problemas de aprendizagem) (SCOZ, 2008).

Essa autora alerta que entre os principais sintomas temos as interferências de leitura/escrita, lentidão e parada na aprendizagem; como obstáculos temos interferências funcionais e sócio afetivas e como causas temos tanto orgânicas quanto psicológicas.

Segundo Scoz (2008, p. 47) “as professoras são unânimes ao apontar Língua Portuguesa como o conteúdo escolar no qual a maioria dos alunos, inclusive os repetentes e multirrepetentes, apresenta problema de aprendizagem.”

Esta deficiência em linguagens deve ser superada partindo da própria forma como se entende o ensino de filosofia. Esta realidade pode indicar um uso nocivo da linguagem durante o ensino como um todo, não apenas nas aulas de língua portuguesa, como também nas aulas de filosofia.

Partindo desta ideia Gallo, Cornelli e Danelon (2003, p. 65) afirmam que “ensinar filosofia significa, acima de tudo, construir um olhar problematizador”. Esta perspectiva não pretende prender a experiência de filosofia numa “fábrica de fazer perguntas”, mas deve permitir questionar até mesmo a formação docente pretérita em busca de saídas para os problemas da prática docente.

Outra observação deve ser feita sobre a relação entre formação dos docentes de filosofia e as didáticas especiais em filosofia é que as mesmas deveriam ser repensadas para criar um espaço de reflexão filosófica, uma filosofia do ensino filosófico através da qual seria possível pensar nas condições e alternativas da transmissão e ensino dos saberes, das atitudes e práticas filosóficas (GALLO; CORNELLI; DANELON, 2003).

Esses autores demonstram que um dos grandes desafios do ensino filosófico é o convite aos alunos para que pensem por si mesmos, pois a filosofia tem como lugar a alma humana e não meras proposições alinhadas de um saber qualquer.

Na esteira desses desafios podemos ainda verificar a mudança na forma com a filosofia é entendida quanto ao seu currículo mínimo. É preciso recordar:

Na situação contemporânea, talvez seja mais adequado se falar em “filosofias”, pois, face à sua dispersão, a Filosofia não mais se apresenta como um corpo de saber e, assim, não se propaga da mesma forma como um saber se transmite; isto é, apenas

por aquisição. A atual disseminação da Filosofia – a mobilidade que muda de lugar o seu “assunto” – ao mesmo tempo que indicia uma certa perda de vigor no ensino escolar garante a sua vigência como requisito indispensável para a articulação de teorias e estratégias culturais, políticas, científicas, pedagógicas e artísticas. Essa crise da Filosofia, independentemente da perda de seu assunto instituído, provoca a sua valorização e o desenvolvimento de um novo estilo de filosofar. É exatamente isto que coloca dificuldades para o professor de Filosofia. Ensinar Filosofia: mas qual Filosofia? Em que consiste a especificidade do filosófico? E, se não há conteúdos básicos e métodos fixados, o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de ensino? Assim, o professor de Filosofia (no 2º grau notadamente), para enfrentar as injunções de sua atividade, antes de definir-se por conteúdos, procedimentos e estratégias (o que deve ser ensinado?, o que pode ser ensinado?, como ensinar?) precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala. Neste sentido, pode-se dizer que o ensino de Filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina. (ARANTES; SILVA; FAVARETO, 1996, p. 77).

Superando esta dificuldade do que abordar, o professor do ensino médio ainda deverá ajudar o aluno a navegar na experiência inaugural do estranhamento, num desenraizamento que o fisgue do falatório (repetir discursos prontos), despertando a curiosidade pelas possibilidades e ambiguidades dos discursos (ARANTES; SILVA; FAVARETTO, 1996).

Existem alguns temas que devem ser abordados no ensino médio através de um prisma filosófico: governo, legislação, instituições sociais, comunidade, natureza humana, liberdade e justiça (LIPMAN, 1990). Todos estes assuntos provocam impacto na vida e no pensamento dos discentes e precisam ser aprofundados em um grau satisfatório, levando em conta as limitações institucionais e os limites culturais dos alunos.

Tais temas podem ser mais bem internalizados nos jovens através do estímulo para que venham a falar e a escrever, melhorando a aprendizagem de filosofia. Para Limpan (1990, p. 150) “(...) No que diz respeito à fala, os alunos precisam de pouco incentivo – os professores gastam boa parte do tempo tentando fazê-los não falar.”

Esta atitude gera a impressão que os alunos não conseguem uma boa oportunidade para falar de modo construtivo, falando sem propósito, sem encanto e até de modo destrutivo. O desafio está não na fala, mas na sua condução para direções positivas (LIPMAN, 1990). As salas de aula no ensino médio, com poucas exceções, possuem um número de alunos acima do ideal para um acompanhamento mais personalizado e a preocupação em repassar o conteúdo, em cumprir com o programa curricular por gerar a tentação de fazer o professor de filosofia agir no sentido de reduzir ao extremo as vozes dissonantes dentro da sala de aula.

O ensino de filosofia precisa ser balizado em dois pilares: o estudo da história da filosofia e a discussão de temas filosóficos relacionados ao cotidiano, de modo que a disciplina seja agregue atividades para exposição e discussão de temas ligados à filosofia antiga e seguindo em frente até chegar na filosofia contemporânea (NIELSEN NETO, 1986).

Um cuidado que é preciso fazer sobre essa abordagem é que embora se defina um conteúdo mínimo para a filosofia no ensino médio, isso não é o suficiente para garantir que o professor irá realizar uma atividade realmente filosófica do ponto de vista prático e teórico.

É importante perguntar se o aprendizado de filosofia que se caracterize pela memorização de nomes, título de livros, informações genéricas de escolas filosóficas e pela apropriação não aprofundada de conceitos, ainda poderia ser chamado de aprendizado filosófico da filosofia? Alguns caminhos para a prática docente em um mundo globalizado devem levar em conta que o pensar filosófico envolve o meio em que se vive, a vida social, pois o homem conhece aquilo sobre o que atua de modo prático (DIEZ, 2012).

Não se pode retirar a filosofia da sua relação com a vida de cada indivíduo e das necessidades que ele possui na sociedade, de sua cosmovisão, de seu trabalho, suas aspirações e sonhos. Para Diez (2012, p. 233) “é a partir do solo natal que podemos iniciar nosso percurso filosófico.”

Acrescente-se a este panorama outras dificuldades no ensino de filosofia como as que envolvem a carga horária, o fato de professores de filosofia estarem completando a carga horária com outras disciplinas como sociologia, ensino religioso e artes (KOHAN; LEAL; RIBEIRO, 2000).

Para Kohan, Leal e Ribeiro (2000, p. 258) “Tendo um prévio estabelecimento das condições que nos permitem afirmar, com certeza, o que é ou não filosófico, estaremos nos limitando a apenas uma perspectiva, a que nos garante a certeza.” É preciso fugir dessa tendência de afirmar o que é ou não filosófico sem uma reflexão minimamente aprofundada.

Segundo Lipman, Sharp e Oscanyan (1994, p. 39) “(...) o pensamento está tão intimamente ligado à linguagem que muita gente acha que aprender a falar, aprender a pensar e aprender a raciocinar estão mutuamente interligados.” O pensamento expressa-se através da linguagem e isto é verificado com mais clareza pelas indagações que os discentes fazem durante o ensino de filosofia.

Um cuidado particular com as perguntas e com o próprio ato de inquirir são viscerais para o ensino de filosofia, pois manifestam a dúvida e abrem alas para o pensamento especulativo a partir de abstrações e de um exercício dialético da realidade e dos elementos que a integram. As perguntas podem ser metafísicas, lógicas e éticas, e a relação entre elas deve ser cuidadosamente guiada pelo professor, para que os alunos realizem uma adequada investigação filosófica (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994).

Outro elemento importante a ser mencionado é o modo como a disciplina filosofia da educação é tratada e a preocupação que se deve ter em relação ao método usado para gerar uma

aproximação introdutória ao discurso filosófico no âmbito da educação básica. Não se deve restringir o alcance dela ao seu status de disciplina do currículo obrigatório, pois ela perde sua identidade se for vista de maneira isolada (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA; SANTIAGO, 2006).

O discurso filosófico produz sentidos de modo que é necessário analisar quais seriam os elementos que permitem o acesso aos sentidos das teorias filosóficas. A filosofia é um discurso constituinte que produz sentido a partir do conceito o qual irá organizar a ordem interna do discurso, criando as condições de sua inteligibilidade (COSSUTTA, 1994).

Vejamos como isso afeta a filosofia:

Toda a filosofia é atravessada por uma tensão entre duas exigências complementares. Com efeito, se a filosofia, de maneira as vezes vertiginosa, cria um universo denotativo, trata-se sempre de um universo ideal que, diferentemente daquele engendrado pelo artista, não oferece um substituto estético do visível, mas propõe um esquema de inteligibilidade dele e encontra nisso a sua legitimidade. (COSSUTTA, 1994, p. 61).

Esse autor afirma que cada teoria filosófica pode ser entendida como um discurso gerador de sentido agindo por meio de uma cena filosófica onde temos o enunciador do conceito, o ouvinte/leitor e a interação de outras visões sobre o tema do conceito. Cada conceito faz a mediação entre essas três pessoas do discurso, sendo validado, criando argumentações e demonstrações que lhe conferem legitimidade e persuasão sem deixar de lado o uso de metáforas e exemplos que criam uma ponte entre a teoria filosófica e o mundo denotativo, pois a filosofia analisa problemas da realidade.

Além do discurso filosófico e da preocupação justa em relação ao método utilizado não se pode olvidar da análise da própria organização e do currículo do ensino médio, os quais não devem estar aprisionados às exigências mercadológicas. O entendimento e as práticas pedagógicas contrárias a esta linha de pensamento apenas colocariam na penumbra a triste e dura realidade do desmerecimento da importância da educação escolar voltada para uma formação mais ampla da juventude para a compreensão crítica da complexidade de relações sociais que estão presentes no mundo globalizado (ZIBAS, 2005).

Apesar do crescimento do número de vagas para matrícula no ensino médio a evasão escolar sempre convida a investigar a falta de outras motivações para os discentes continuarem estudando. Embora exista diferença na interação docente-discente entre o ensino fundamental e o médio, ainda é possível perceber que a atuação do professor ainda pode motivar o estudo,

já que a rejeição a uma dada disciplina está ligada ao modo de ensinar, à paciência com os alunos e à capacidade de estimular os mesmos através do diálogo (KRAWCZYK, 2009).

Essa autora defende ter a escola média sofrido uma mudança na forma como é vista, pois passou de ambiente de camadas privilegiadas para ambiente de acesso geral para várias camadas socioeconômicas. Nesse sentido para uma democratização do ensino concreta, é importante garantir que os jovens percebam a sintonia com o mundo atual e para isso é preciso oferecer uma nova dinâmica de aprendizagem com o foco no público que se pretende atingir, caso contrário apenas se continuará um processo contínuo de massificação educacional.

Para Krawczyk (2009) existe também o debate a respeito do currículo do ensino médio no Brasil e o seu foco que deve ser de formação geral mesclado ou não com a formação profissional, já que é sabido que as escolas técnicas criadas atendiam uma demanda industrial por conta da baixa qualidade da educação pública. Com isto a escola sofre uma pressão para recuperar seu caráter cultural como ambiente de transmissão de saberes, reagindo as novas formas de informação e conhecimento e ampliando o seu arcabouço de conteúdos a serem ofertados aos jovens.

O acesso de modo crítico das tecnologias permitirá o acesso a informações variadas e atualizadas, abrindo espaço para a curiosidade e criatividade ampliando o referencial e interligando as culturas. Embora seja forçoso reconhecer que os jovens priorizem a experiência midiática como no caso das redes sociais, isso não retira a importância da leitura de livros físicos ou digitais, pois é necessário que os jovens tenham uma ampliação do modo como percebem o mundo para que possam fazer escolhas com liberdade (KRAWCZYK, 2009).

Acrescenta a autora que outro fator a ser abordado é o próprio impacto da experiência do ensino médio na mente do jovem. Na primeira série muitos ficam felizes por terem passado a barreira dos 9 anos de ensino fundamental, realidade que as vezes nem os pais conseguiram. Já na segunda série enfrentam as dificuldades do processo de ensino e perdem o entusiasmo, direcionando boa parte de sua atenção para a socialização e constituição de amizades em nichos específicos. Por fim, na terceira série enfrentam com receio a aproximação de um novo ciclo de vida, pois nem todos conseguiram ingressar no ensino superior público ou privado, nem todos conseguirão ingresso imediato ao mercado de trabalho ou ao afeiçoamento profissionalizante.

Os docentes desconhecem as condições de vida dos estudantes e embora sejam sensíveis à situação de vida dos alunos, acabam por não ter expectativas em relação ao futuro deles. Cria-se uma visão estereotipada dos alunos entre os turnos diurno, vespertino e noturno, de modo que o destino do jovem estaria ligado ao bairro onde residem (KRAWCZYK, 2009).

A indisciplina escolar também é vista por este viés e a ação do jovem estaria ligada ao modo de expressão presente no local onde ele mora, devendo a escola erguer barreiras a isto. A escola deverá então proteger os alunos, evitar que eles caiam na criminalidade e delinquência, tirando o jovem da rua através de atividades como esporte, música, dança e ciência o que pode levar a um ativismo pedagógico (KRAWCZYK, 2009).

A autora alerta para o sofrimento do próprio ensino noturno com essa falta de visão, pois nem todos que o buscam são alunos que trabalham, mas alguns que buscam uma abordagem que trate o aluno de forma mais adulta e não infantilizada. Alguns professores simplificam o ensino, reduzindo atividades e outros procuram manter o mesmo ritmo do turno matutino. Nos dois casos temos problemas, pois pelo primeiro precariza-se a aprendizagem e no segundo ignora-se o perfil e singularidade dos discentes.

Os jovens estão expostos a um mundo transitório em que as promessas de um futuro melhor, inclusão no mercado de trabalho ou desenvolvimento de autonomia parecem elementos abstratos e pouco aplicáveis por eles. Isso gera uma demanda para os docentes que passam a ser cobrados para se mostrarem bem formados, motivados, atualizados e comprometidos, mesmo que permaneçam sendo desvalorizados por políticas públicas que deterioram o trabalho docente sem que consigam promover avanços cognitivos, pedagógicos, psicológicos, sociais e políticos no corpo docente (KRAWCZYK, 2009).

Ela defende que a escola deverá enfrentar a falta de professores suficientes, turmas com um número excessivo de discentes o que impossibilita um atendimento mais personalizado e humano, especialmente com relação aos alunos portadores de necessidades especiais. Ademais, a contratação temporária faz com que os docentes se preocupem mais em conservar o trabalho ou em conseguir um emprego que remunere melhor do que manterem-se fiéis a um projeto institucional de longo prazo.

Este clima gera frustração, sensação de injustiça, gerando nos docentes uma sensação de desprestígio social. Até mesmo as políticas institucionais direcionadas especificamente aos professores com as formações deixam a desejar. Tais formações são de natureza polivalente por áreas, como meio de economizar recursos, quando na verdade o que se necessita são de formações específicas por disciplina (KRAWCZYK, 2009).

As formações a respeito do uso de tecnologias digitais também é algo urgente, mas não suficientemente tutelado pelos órgãos públicos educacionais.

A cada dia, mais os professores se deparam, em suas salas de aula, com alunos que convivem diariamente com as tecnologias digitais. Estes alunos têm contato com jogos complexos, navegam pela internet, participam de comunidades, compartilha

informações, enfim, estão completamente conectados com o mundo digital. (JORDÃO, 2009, p. 10).

Desta forma não é possível ignorar a necessidade de uma formação direcionada para novas formas de abordagem na relação pedagógica que integre as novas tecnologias digitais, valorizando o saber e a inclinação que os discentes já possuem para o seu uso.

A tecnologia acompanha o desenvolvimento humano, de tal modo que permitiu que os povos com maiores avanços nessa área dominarem e acumulem riquezas, o que ainda pode ser verificado no mundo atual quando se observa os investimentos dos países em pesquisas de inovações para garantir uma hegemonia política, econômica e bélica. A tecnologia também traz reflexos para a escola que poderá permitir ao cesso a conhecimentos que podem melhorar a vida das pessoas (KENSKI, 2012).

As tecnologias são usadas para comunicação e informação sendo a internet o “espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço.” (KENSKI, 2012, p. 34). Para ela não se pode ignorar que tais tecnologias podem provocar uma mudança profunda na educação, pois a televisão e o computador já impactaram na mediação entre a abordagem docente, a compreensão discente e o conteúdo veiculado.

Essa autora demonstra como os jogos eletrônicos são capazes de aprimorar certas habilidades e raciocínios nos alunos, habilidades de organização, de escrita e desenho além de capacidades sensoriais ligadas a um ambiente variado. Estes efeitos demonstram a importante preocupação dos estabelecimentos de ensino em não apenas oferecer salas de acesso virtual, mas em integrar isso numa mudança da abordagem pedagógica e curricular.

Existe uma crença nos teóricos escolanovistas de que as modificações na sociedade seriam atingidas por alterações na escola e no ensino provocadas pela renovação dos instrumentos metodológicos (NAGLE, 1974). Embora a reflexão sobre o uso de novas tecnologias nas práticas escolares seja algo atual, não se deve cair neste otimismo pedagógico, pois a mudança da sociedade é algo mais complexo, e apenas alterações nas práticas didáticas não garantem avanços sociais.

Toda essa discussão deve ser levada para o âmbito da pesquisa em educação para a avaliação dos variados interesses, concepções e estratégias que estariam envolvidas nas histórias de vida. Existem nove tipos de estudos sobre a vida dos professores que podem ser agrupados em três blocos, cada um com três enfoques (NÓVOA, 1992):

1 Objetivos essencialmente teóricos ligados à investigação *versus*:

- a) pessoa do professor b) práticas do professor c) profissão do professor

2 Objetivos essencialmente práticos ligados à formação *versus*:

a) pessoa do professor b) práticas do professor c) profissão do professor

3) Objetivos essencialmente emancipatórios ligados à investigação-formação *versus*:

a) pessoa do professor b) práticas do professor c) profissão do professor

Esses 9 tipos de estudo contribuem para a percepção da relação entre o indivíduo, sua ação dentro de sala e as exigências da sua área de atuação. Conforme Nóvoa (1992, p. 7) “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”, de maneira que pensar sobre o percurso de vida do próprio docente revela como ele manifesta sua subjetividade tanto no plano individual como no coletivo. Este método autobiográfico permitiria ao docente revelar seus desejos em relação à profissão docente e a própria vida (NÓVOA, 1992).

Muitos docentes reclamam da falta de interesse dos estudantes em relação a filosofia, pois partem do ponto de partida equivocado de que o aluno do nível médio tem o mesmo interesse pela área do especialista. Não se deve contar com um interesse prévio do aluno pela filosofia, especialmente quando o currículo induz a uma priorização de matérias de natureza técnico-profissionalizante ou que preparam para o vestibular, o que não é o caso com a filosofia (RODRIGO, 2009).

Além disso, é preciso sempre sondar as causas que geram essa falta de motivação ou de sensibilidade filosófica pois:

O desinteresse pelas aulas de filosofia deriva, em boa parte, da falta de compreensão dos conteúdos ou do fato de que, muitas vezes, o estudante não consegue encontrar significação nesses conhecimentos. O professor pode ter certa cota de responsabilidade nisso, se os procedimentos de ensino que adota contribuem para alimentar o desinteresse e a indiferença. (RODRIGO, 2009, p. 37).

Como esQUIVA, alguns docentes podem trazer a justificativa de estarem cumprindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) ou outras determinações curriculares. A LDB indica a presença de conteúdos de filosofia na seleção para o ensino superior, mas quais seriam estes conteúdos e com que interesse foram estipulados? Para buscar uma resposta para isso se deve encarar a filosofia com uma dupla dimensão: conhecimento e atitude (ROCHA, 2008).

Esse autor alerta que se os conteúdos são temas gerais da humanidade é preciso de uma certa didática para ligar os mesmos a realidade singular dos discentes sem deixar de discuti-los. Por também ser atitude a filosofia precisa de meios de argumentação e de análise que mudem crenças em compreensão e investigação valorizando as demais disciplinas e atividades escolares para não se tornar um componente curricular isolado.

O despertar do interesse pela reflexão filosófica só será alcançado se os conteúdos forem significativos para o discente, seja objetivamente como subjetivamente, isto é, devem ser inseridos no horizonte pessoal das experiências, saberes e valores dos alunos. A sensibilização do discente para filosofia implica em metodologias e didáticas que criem uma relação entre a filosofia e o referencial cultural e experiencial que os alunos trazem para a escola (RODRIGO, 2009).

Não é uma tarefa fácil superar a indiferença mesclada com dificuldades cognitivas e culturais, mas é preciso estabelecer uma ligação entre a vida e o conhecimento dentro e fora da escola.

Essa significação subjetiva ganha corpo quando o sujeito consegue relacionar um novo conhecimento com aqueles que já fazem parte de sua estrutura cognitiva, ou seja, quando o ato de conhecimento tem condições de configurar-se, em alguma medida, como um ato de reconhecimento. O que o aluno já sabe acaba funcionando com uma espécie de ponto de ancoragem para novas aquisições cognitivas. (RODRIGO, 2009, p. 38).

Todos esses desafios nos fazem retornar ao professor-filósofo ou filósofo-professor que será o responsável por integrar da melhor forma sua formação, sua prática e a experiência filosófica em sala de aula. Nesse sentido afirma Gallo (2003, p. 8):

A questão espinhosa se impõe: É possível ensinar filosofia? A filosofia é uma profissão? Vez ou outra, estamos nos indagando se somos filósofos ou professores de filosofia e constantemente nos questionamos sobre nosso lugar na universidade. A questão da identidade do filósofo ronda nossas conversas e poucas vezes temos a coragem de enfrentar essas indagações sobre nosso trabalho.

O docente de filosofia não deve ser um mero transmissor de informação, mas deve estimular e guiar dos discentes para que tenham um olhar crítico sobre a vida e a realidade. A experiência de sala de aula deve ser enriquecedora, construtora e reconstrutora de valores e sentidos por meio de uma investigação filosófica não opressora, mas aberta ao diálogo. A filosofia não tem a solução para todos os problemas do mundo, mas pode servir como um meio de entender melhor as situações vividas pelo ser humano e permitir que o mesmo faça escolhas mais bem pensadas (GALLO, 2003).

2.4 Filosofia e linguagem

A imaginação é fundamental para perceber a relação entre filosofia e linguagem tendo em vista que ambas necessitam do uso da abstração. De acordo com o dicionário este termo

pode ser entendido como faculdade de representar objetos pelo pensamento, capacidade de criar.

A imaginação seria a própria capacidade humana de dar forma ao mundo interior, sem a qual nosso inconsciente não poderia se expressar. Já a palavra fantasia pode significar tornar visível, de maneira que ambas as palavras servem para trazer à tona a realidade do mundo interior, dando formas ao mundo interior, isto é, dando formas visíveis ao nosso reino invisível (XAVIER, 2015).

Eis-me aqui diante das folhas em branco – brancas como o negro futuro: brancura terrível! – procurando parar o tempo que passa, fixar o hoje fugidio, eternizar-me ou imortalizar-me, enfim – embora eternidade e imortalidade não sejam uma só e mesma coisa. Eis-me aqui diante destas folhas em branco, meu futuro, procurando derramar minha vida, arrancar a mim mesmo da morte de cada instante. (UNAMUNO, 2011, p. 69).

A página em branco é uma metáfora que aponta para uma origem do Brasil, onde o apelo é narrativo e não metafísico, de modo que a investigação não será por arquivos físicos desse período, mas um exercício de sensibilidade. Este é um exemplo de como a imaginação pode ser utilizada no processo de aprendizagem, o que exige uma linguagem adequada a realidade e capacidade de compreensão dos alunos na educação básica.

A filosofia no ensino médio possui características próprias e não deve ser visto como uma versão simplificada da presente no ensino superior, de maneira que os conhecimentos deverão ter ligação com a capacidade exploratória dos discentes, para os conduzir ao crescimento pela experimentação conceitual, o que demanda um certo conhecimento de características psicológicas, culturais e sociais dos alunos (ROCHA, 2008).

Esse autor afirma que a filosofia possui pontos de contato com a Língua Portuguesa o que é perceptível quando se analisa aspectos básicos da linguagem em sua morfologia e sintaxe presentes no processo de elaboração mental de ideias, formação de conceitos e capacidade de pensamento.

É preciso recordar que a leitura filosófica conserva o básico da atividade filosófica, mas uma leitura não pode ser adjetivada de filosófica apenas por tratarem os textos sobre filosofia. Textos filosóficos podem ser lidos de modo não filosófico e textos políticos, artísticos, jornalísticos, etc podem ser lidos de forma filosófica (FAVARETTO, 1993).

Segundo esse autor a leitura filosófica não se esgota nas meras técnicas de leitura já que se direcionam a escutar no sentido psicanalítico. O texto fala a partir da relação que o leitor estabelece com o mesmo o que aponta para seu conteúdo, para a linguagem pelo qual ele está

articulado, de maneira que o leitor será transformado nesse processo de compreensão e interpretação dos pressupostos e subentendidos contidos no texto.

Outra razão para analisar a relação da linguagem com o ensino filosófico reside no fato de que tanto professor como estudante a utilizam para expressar e comunicar a partir de um dado ponto de referência. Isso envolve perceber que a linguagem perpassa as práticas e posturas de quem ensina e de quem aprende.

Docente e discente possuem um padrão de conduta que é talhado por suas práticas, ou seja, as disposições mentais são externalizadas conforme suas funções na sala de aula e na escola e podem ser objeto de estudo. A partir disso se deve investigar qual o impacto para a formação do professor a diferença entre saber teórico e saber prático e sua relação com o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil. Não é possível responder a isso sem indagar como se aprende para ensinar na sala de aula (SILVA, 2011).

Em se tratando de linguagem e filosofia é importante recordar a presença da argumentação no discurso filosófico, pois os argumentos são construídos com palavras e ideias contidas numa determinada língua e ligados a uma cultura, com reflexos no modo de pensar e agir das pessoas. É no nível dos pressupostos e premissas que ocorrem os melhores debates filosóficos onde ocorre concordância ou discordância sobre a forma como o ser humano expressa sua vivência no mundo (SAVIAN FILHO, 2011). Vejamos um exemplo para analisarmos em seguida:

Sou o Carlos e tenho 17 anos. Outro dia, durante o intervalo, estávamos conversando sobre a eutanásia. A Kátia disse que era contra, porque, assim como não conseguimos criar a vida, também não temos o direito de tirá-la. Deveríamos aliviar o sofrimento dos doentes, mas nunca abreviar a vida deles. O Maicon disse que era a favor, porque a eutanásia era um sinal de compaixão pelos doentes, sobretudo quando estes a solicitavam livremente. Fique confuso e estou me perguntando até agora: se não abreviarmos a vida dos doentes, não praticando a eutanásia, estaremos agindo sem compaixão? E, se quisermos ter compaixão, teremos de praticar a eutanásia? Para piorar, nosso professor de Biologia não conseguiu resolver nossa questão... (SAVIAN FILHO, 2011, p. 23).

Esse autor explica que o aluno Carlos fez uma confusão entre premissas e pressupostos dos dois raciocínios ignorando o fato de serem distintos e inconciliáveis. Outro equívoco foi atribuir ao professor de Biologia o dever de resolver o impasse, pois a discussão não envolvia mais ciências biológicas e sim questões éticas e existenciais ligadas ao sentido da vida humana.

Nesse caso cabe ao filósofo e não ao biólogo o papel de refletir sobre o caso, pois a atitude desse profissional está ligada as características do método científico e as formas pelas quais essa área de conhecimento manifesta seus postulados e teorias. Apesar do exposto, caso

o professor de Biologia resolvesse intervir para por fim a esta celeuma ou para aprofundar os reflexos desse debate na vida e condutas dos estudantes, teria que adotar uma autêntica e profunda atitude filosófica e não meramente científica (SAVIAN FILHO, 2011). Vejamos a estrutura dos dois argumentos:

| ARGUMENTO DA KÁTIA | ARGUMENTO DO MAICON |
|---|--|
| <p>É contra a eutanásia, porque não temos o direito de tirar a vida de ninguém</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p>Não temos o direito de tirar a vida de ninguém – <i>Premissa</i> A eutanásia significa tirar a vida de alguém – <i>Pressuposto</i> Então, temos de ser contra a eutanásia – <i>Conclusão</i></p> | <p>É a favor da eutanásia, porque é ela um ato de compaixão e de liberdade.</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p>É bom ter compaixão e respeitar a liberdade – <i>Pressuposto</i> A eutanásia é compaixão e respeito pela liberdade – <i>Premissa</i> Então, temos de ser a favor da eutanásia – <i>Conclusão</i></p> |

Fonte: SAVIAN FILHO, Juvenal. **Argumentação**: ferramenta do filosofar. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

O autor demonstra que Carlos errou ao misturar as conclusões, pois não se pode considerar ambas isoladamente e juntas ao mesmo tempo. O que levou Kátia a dizer que não se tem o direito de ceifar a vida? Existe sentido nessa ideia? E o que leva Maicon a defender o ceifar a vida como ato de compaixão e respeito à liberdade? Se interromper a vida é um ato nocivo, por que adjetivar isso de compaixão?

Exatamente por isto, é que a discussão deve ser feita a partir das premissas e pressupostos, seja para compreender de modo mais aprofundado o tema, seja para perceber inconsistências e fragilidades no debate. A argumentação é uma poderosa ferramenta para o filosofar e é desenvolvida através da linguagem, exigindo sempre uma compreensão melhor dos modos de uso no discurso filosófico.

A filosofia faz uso de uma linguagem específica, não podendo ser confundida com a linguagem utilizada pela religião ou pela ciência. Apesar de buscar a generalidade como a religião, faz uso apenas de argumentos racionais ao contrário da religião que recorre à revelação, aos escritos sagrados e a tradição. Também não se confunde com a ciência porque investiga até como se pode compreender o mundo pela ciência enquanto forma de conhecimento (SCHEFFLER, 1974).

Esse autor afirma ser preciso ampliar a reflexão sobre a linguagem e o impacto dela no ensino da filosofia através da compreensão do significado e do uso de três tipos de afirmação frequentemente encontrados nos debates envolvendo a educação: definições, *slogans* e

metáforas. As definições podem ser divididas em científicas e gerais, sendo as primeiras analisadas por um público específico, por cientistas e a segunda é derivada de uma atividade de pesquisa, mas direcionada a um público mais geral.

No entendimento de Scheffler (1974) as definições gerais podem ser estipulativas, descritivas e programáticas. Quando aponta uma estipulação indica como um termo deve ser compreendido dentro de um ou vários discursos de um certo tipo, podendo ser chamada de estipulativa. As definições estipulativas podem ser inventivas quando criam um uso para um termo que não possui um uso prévio, e poderão ser não-inventivas quando apontam um novo uso para um termo que já possui outro uso.

A estipulação inventiva pode ser ilustrada pela introdução de um sistema de letras arbitrárias (por exemplo, 'S', 'B', 'E') que denotarão as folhas de prova dos alunos, folhas essas cujas notas caem dentro de intervalos especificados; não possuindo nenhum uso reconhecido, anterior à sua introdução, essas letras recebem as suas utilizações por meio de uma estipulação. São destinadas as ser etiquetas taquigráficas que equivalem a certas descrições complexas das provas que caem dentro dos vários intervalos de pontos alcançados pelos alunos. Por outro lado, a utilização, para esse mesmo propósito, de um conjunto de termos <<qualitativos>> (por exemplo, 'suficiente', 'satisfatório' etc.) é frequentemente governada por uma série de estipulações não-inventivas, que são não-inventivas porque os termos já possuem um uso predefinicional. (SCHEFFLER, 1974, p. 22-23).

As definições estipulativas são utilizadas para evitar o uso de uma descrição extensa do termo, introduzindo um termo abreviatório. Por não desejarem refletir usos predefinidos as definições estipulativas expressam convenções que podem ou não ser úteis para o debate, podem ser ou não consistentes e serem encaradas de forma global como coerentes ou não coerentes, e por isso pode-se dizer que sua escolha é arbitrária (SCHEFFLER, 1974).

Esse autor alega que diante de pedidos de elucidação sobre o sentido dos termos, as definições descritivas embora apontem para convenções que estruturam as discussões, pretendem fornecer uma explicação dos termos através de uma exposição do seu uso pretérito. As definições descritivas não são de escolha arbitrária e não são utilizadas para abreviar e sim para explicar. As definições programáticas atuam de modo concreto nas práticas sociais e nos hábitos de espírito.

Poder-se-ia dizer, de forma um tanto grosseira, que alguns termos (por exemplo, o termo 'profissão') destacam certas coisas para as quais a prática social se orienta de uma maneira determinada. (Pode-se supor que essa orientação é exprimível por meio de um princípio geral de ação: Exemplo: <<Todas as profissões devem receber um tratamento privilegiado>>). Propor uma definição que passa a atribuir um termo desse gênero a uma nova coisa pode, num determinado contexto ser um meio de comunicar que se deve conferir a essa nova coisa o mesmo tipo de tratamento prático concedido às outras coisas referidas, até então, pelo termo em questão. (Por exemplo, definir

‘profissão’ de tal maneira que o termo se aplique a uma nova ocupação pode constituir um meio de transmitir que essa nova ocupação deve receber um tratamento privilegiado). De maneira semelhante, propor uma definição que recusa a aplicação de um termo desse tipo a um objeto a que até então se aplicou, é algo que pode ser um meio de veicular que o objeto em questão não deverá mais ser tratado da maneira como as coisas referidas pelo termo têm sido tratadas. E mesmo se for proposta uma definição que confere o termo apenas e exclusivamente aos objetos a que se aplicou até o momento, e a nenhum outro, o ponto em jogo pode consistir em defender a justeza da orientação prática habitual em relação apenas a esses objetos, com exclusão de todos os demais – e não em (ou tanto quanto em) espelhar um uso predefinicional. (SCHEFFLER, 1974, p. 28-29).

Uma definição pode implicar numa consequência prática por conter um princípio de ação, mas isso não a torna programática. Para ser programática deve existir a intenção prática, isto é, a pretensão de atuar como uma premissa prática por meio da consequência gerada, o que será revelado pelo contexto, pois as definições programáticas levantam questões de ordem moral ou prática (SCHEFFLER, 1974).

Ele compreende que a diferença entre os três tipos de definições gerais é algo de natureza formal. As definições estipulativas não avaliam a prática, não analisam os engajamentos que suscitam ou a execução de decisões extralinguísticas. As definições descritivas se preocupam em saber se o termo concorda ou não com o uso linguístico prévio, enquanto as programáticas almejam saber se o conteúdo da definição deve ou não ser adotado na prática.

“Exatamente a mesma equação definicional pode ser estipulativa, descritiva ou programática, dependendo do contexto em que for oferecida.” (SCHEFFLER, 1974, p. 30). Para ele o interesse varia em cada uma dessas definições, sendo comunicatório para a estipulativa (facilitam o discurso), explicativo para a descritiva (clarificam o uso normal dos termos) e de ordem moral para a programática (dão expressão a programas de ação).

Temos os *slogans* educacionais que são assistemáticos, não solenes, não facilitam discurso e nem explicam termos, apenas estimulam a confiança, a firmeza e o espírito de comunidade. Os *slogans* poderão ser analisados e criticados de modo literal, mas não devem ser confundidos com a análise das definições gerais (SCHEFFLER, 1974).

Por exemplo em contextos onde os *slogans* educacionais são usados para a motivação de professores podem indicar a tentativa de manter o moral do professor expondo seus limites ou buscar melhorar o ensino. “Assim, será realmente em função do contexto que deveremos dizer: <<Tente melhorar!>>, ou então << Não se preocupe, você fez o melhor que pode!>>” (SCHEFFLER, 1974, p. 58).

Na visão dele também temos o uso das metáforas como recurso a ser analisado nessa relação da linguagem com o ensino de filosofia. Em se tratando de metáforas educacionais é

preciso destacar que elas não tem o propósito de exprimir sentidos de termos indicando similaridades no interior do tema do discurso, isto é, elas aponta verdades surpreendentes ao contrário das definições estipulativas que não expressam verdades ou das descritivas que não trazem surpresa.

As metáforas veiculam programas como as definições programáticas, mas apontando para uma analogia objetiva evidenciando descobertas nos fenômenos estudados. Elas são assistemáticas e não padronizadas como os *slogans*, mas com um papel teórico mais importante por não serem meros fragmentos que cristalizam atitudes chaves de um movimento social ou de uma doutrina que lhes originou (SCHEFFLER, 1974).

As definições, os *slogans* e as metáforas são importantes para perceber como os alunos e os professores percebem os elementos do discurso, conforme as características da linguagem. Entendendo o papel desempenhado por estes termos possibilita pensar em mudanças e novas formas de abordar a filosofia.

Uma reclamação dos adolescentes é que a escola tem uma postura fechada em si mesma, não conhecendo o interesse dos alunos. “Todo o trabalho escolar realizado no ensino médio é direcionado em função do vestibular.” (YUNES; OSWALD, 2003, p. 25).

Para esses autores existe um mundo ao redor da escola, mas o fechamento faz com que o estudo da língua esteja preso ao instrumental, isto é, a função do estudo é tão somente conseguir aprovação ao final do ano letivo ou sucesso no vestibular de modo que os livros lidos, as redações feitas são orientadas para isso.

“Desconhecendo as experiências que os alunos vivem mediante atividades ligadas ao cinema, à televisão, aos jogos de RPG, às listas de discussão, aos *chats* e *sites* da internet, insiste numa leitura e escrita da escola e para a escola.” (YUNES; OSWALD, 2003, p. 25).

Do mesmo modo, assinalo como ponto de partida que considero a leitura um ato que precede e não decorre da escrita; ao contrário do que se supõe, ela é antes uma antecipação da escrita, pois para escrever o mundo é necessário que ele tenha sido lido. A experiência efêmera de ler, às vezes, se deixa prender por uma “escrita”.

Uma criança ao desenhar, antes de escrever, não faz coisa diversa: a imagem que traça é também uma forma gráfica, uma linguagem que faz um registro – uma e outra correspondem ao mesmo eixo, da expressão, sob certos signos que efetivamente, se tornam fixos no papel. Mas lhes antecede a exigência de que o escritor ou o ilustrador tenha lido o mundo, incluindo-se nele, para poder dizê-lo. Assim, primeiro lemos o entorno, o contexto, a situação, e só mais tarde vamos ler as linguagens formais, isto é, as que têm códigos com *sistema/ normas* – combinatória sintaxe –, semântica definida *a priori*, que encontra sentido no *uso*.

Quem não lê não é capaz de escrever, em que língua seja. E não somente nas línguas chamadas naturais – espanhol, alemão ou chinês –, mas também sob outros sistemas e códigos como os do corpo, na dança; do traço e do volume no espaço, pintura, escultura, arquitetura; do enquadramento do olho na fotografia, no cinema e ainda sob

linguagens mais insuspeitas como as do vestuário, da publicidade, do traçado das cidades, do comportamento social. (YUNES; OSWALD, 2003, p. 41).

A leitura é uma prática necessária para tudo o que se faz, sempre realizando uma aprendizagem nova diante de cada pessoa, pois cada indivíduo é um texto novo e desconhecido. O cuidado que se deve ter é para fugir de leituras pré-concebidas que não permitem ver o outro como ele é, pois o próprio texto pessoal acaba servindo de referência para ver o outro (YUNES; OSWALD, 2003).

Partindo da tradição filosófica da Grécia até o empirismo inglês, entendia-se o pensamento como anterior à linguagem, sendo esta última um canal de manifestação dos pensamentos previamente elaborados. O próprio Aristóteles no começo do tratado *Da Interpretação*, do *Organon*, assevera que as palavras escritas são sinais dos sons verbais e que estes são sinais dos estados de alma (BRANQUINHO; SANTOS, 2014).

Para esses autores a linguagem era tida como negativa em seu efeito sobre o conhecimento humano, como chegamos a perceber com Francis Bacon, no *Novum organum*, quando o mesmo alerta para os a influência nociva dos preconceitos ou desvios presentes na linguagem (*idola fori*). Não apenas ele como outros alertaram sobre esse problema de maneira que um meio de enfrentar seria o esforço para ter uma visão clara das ideias sem a vestimenta dos verbetes.

A partir do século XVIII, os debates contemporâneos passam a mudar o modo como encaravam a ação da linguagem sobre o pensamento. A linguagem é um órgão criador do pensamento e na visão de Wilhelm von Humboldt não existem objetos sem conceitos, porque a experiência gera apenas uma mistura de dados sensoriais e não há conceitos sem linguagem, porque é ela quem articula e organiza o pensamento (BRANQUINHO; SANTOS, 2014).

E continuam estes teóricos afirmando que os linguistas Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf desenvolveram a tese da relatividade linguística pela qual se infere que a língua que o indivíduo fala determina ou influencia a forma como ele pensa e percebe a realidade. As línguas aplicam diferentes categorias ao mundo e possuem diferentes visões de mundo.

Para Branquinho e Santos (2014) é precisamente o sistema linguístico presente nas mentes dos indivíduos que organizará o caos de impressões que o mundo produz ao interagir com os órgãos do sentido. Isto significa que os tipos e categorias que o pensamento abstrai do mundo fenomenológico não são percebidos porque são dessa forma, mas porque foram articulados dessa forma pelo sistema linguístico mental.

Pode-se até falar de um certo determinismo linguístico quando a língua é usada para impedir questionamentos. Na universidade existe a defesa de uma linguagem politicamente

correta sem a presença de preconceitos ou deformações sexistas, racistas, classistas, etc que se baseiam na crença de que a linguagem influencia o pensamento (BRANQUINHO; SANTOS, 2014).

Os autores acima recordam que Friedrich Ludwig Gottlob Frege no artigo *Der Gedanke* afirma que os pensamentos não estão na ordem das representações subjetivas e nem no mundo exterior, mas num outro domínio, por ser abstrato e independente do indivíduo que o apreende, sendo verdadeiro mesmo se não for pensado. O pensamento não depende da linguagem, pois existe pensamento não-linguístico, mas a análise do pensamento deve ser conduzida pela análise da linguagem, pois é inviável atribuir o pensamento a seres não-linguísticos. Frege entende o pensamento como o sentido de uma frase declarativa que poderá ser verdadeira ou falsa e isto aponta mais uma vez para a linguagem onde o sentido da frase tem primazia sobre o sentido da palavra falada.

Esses autores lembram que Donald Herbert Davidson defende uma conexão entre conceito, crença e linguagem e esta última estaria ligada ao pensamento. Para Davidson os conceitos teriam um caráter normativo e holístico o que torna impossível sua redução à capacidade de discriminar características do ambiente bem como a de reagir de modo distinto a estímulos externos.

Davidson entende que o indivíduo só possui um conceito se ele entende as relações dele com outros conceitos, isto é, um rato pode diferenciar um gato de uma árvore, mas ele não tem o conceito de gato, pois para ter o conceito de gato o rato deveria ter o conceito de animal ou de objeto que se move de dadas formas. Deste modo, a posse de crenças indica a consciência do erro, isto é, só se tem uma crença se entende-se a chance de estar equivocado, se é perceptível o contraste entre verdade e erro o que claramente requer o conceito de crença (BRANQUINHO; SANTOS, 2014).

Para esses teóricos a interação social e linguística atua como uma condição imprescindível para a consciência do erro tendo em vista que a noção de verdade objetiva, que integra o conceito de crença, exige um processo comunicativo baseado num universo partilhado e regulado por padrões linguísticos comuns. Esta defesa de Davidson contra a existência do pensamento não-linguístico se baseia no fato de que a posse de crenças exige o conceito de crença e o tal conceito pressupõe uma linguagem.

Uma oposição que foi feita a isto seria a capacidade dos animais de se surpreenderem, trocando uma crença falsa por outra verdadeira, sem uso do conceito de crença. Isto ocorreria quando o animal é confrontado com situações ilógicas ou anormais, apontando indícios de uma consciência de erro. Tais experimentos já utilizaram testes envolvendo aritmética elementar nos

quais bebês e chimpanzés reagiram com surpresa diante de resultados ilógicos (BRANQUINHO; SANTOS, 2014).

Esses autores afirmam que apesar disto, Davidson não admite a atribuição de pensamentos rudimentares a criaturas não-linguísticas apresentando uma noção exigente de surpresa, onde estar surpreendido exige o conceito de crença, o que leva a negar o estado de surpresa nos animais.

Segundo os autores acima, Herbert Paul Grice defendia que o significado de expressões linguísticas estariam ligados as elocuições (atos da fala) e o significado destas dependeria dos estados mentais, das intenções do falante. Para Grice a elocução é feita com a meta de induzir no interlocutor/auditório a crença, este iria reconhecer esta intenção e ao fazê-lo forma-se a crença.

Contudo, John Rogers Searle questiona isso com um exemplo de um soldado norte-americano que estando na Itália é pego por italianos na II Guerra Mundial, e não sabendo falar italiano e nem alemão, para tentar convencer que é alemão fala uma frase em alemão. A frase deveria significar “sou um militar alemão”, mas na verdade significa “conheces a terra onde os limoeiros florescem?”. Este exemplo mostra como não é possível reduzir o significado linguístico aos conteúdos mentais, a intenção (BRANQUINHO; SANTOS, 2014).

Esses teóricos afirmam que é preciso complementar a análise mentalista do significado linguístico com as convenções linguísticas que estão em vigor na comunidade. Pode-se ainda acrescentar a hipótese da linguagem do pensamento ou LOT (conhecida assim em inglês) que defende que o pensamento é anterior e mais fundamental do que qualquer língua histórica e isto permite atribuir pensamento a seres não-linguísticos. Diferente de Frege, a hipótese LOT parte não de frases, mas de atitudes proposicionais que exprimiriam relações com representações mentais ou fórmulas numa linguagem do pensamento, não se confundindo com qualquer idioma.

Esta linguagem do pensamento é realizada fisicamente no cérebro e o pensamento seria a manipulação de símbolos (representações mentais com correspondência às palavras de um idioma) de acordo com uma dada sintaxe. Esta linguagem ou mentalês se aproxima do domínio da ciência cognitiva, pelo qual bebês e animais não-humanos o possuem. Falar seria traduzir mentalês para as palavras de um idioma (BRANQUINHO; SANTOS, 2014).

Para esses autores o pensamento conceptual tem uma estrutura semelhante a uma linguagem, pois possuem características em comum: produtividade (capacidade de formar novos pensamentos ou frases), composicionalidade (o sentido e a estrutura das partes constituintes determinam o sentido das representações mentais complexas e das expressões

linguísticas) e sistematicidade. Ademais, a noção computacional da mente leva a pensar a cognição humana como processamento de símbolos conforme regras ou algoritmos.

Existem problemas com a hipótese LOT como não se pode ter certeza da existência desses símbolos nessa linguagem do pensamento, por tratar-se de uma abstração funcional não verificável na atividade cerebral. Jerry Alan Fodor afirma que os módulos da mente humana têm natureza computacional, mas não o sistema central, por causa do problema da relevância e do problema da globalidade (BRANQUINHO; SANTOS, 2014).

Os autores defendem que os raciocínios, juízos e decisões humanas são capazes de selecionar a informação relevante em cada contexto e isso é difícil de simular em termos computacionais. A cognição humana é sensível a propriedades globais que ultrapassam os limites de seus módulos específicos. A função cognitiva de uma crença depende de elementos do contexto, mas de acordo com a noção computacional seria a sintaxe das representações mentais e não o contexto que determina os processos cognitivos.

A noção de conceito também causa divergências e para Fodor o saber que é anterior ao saber como, sendo um opositor da visão pragmatista. Para o pragmatismo o essencial não é a relação do pensamento com os objetos representados e sim com as ações ou comportamentos.

A semântica do papel conceptual, ligada a noção funcionalista da mente questiona Fodor ao afirmar o uso confere significado e conteúdo e não o contrário, de modo que o sentido das expressões linguísticas e o conteúdo dos estados mentais são determinados pelo papel das respectivas expressões ou estados mentais (BRANQUINHO; SANTOS, 2014).

Diante desta exposição fica clara que a Filosofia se relaciona com a linguagem no seu modo de refletir e construir conhecimento razão pela qual deve ser abordada por uma nova perspectiva na sala de aula do ensino médio. Os discentes chegam ao ensino médio com graves deficiências nas habilidades de leitura e escrita, não conseguindo ler, falar, interpretar e pensar de modo lógico, organizado e propositivo.

Essa realidade tem sido observada pelo pesquisador empiricamente ao longo dos vários anos em que leciona filosofia. Além disso, essas dificuldades são fruto de problemas de aprendizagem e fixação do conhecimento linguístico no ensino fundamental bem como da falta de reflexão sobre esta problemática (ALMEIDA, 2022).

Para essa autora o aluno necessita saber utilizar estratégias de leitura para que se torne um indivíduo crítico, conhecedor do mundo que o permeia e um leitor autônomo. As atividades de leitura propostas aos discentes devem possibilitar que eles descubram o sentido do texto e possam reconstruir o mesmo a partir de objetivos e perguntas que partem da individualidade de cada aluno bem como da própria estrutura textual e de seu macro e superestrutura.

3 A FILOSOFIA DE WITTGENSTEIN: JOGOS DE LINGUAGEM

Após entender esta relação entre filosofia e linguagem passa-se a buscar pelas contribuições do segundo Wittgenstein para aprofundar e direcionar a proposta de intervenção. A análise levará em conta a aplicação destas contribuições na educação brasileira e a noção de jogos de linguagem na tentativa de perceber a mutação da linguagem e os desafios de emancipação do discente bem como as razões para ensinar filosofia com o foco na linguagem.

Antes de passar para as contribuições de Wittgenstein é importante esclarecer alguns conceitos utilizados neste trabalho, bem como outros com eles correlatos. Não se deve confundir fala, língua e linguagem e para tanto alguns esclarecimentos se fazem necessários.

Linguagem, língua e fala pertencem a um processo mais abrangente que é o da comunicação humana o que pode levar alguns ao equívoco de confundir estes conceitos. A linguagem envolve a todo sistema de sinais convencionais que possibilita atos de comunicação, como verificado na linguagem dos surdos-mudos, na linguagem de bandeiras em corridas automobilísticas ou na linguagem dos sinais de trânsito. A chamada linguagem dos animais deve ser excluída deste campo, pois não se trata de uma linguagem, mas de um comando do instinto de abrigo e comida, não podendo ser ampliada ao contrário do que ocorre com a linguagem humana (TERRA, 1997).

Para esse autor a linguagem pode ser verbal, quando os sinais usados forem as palavras; e pode ser não-verbal, quando utiliza sinais que não sejam os verbetes. Já a língua é um aspecto da linguagem, pois utiliza as palavras, sendo um sistema de natureza gramatical com regras usadas por um grupo de indivíduos, sendo uma instituição social de caráter abstrato concretizado por um ato exterior que é a fala.

A língua existe antes do indivíduo, que deverá entender depois o seu funcionamento. A escrita é considerada o estágio posterior da língua, embora seja de conhecimento humano que existem línguas ágrafas, isto é, que não possuem representação gráfica (TERRA, 1997).

Recorda esse autor que os romanos já diziam “*verba volant; scripta manet*” (as palavras voam, aquilo que está escrito permanece) como meio de demonstrar a importância da escrita e o impacto que ela tem para as análises gramaticais e linguísticas que se fará ao longo do tempo. Mas existe uma diferença entre língua e fala que vale a pena mencionar:

Encarada como bem público, a língua é uma instituição social de caráter abstrato. É instituição porque é uma estrutura decorrente da necessidade de comunicação, com um conjunto de convenções necessárias para permitir o exercício da faculdade da linguagem aos indivíduos. É social porque, sendo exterior aos falantes, pertence à

comunidade lingüística como um todo. É abstrata porque só se realiza através da fala. [...]
 Por ser um bem privado, a fala é um ato individual: cada falante tem o domínio da língua que fala e, em decorrência disso, pode usá-la como bem lhe aprouver dentro das regras preestabelecidas pelo contrato coletivo ajustado com os demais falantes (TERRA, 1997, p. 16-17).

Esta dualidade entre língua e fala revela uma característica especial da linguagem humana, que se constitui de parte pública e parte privada. Com isto em mente é possível indagar agora sobre o significado de uma palavra na visão wittgensteiniana.

Wittgenstein abandonará a teoria pictórica do significado que era o fundamento do *Tractatus* e passará a defender nas Investigações que o significado de uma palavra é o seu uso na linguagem. Contudo, isto não significa que Wittgenstein está passando para outra linguagem, mas apenas realizando uma retomada de conhecimentos lingüísticos básicos não contemplados no *Tractatus* (SILVA, 2021).

Na caminhada filosófica de Wittgenstein podemos enxergar a influência de dois grupos de autores, o grupo preocupado com a análise da linguagem lógica e científica (Frege, Russell, Hertz e Boltzmann) e o grupo focado na crítica cética da linguagem (Mauthner). Nesse sentido:

[...] Comparando as doutrinas expostas, podemos constatar que, por um lado, as idéias de Frege, Russell, Hertz e Boltzmann convergem no sentido de enfatizar a dimensão lógica da linguagem e da ciência. Hertz e Boltzmann se aproximam até mesmo das doutrinas ligadas à tendência ético-metafísica, já que sua tentativa de fundamentar a física tem algo a ver com a perspectiva transcendental. A partir de sua teoria dos modelos, considerados construções lógicas a partir das quais se podem derivar fatos, eles delimitam a física “por dentro”, revelando não só a parte puramente lógica de seu funcionamento, mas também reforçando a crença de que o conhecimento do mundo pela linguagem científica é possível. Frege e Russell partem da distinção entre forma lógica e forma superficial das expressões lingüísticas, desconfiam da linguagem natural como geradora de equívocos e acreditam que a análise lógica será capaz de esclarecer esses equívocos. Embora não tratem seus problemas do ponto de vista transcendental, estão preocupados com os fundamentos lógicos da linguagem e da matemática. Nesse sentido, eles se aproximam de Hertz e Boltzmann, que também se interessam em buscar os fundamentos lógico-matemáticos da ciência. Na verdade, todos esses autores apresentam mais um ponto de convergência ao comungarem a crença na capacidade da linguagem científica em descrever o mundo de maneira lógica.

Por outro lado, as idéias de Mauthner, embora reflitam a tendência de pensamento do fim do século XIX, acham-se em franco conflito com as desses autores. Ele professa um ceticismo exagerado, negando à linguagem a possibilidade de descrever o que quer que seja. O conhecimento do mundo pela linguagem é impossível. A ciência é incapaz de descrever a natureza. A única certeza que a linguagem nos proporciona vem das tautologias, mas estas são vazias. Além disso, não há uma forma lógica profunda a ser descoberta pela análise. Colocando-se nessa perspectiva, Mauthner aproxima-se de Mach, o rival de Hertz. Nesse sentido, ele parece estar preocupado com o fundamento psicológico da linguagem, tentando delimitá-la “por fora”, de maneira análoga à que Mach faz com a física. Com efeito, a crítica mauthneriana da linguagem, ao ser concebida como “atenção crítica à linguagem”, só pode observar e nomear o que ocorre quando falamos. E a solução que esta crítica oferece é ao mesmo tempo cética e pessimista: as verdades que podemos expressar lingüisticamente são

tautológicas e a experiência do mundo nos foge continuamente; a linguagem é incapaz de apreender qualquer coisa. Portanto, devemos parar de fazer perguntas ou tentar responde-las. A redenção encontra-se no único refúgio possível: o santo silêncio total (PINTO, 1998, p. 118-119).

Esse panorama conceitual estava presente na mente do jovem Wittgenstein e o influenciou na elaboração do *Tractatus* de modo que reconhecer essa influência ajudará a entender as razões de sua mudança nas Investigações (PINTO, 1998).

A linguagem passará a ser vista por um viés pragmático, já que linguagem e cultura estão interligadas conforme atestam os antropólogos. Esse caráter antropológico das Investigações revela um foco na relação entre linguagem e o meio sociocultural em que ela é utilizada (SILVA, 2021).

Esse autor frisa que para Saussure os costumes de uma nação repercutem na língua, já que esta constitui a nação na medida em que reflete os contornos próprios de uma comunidade. Não se pode conhecer um povo sem ter uma noção sobre sua língua, não sendo coincidência que o termo idioma signifique em grego um costume especial.

Nesse sentido vale a seguinte observação:

A realidade fundamental dominante nesta convivência (de um com o outro), neste ser com o outro, é a linguagem. Mas a linguagem não é, de forma alguma, um instrumento que, por assim dizer, se dá posteriormente a um grupo, antes, isolado de homens, para com ele se encontrarem uns com os outros, mas ao contrário, o indivíduo, quando de alguma maneira se isola, ele o faz dentro e a partir de uma comunidade de mundo e espírito na linguagem reinante e já fala “na” linguagem de uma língua. A língua só pode ser instrumento de comunicação porque, antes e originariamente, a linguagem preserva e amplia o mundo em que um povo existe (HEIDEGGER, 2007, p. 71).

Tanto para Saussure como para Heidegger seriam óbvios que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida (SILVA, 2021).

Com o primeiro Wittgenstein veio a teoria da figuração pela qual a estrutura do mundo e da linguagem estão em relação de paralelismo, com Frege veio a distinção entre significar e nomear, com Russell veio a teoria das descrições definidas e com Kripke veio a teoria da rigidez referencial. Todas estas contribuições abordam a relação entre significação e referência (ARAÚJO, 2001).

Essa autora afirma ter Frege mostrado ser possível designar algo sem referir-se a esse algo, sem que esse algo exista, já que a linguagem é uma forma de comunicação e de conhecimento que transmite e compreende o sentido sem precisar recorrer à referência o que acaba por retirar a ontologia da linguagem. Além do sentido e da referência, Frege traz a noção de representação que está ligada a todas as associações do sentido.

Já Russell defende que o significado de um nome deve ser identificado ao objeto denotado, pois algo só pode ser referido se puder ser nomeado. Russell distingue entre o sujeito gramatical e o sujeito lógico (ARAÚJO, 2001).

3.03 Não podemos pensar nada ilógico, porquanto, do contrário, deveríamos pensar illogicamente.

3.031 Já foi dito por alguém que Deus poderia criar tudo, salvo o que contrariasse as leis lógicas. Isto porque não podemos dizer como pareceria um mundo “ilógico”. (WITTGENSTEIN, 1968, p. 61)

Wittgenstein em sua primeira fase apresentou que os limites do pensável, são os limites rígidos das formas lógicas das proposições, pois o sentido de uma proposição não é a adequação às coisas, mas a possibilidade de definir o que é essencial ao mundo para dele falar com sentido. Desse modo se o fato é real ou não, verdadeiro ou falso, não interfere nesse raciocínio, sendo a única exigência que a proposição tenha um sentido por corresponder a uma combinação possível de nomes e ser a imagem de um fato possível (ARAÚJO, 2001).

3.1 Abordagem wittgensteiniana na educação brasileira

A filosofia da linguagem ocupa um lugar muito reduzido nos estudos de filosofia da educação e ainda mais raros seriam os relacionados à filosofia analítica da educação. Apesar do primeiro estudo ter sido publicado em 1970, por muito tempo essa investigação não ganhou força ou seguidores em grande número, sendo recente a pesquisa educacional que se orienta por uma perspectiva wittgensteiniana (PEREIRA, 2014).

Olhando para a realidade da escola para a qual a pesquisa se direciona é possível verificar a falta de abertura para reflexão sobre a atuação do professor de filosofia em relação a sua prática docente e sobre o papel da linguagem no ensino filosófico o que acaba por trazer impactos sobre o modo como a filosofia chega até aos discentes na educação básica. Os discentes demonstram um desinteresse pela leitura, problemas nas competências de argumentação e abstração, inaptidão para a escrita e para o pensamento crítico. Essas carências prejudicam o ensino de filosofia, sendo mais um desafio a ser superado.

Diante desta realidade é importante refletir a educação a partir de contribuições do segundo Wittgenstein como forma de buscar meios de enfrentar essa problemática. A abordagem wittgensteiniana promove uma libertação dos limites da lógica estrita provocando uma revolução metodológica em educação, explorando um caminho pedagógico de uma “escrita do eu” ou uma “autoconstituição ético-poética” (ALMEIDA, 2020).

As experiências pedagógicas de Wittgenstein nem sempre foram levadas em conta quando se avalia a obra deste filósofo. Após a Primeira Guerra Mundial ele regressa para Áustria, faz um curso de formação docente e passa a lecionar como professor primário num vilarejo pobre com o propósito de aperfeiçoar os filhos de operários e aldeões a partir de sua metodologia, a qual estabelecia que os alunos deveriam pensar por si próprios sem uma influência docente que tornasse inviável a construção do pensamento autônomo. O material pedagógico era construído em cada situação na sala de aula e, como exemplo dessa abordagem, se pode citar o dicionário que ele elaborou contendo palavras do cotidiano dos alunos visando a autocorreção pelos próprios discentes (TORREZAN, 2000).

Nessa linha de pensamento é possível encarar a orientação colonial da educação escolar é uma doença que exige um tratamento terapêutico-gramatical, numa perspectiva dialógica e polifônica. As reflexões mediadas pelo pensamento de Wittgenstein apontam para uma pedagogia que não defende como o professor deve atuar, mas o que deve evitar (ALMEIDA, 2020).

Esse autor afirma que a terapia de Wittgenstein aplicada à educação leva em conta que as práticas de ensino em contextos específicos criam sentidos do conteúdo lecionado e afetam como se constrói crenças gramaticais por meio das práticas. É preciso romper com noções hegemônicas da linguagem, pois o significado de uma regra se manifesta em cada caso em que ela é aplicada e não de uma vez por todas, o que leva pensar em diretrizes preventivas para rever práticas pedagógicas que estejam presas em concepções dogmáticas ligadas à ideia de inevitabilidade.

A arte, a poesia e a música podem contribuir muito com essa abordagem wittgensteiniana da educação não apenas por serem algo inovador, mas por estarem abertas a novas possibilidades em comparação com a abordagem pedagógica que domina as discussões educacionais. Não se deve permanecer entendendo a arte apenas como algo que existe para dar prazer aos humanos, pois deste modo se permitirá a reflexão de outros elementos que ela poderá ensinar além de um conteúdo meramente informacional (ALMEIDA, 2020).

O diálogo entre educação, estudos literários e as Investigações Filosóficas de Wittgenstein apontam para perspectivas de como lidar com a leitura, a produção e a mobilização de narrativas literárias como um construto cultural. Avaliando terapeuticamente variados contextos históricos de produção, circulação e recepção crítica é possível perceber efeitos idiossincráticos sobre os corpos dos leitores (MIGUEL; VIANNA; TAMAYO, 2019).

Esses autores destacam que as práticas de leitura da ficção em sala de aula auxiliam o trabalho de sensibilização crítica e poética, o qual é mobilizado pelos textos literários. Essa

forma de trabalhar com os alunos valoriza o princípio de ação e de encenação da linguagem, princípio este que nos é proposto nos jogos terapêuticos e filosóficos de Wittgenstein.

Embora seja forçoso admitir que não são corriqueiras o uso de práticas pedagógicas pautadas nas reflexões de Wittgenstein, o mesmo não se pode dizer em relação a existência de pesquisas que buscam entender o motivo deste hiato em relação a matriz filosófica wittgensteiniana, como se pode ver a seguir:

Nosso objetivo é o de apontar para a importância das reflexões de Wittgenstein, especialmente a partir do modo como ele mobiliza a noção de linguagem enquanto jogo encenado, na tentativa de se lidar com essas questões e hipóteses, pontuadas anteriormente. (...) apontamos para uma perspectiva terapêutica no modo de lidarmos com os textos literários, compreendendo cada mobilização como um jogo encenado de linguagem, no qual participam texto, autor, leitor. Esta outra maneira de se lidar com os efeitos de um texto sobre leitoras e leitores não abstratos parte da visão dinâmica de que o performático se constitui no jogo de cena estabelecido entre o ato de ler – que envolve o corpo do leitor situado e memórias das práticas culturais compartilhadas – e o ato de narrar – que passa a ser visto como encenação do ato narrativo. Os efeitos se dariam, em cada caso, nas contexturas não fixas que cada leitor estabelecerá com o ato narrativo de partida. Por esta razão, o processo de significação seria ilimitado e imprevisível, aberto aos movimentos nem sempre racionalizáveis e explicáveis cujas remissões seriam como rastros labirínticos, relampejos de memórias e sensibilidades que por vezes positivos, teimaríamos em ignorar. Fixar e estabilizar sentidos, nesse processo, seria uma atitude sempre provisória. Esses efeitos produzidos pelo ato narrativo de partida, se recriariam no instante em que despertam o imaginário do leitor, seus valores, sua personalidade, sua receptividade sensorial, memórias e sensibilidades que provocam determinados impactos sob os corpos daqueles que reencenam o jogo literário. (MIGUEL; VIANNA; TAMAYO, 2019, p. 50-51).

Mesmo que Wittgenstein não tenha abordado de modo estrito questões do campo literário e das narrativas de ficção a maneira como ele praticou sua terapia filosófica nas Investigações Filosóficas provocou uma nova forma de entender as relações que se estabelece com as teorias e seus desejos totalizantes. Ademais, também as metodologias de pesquisa, os métodos tradicionais de natureza cientificista ligados à lógica explicativa de causa e efeito também sofreram efeitos com a análise baseada em Wittgenstein (MIGUEL; VIANNA; TAMAYO, 2019).

Em relação aos estudos literários esses autores alegam que o pensamento wittgensteiniano se conecta com o fato de encarar-se a escrita com um jogo de linguagem que já é a própria encenação. Na escrita se está colocando leituras prévias, memórias de práticas culturais, criando um texto a partir destes elementos.

Neste jogo de cena, que se pratica com o aprendizado de um corpo todo, a dicotomia forma/conteúdo passa a não ser mais passível de ser aplicada: como separar em categorias distintas o leitor, o texto e o ato da leitura? Seria como separar o dançarino,

a dança e o ato de dançar, (...) falar da dança não é dançar, mas já é sempre um jogo metanarrativo. Da mesma maneira, falar das produções literárias é falar da narrativa e, portanto, do narrador que é quem encena o jogo literário. Ao mesmo tempo, esta narrativa é uma apropriação do leitor, uma versão que ele realiza a partir de interesses pessoais, muitas vezes a partir de uma lógica que possui pouca relação com o enredo explícito no texto original de partida. Nesse sentido, o ato narrativo, a partir desta perspectiva, já não pode ser separado do conteúdo da narrativa, e o leitor, ao reencenar-lo, passa a ser também um (re)criador ativo desses jogos reencenados. (MIGUEL; VIANNA; TAMAYO, 2019, p. 51).

Os mesmos autores afirmam que as leituras coletivas devem ser mescladas com pequenos grupos de manifestações e práticas literárias diversas para permitir ao máximo que os discentes escutem a si próprios durante o ato da leitura. Esta atividade permite perceber a forma como o outro faz a leitura em voz alta além de exercitar vários tipos de leituras do mesmo texto de partida, refletindo sobre os efeitos da leitura sobre si o que envolve reações observadas, emoções sentidas e hipóteses interpretativas construídas a partir do ato de ler.

O ato narrativo como jogo de linguagem atua como ato performativo e performático, constituidor de um mundo simbólico e conectado às práticas culturais. Os jogos de linguagem podem ser lidos como jogos de cena na educação, permitindo a manifestação do engajamento dos leitores diante de uma obra literária, revelando imaginários, fomentando ação criativa, conectando o discente a sua personalidade e singularidades (MIGUEL; VIANNA; TAMAYO, 2019).

As capacidades de abstração necessárias para o aprofundamento filosófico e literário podem ser fortalecidas quando mediadas por atividades de encenação de narrativas respeitando o nível de entendimento e percepção dos discentes. Isto se revela mais correto quando se percebe que buscam soluções para problemas a partir de elementos subjetivos. Sobre esta prática:

Com a experiência vivenciada a partir da disciplina, acreditamos ter sido possível praticar as *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein traduzidas em *Investigações Literárias*, no trabalho com o texto literário a partir de uma abordagem interdisciplinar, problematizando, inclusive, a crença da implantação de políticas curriculares baseadas em uma concepção de conhecimento que o vê como um conjunto cumulativo de conteúdos científicos, universais e desligados das práticas e das formas de vida dos leitores. A proposta realizada mostrou como os leitores se apropriaram do texto de partida em função de seus interesses e usos pessoais, procurando soluções para seus próprios problemas e fantasias, preenchendo lacunas subjetivas, estimulando sonhos e criações simbólicas. (MIGUEL; VIANNA; TAMAYO, 2019, p. 51).

As *Investigações Filosóficas* gestaram não apenas essas *Investigações Literárias*, mas também as *Investigações Pedagógicas* de Michael Adrian Peters. Para este autor Wittgenstein é um filósofo pedagógico que teve sua vida ligada à educação, quando criança teve tutor privado

em casa, foi estudante de filosofia na Cambridge University, professor do ensino fundamental por 7 anos e professor de filosofia (PETERS, 2020).

Essa capacidade revolucionária e impactante da obra de Wittgenstein conduz ao pensamento sobre suas características. Nas Investigações é perceptível um movimento consciente de Wittgenstein no sentido de conduzir o leitor a refletir por si mesmo, fazendo a prevenção do estado de acomodação mental gerado pela apresentação de teses, mesmo que elas combatessem o dogmatismo filosófico (GOTTSCHALK, 2020).

Para essa autora o próprio Wittgenstein agiu assim quando foi professor de escola primária e autor do Dicionário, pois mesmo não esquecendo do valor do trabalho coletivo pelos discentes segundo a reforma escolar austríaca, destacava a importância do trabalho e da responsabilidade individual de cada aprendiz. Atualmente, esse é um grande desafio para os professores do ensino médio, pois os alunos passam 9 anos do ensino fundamental numa postura passiva em relação ao processo de aprendizagem, sendo relutantes em adotar uma postura mais proativa.

Podemos entender Wittgenstein e Nietzsche com alguma relação entre si enquanto médicos da cultura, pois “(...) ambos eram o que eu agora chamaria de antifilósofos, que desconstruem a verdade e afirmam a natureza sem fundamento e, no fim, antifundacional de nossas afirmações ao conhecimento.” (PETERS, 2020, p. 12). Essa desconstrução de verdades é algo salutar e importante para evitar o enrijecimento e esterilidade filosófica.

Esse autor afirma que os problemas enfrentados pela educação e pela filosofia pós-moderna são as linhas ético-políticas de investigação após o colapso da grande narrativa; entendimento de outras culturas curriculares, noção do outro em sala de aula, conceito de ciência pós-moderna, o que demandou distanciamento da abordagem formalista do atomismo e a análise conceitual com ênfase mais antropológica sobre os jogos de linguagem na análise da linguagem habitual.

Este é o papel do filósofo diante desta abordagem da educação pelo matiz wittgensteiniano, enfrentar os problemas com uma abordagem mais antropológica do que presa ao logicismo estéril, tendo em vista que:

A responsabilidade central do filósofo do futuro é o projeto de refinamento e educação da humanidade como um todo. O filósofo como médico não cria saúde cultural ao tratar o indivíduo *doente* por aumento de sua autonomia racional, por exemplo. A enfermidade cultural não é, na essência, um transtorno cognitivo que pode, assim, ser curado pela razão apenas. O filósofo do futuro emprega todos os recursos culturais à sua disposição para promover aquilo que somos capazes de nos tornar. Em termos desta metáfora, Wittgenstein a atribui a uma perspectiva romântica semelhante de cultura como uma forma de vida; cultura como uma força expressiva e *natural*, que

começa ao *fazer* (ao invés de pensar), e que pode ser julgada em termos similares à criação de uma obra de arte. Wittgenstein também se considera um filósofo da cultura e a filosofia como um tipo de terapia. Wittgenstein se identifica com o espírito do contrailuminismo austríaco caracterizado por um foco sobre os limites da razão, na tradição de Lichtenberg, Kraus, Schopenhauer, Kierkegaard, Weininger e Nietzsche, todos influenciadores na conformação da Viena do *fin-de-siècle*. (PETERS, 2020, p. 14).

A pedagogia antifundacional ajuda a decodificar as metáforas que governam o pensamento, pois a desconstrução das visões de mundo de Wittgenstein é importante para entender os propósitos morais da educação e da pedagogia. Wittgenstein se afasta da visão cartesiana que define modernidade e o começo da filosofia moderna como libertação de afirmações essencialistas ontológicas e a imagem de subjetividade cartesiana, bem como se liberta da necessidade de fundamentos e da imagem de certeza cartesiana (PETERS, 2020).

Diante destas características do pensamento wittgensteiniano é possível conduzir a reflexão sobre os problemas que são colocados perante a educação: o que é saber? O que é ensinar?, o que é conhecer? O que é aprender? Pensar estes problemas e o próprio conceito de educação como um dos jogos de linguagem abrem espaço para debate pelo prisma de Wittgenstein e sua visão da linguagem como uma possibilidade de jogo (TORREZAN, 2000).

Essa autora assevera que os problemas no campo educacional podem ser erros de interpretação por causa da falta de clareza a respeito do conceito de educação. Não existe apenas uma única interpretação para o conceito de educação quando ele é tratado como jogo de linguagem, pois os problemas escolares não podem ser reduzidos a um único problema.

Nesse sentido no parágrafo 560 das investigações filosóficas encontramos a informação que “a significação da palavra é o que explica a explicação da significação. Isto é, se você quer compreender o uso da palavra significação, então verifique o que se chama de explicação da verificação.” (WITTGENSTEIN, 1990, p. 146).

É preciso entender o significado de cada conceito em cada situação na qual ele se apresenta, evitando os grilhões de um entendimento dogmático e considerando que em cada fase da aprendizagem discente o conceito de educação assume uma forma diferente (TORREZAN, 2000).

Para ela, uma maneira de evidenciar esta situação pode ser alcançada quando se imagina diversos percursos onde cada um possui uma cor distinta, encontrando-se em um ponto comum mais a frente e misturando-se. Diante da mistura tem-se uma confusão e não percepção da multiplicidade de cores, o que só pode ser contornado quando se conhece as cores originais de cada caminho, de modo que resta claro as cores novas formadas pelo entrecruzamento.

Da mesma forma um jogo de linguagem permite a ordenação do conhecimento em relação ao uso que se faz da linguagem, pois só é possível quando os jogadores sabem previamente o sentido da palavra no seu uso (TORREZAN, 2000).

“As crianças não aprendem que existem livros, que existem poltronas, aprendem a ir buscar livros, a sentarem-se em poltronas, etc.” (WITTGENSTEIN, 1990, p. 135). Isso significa que nesta etapa da aquisição do conhecimento a ligação entre o objeto e o uso dele é estabelecida pela linguagem, pois a linguagem nomeia o objeto e com isso indica a existência do mesmo (TORREZAN, 2000).

Essa autora defende que nessa etapa estamos diante de uma linguagem primária ou primitiva na qual existe clareza explícita acerca do seu sentido, finalidade e funcionamento não existindo dúvidas sobre seu entendimento. Temos aqui uma visão panorâmica do funcionamento da linguagem.

“Tais formas primitivas da linguagem emprega a criança, quando aprende a falar. O ensino da linguagem não é aqui nenhuma explicação, mas sim um treinamento.” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 29). Nos jogos de linguagem primários não temos fase preparatória e, embora não exista a urgência de uma estrutura gramatical lógica das proposições, a linguagem é apresentada de modo integral (TORREZAN, 2000).

“O fato de que, nas minhas elucidaciones referentes à linguagem, já sou obrigado a empregar a linguagem inteira (e não uma preparatória, provisória), já mostra que posso apenas produzir algo exterior sobre a linguagem.” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 66). Desta forma, ao utilizar o conceito de educação se está diante de uma linguagem inteira na qual já estão contidos as regras, usos e significados de modo que ignorar inviabiliza o jogo e a comunicação (TORREZAN, 2000).

199. O que chamamos “seguir uma regra” é algo que apenas *uma* pessoa pudesse fazer apenas *uma vez* na vida? – E isto é, naturalmente, uma anotação sobre a *gramática* da expressão “seguir a regra”.

Não pode ser que apenas uma pessoa tenha, uma única vez, seguido uma regra. Não é possível que apenas uma única vez tenha sido feita uma comunicação, dada ou compreendida uma ordem etc. – Seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez são *hábitos* (costumes, instituições).

Compreender uma frase significa compreender uma linguagem. Compreender uma linguagem significa dominar uma técnica. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 92).

O ato de obediência à regra está condicionado ao treinamento viabilizado pela repetição de tarefas mentais ou práticas de maneira que as regras são assimiladas gradativamente, tornando-se hábito que se incorpora ao conceito e passa a integrar o mesmo. Partindo desta reflexão deve-se chamar a atenção para o principal instrumento do processo educacional, que é

a linguagem, pois através dela a escola deve expor as regras, os usos e sentidos do conceito de educação para que o aluno entenda o mesmo na sua complexidade, isto é, para que o discente torne-se um jogador no tabuleiro da linguagem formal (TORREZAN, 2000).

A aprendizagem, para a mesma autora, não é uma noção pronta e acabada, mas sim um contínuo aprender a aprender, uma construção do conceito de educação perante o discente que deseja novos saberes para entender o mundo que o cerca. Por isso é importante que o aluno entenda a utilidade do conhecimento para que ele possa assimilá-lo já que o mesmo deverá aplicar tal conhecimento em sua vida.

Nem sempre o processo de aprendizagem formal, isto é, aquele que ocorre no sistema escolar, consegue atingir os objetivos propostos. As séries iniciais devem alfabetizar os alunos para que eles sigam sem sequelas e quando isto não ocorre, as deficiências vão se acumulando e que serão muito difíceis de serem sanadas em fases posteriores (TORREZAN, 2000).

Imaginemos os ciclos de aprendizagem semelhantes à construção de um edifício: é preciso ter a base sólida, sem bolhas de ar na sua estrutura, para que não ocorra o risco de ruir antes do término da obra. Assim devemos considerar o processo de aprendizagem. A fase inicial desse processo é a base que dará sustentação para os demais ciclos. (TORREZAN, 2000, p. 167).

Essa autora afirma que o aluno precisa ser apropriadamente treinado nessa fase inicial para usar e entender corretamente os sentidos dos conceitos que orbitam sua realidade. Caso isso não seja feito de forma devida, o aluno tomará conceitos de modo errado e será levado a confusões e problemas que só serão contornados com os devidos esclarecimentos.

Minha experiência em sala de aula, trabalhando com Filosofia e Filosofia da Educação com alunos do segundo grau da escola pública, fez-me perceber que o interesse pelo conhecimento só se dá quando este faz parte da realidade imediata, cotidiana; o aluno, na maioria das vezes, não consegue abstrair uma compreensão do mundo que não esteja diretamente vinculada à sua realidade imediata. (TORREZAN, 2000, p. 167).

A escola nesse estágio de ensino básico não está ajudando o discente a sair do nível dos jogos de linguagem primários. Nessa fase a linguagem não é explicação do uso das palavras e sim um treinamento onde o aluno aprende via repetição (TORREZAN, 2000).

“Uma parte importante desse treinamento consistirá no fato de que quem ensina mostra os objetos, chama a atenção da criança para eles, pronunciando então uma palavra, por exemplo, a palavra “lajota”, exibindo essa forma.” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 29). A educação ao trabalhar com as várias realidades nas quais os alunos estão inseridos deve permitir que os mesmos participem de jogos de linguagem mais complexos (TORREZAN, 2000).

Ela afirma que um problema fundamental da educação é a não visualização das variadas condicionantes do processo de aprendizagem, o que gera um processo estático, retroativo e expansivo, com foco na quantidade de alunos atendidos em vez de focar na qualidade do que é transmitido. O que acaba importando é o número de alunos aprovados e não a qualidade do ensino que lhes é oferecido.

O conceito de educação não está sendo visto em sua globalidade, mas apenas na fase de treinamento. Estabelecer conceitos com regras contidas em seu interior permite entender as palavras, bem como o conceito e o mundo (TORREZAN, 2000).

Uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas palavras. – Falta caráter panorâmico à nossa gramática. – A representação panorâmica permite a compreensão, que consiste justamente em “ver as conexões”. Daí a importância de encontrar e inventar *articulações intermediárias*. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 67).

Não é possível visualizar o mundo como ele é representado sem a compreensão panorâmica das palavras e conceitos e sem entender que as regras estão implícitas e apontam para as interconexões. Sem isso a educação não cumpre sua função de integrar os discentes no meio social, pois em vez de ensinar conceitos claros, está aprisionando os alunos em regras fixas e perfeitas pelas quais eles se movem num campo restrito e não conseguem criar novas regras para novos jogos que mediam linguagem e o mundo (TORREZAN, 2000).

131. Só podemos evitar a injustiça ou o vazio de nossas afirmações, na medida em que apresentamos o modelo com aquilo que ele é, ou seja, como objeto de comparação – por assim dizer, como critério –; e não como pré-juízo, ao qual a realidade *deve* corresponder. (O dogmatismo, no qual tão facilmente caímos ao filosofar.). (WITTGENSTEIN, 1999, p. 68).

Com as regras específicas para cada jogo se permite a visão de mundo e a libertação do enfeitiçamento da própria razão para poder usar a linguagem. Ao se entrar num jogo as regras devem ser preestabelecidas para se ter condição de saber como jogar e como prever resultados (TORREZAN, 2000).

A educação precisa ser repensada quando se trata de ensino filosófico, afinal de contas “quem hoje em dia ensina filosofia não seleciona o alimento para o seu aluno com o objetivo de lhe adular o gosto, mas para o modificar.” (WITTGENSTEIN, 1980, p. 35). Após as ponderações acerca desta perspectiva wittgensteiniana para a educação nacional passa-se a aprofundar o conceito de jogos de linguagem para a posterior investigação da influência do mesmo na proposta de intervenção.

3.2 Jogos de linguagem

O segundo Wittgenstein relata no prefácio da *Investigações Filosóficas* que as críticas do matemático e filósofo Frank Ramsey e o estímulo do economista Piero Sraffa teriam sido significativos para a mudança na sua filosofia em relação a linguagem na sua relação com o meio sociocultural de seu uso (SILVA, 2021).

Ademais, o velho modo de pensar de Wittgenstein serviria como um pano de fundo para esclarecer a nova forma de pensar que se debruçara sobre muitos objetos como o conceito de significação, de compreensão, de proposição, de lógica, etc (WITTGENSTEIN, 1999).

A referência tinha lugar central e reduzia a linguagem a sua função assertórica de modo que quando passa para uma posição periférica a noção de linguagem é modificada, abandonando as limitações e regras de um código guiado por formulações de valor e de veracidade. Com o segundo Wittgenstein temos uma ampliação para os jogos de linguagem e para os atos da fala com Austin, Strawson e Searle (ARAÚJO, 2001).

E continua a autora afirmando que abandonando a necessidade de depuração da linguagem em busca de objetividade via eliminação de ambiguidades se alcança uma linguagem sem tarefa representativa, não limitada pela nomeação e descrição de coisas e propriedades. Esta linguagem comum que já estaria em ordem para Wittgenstein não tem caráter paradigmático, pois a função dela não falar acerca do mundo, mas agir com a fala do mundo, sendo um tipo de ação, uma atividade, um comportamento, uma forma de vida.

De modo semelhante com o que ocorreu com Kant, também depois de Wittgenstein a filosofia não será mais a mesma. Ela deixa de ser fundacionista, isto é, de procurar o fundamento, as verdades últimas, as essências para adotar uma postura terapêutica já que os problemas filosóficos são oriundos do uso equivocado dos termos (ser, essência, forma, substância). A gramática não precisa ser depurada pela análise lógica, pois ela já está em ordem e serve para a compreensão linguística praticada pelas nossas formas de vida (ARAÚJO, 2001).

Para ela agora o sentido da proposição não deriva de uma projeção sobre o mundo real, mas de regras combinatórias que forma o espaço de uma gramática. Nesse sentido os temas desenvolvidos nas *Investigações Filosóficas* serão: a linguagem como ferramenta, a crítica à linguagem privada, a crítica ao modelo agostiniano, a crítica à linguagem ideal, a noção de semelhança de família e o jogo de linguagem.

Esse é um período de filosofia pós-metafísica, na preocupada em procurar a essência última, pois a prioridade é a linguagem e não a mente pensante ou conceitos mentais sobre o Ser, o Devir, a Essência, a Existência. Também não se concentra energia na busca por

proposições com valor de verdade que sejam atestadas empiricamente, pois o pensamento não é misterioso, mas faz parte da história antropológica como as ações de caçar, comer e brincar (ARAÚJO, 2001).

“É preciso uma injeção de gramática para acabar com esses problemas e mal-entendidos” (ARAÚJO, 2001, p. 88). Conforme o entendimento dela, na verdade, basta ver como se usam as frases sem precisar recorrer a análise, pois os conceitos filosóficos são usados na linguagem cotidiana de modo que a busca por exatidão apenas significa uma busca por grau mais adequado de compreensão.

103. O ideal está instalado definitivamente em nossos pensamentos. Você não pode se afastar dele. Deve voltar sempre a ele. Não há nenhum lá fora; lá fora falta o ar. – De onde vem isso? A idéia é como óculos assentados sobre o nariz e o que vemos, vemos através deles. Nem nos ocorre a idéia de tirá-los (WITTGENSTEIN, 1999, p. 64)

Os problemas filosóficos surgem quando a linguagem entre em férias, quando se é capturado por armadilhas da linguagem, e para sair desse ciclo basta mostrar seu uso pela linguagem corriqueira, pois a filosofia construiu castelos de areia com a linguagem. A filosofia não elucida nada, a gramática não pode oferecer uma visão panorâmica de todos os jogos de linguagem (ARAÚJO, 2001).

Os problemas filosóficos são pseudoproblemas surgidos de incompreensões acerca da lógica da linguagem, mas esta se desdobra em várias lógicas de modo que a filosofia utilizará vários métodos para tornar clara a lógica de cada linguagem usada na formulação de cada problema filosófico. É preciso se libertar do ideal de linguagem, pois existe uma miríade de linguagens mais ou menos aparentadas entre si (CAVASSANE, 2013).

Nas palavras do próprio Wittgenstein:

98. Por um lado, é claro que cada frase de nossa linguagem ‘está em ordem tal como está’. Isto é, que nós não aspiramos a um ideal: como se nossas frases habituais e vagas não tivessem ainda um sentido totalmente irrepreensível e como se tivéssemos primeiramente de construir uma linguagem perfeita. – Por outro lado, parece claro que onde há sentido, deve existir ordem perfeita. – Portanto, a ordem perfeita deve estar presente também na frase mais vaga (WITTGENSTEIN, 1999, p. 63).

Não se deve encarar a linguagem como a salvação, a ferramenta que ocupará o lugar da essência como causa fundamental. A linguagem foi idealizada e quando se tentava clarificar uma conexão entre expressões o que se atingia era uma preparação para o uso (ARAÚJO, 2001).

Essa autora afirma que antes existia o entendimento de que existe concordância entre pensamento e realidade do tipo pictórico, isto é, de forma, mas agora em sua segunda fase Wittgenstein se foca em como a aplicação é feita nas atividades e reações. Nas frases existem famílias estruturadas e aparentadas entre si que podem ser descritas, mas não analisadas.

A linguagem deve ser encarada como comportamento, como uma forma de vida onde falar é uma das formas de ação com relação ao meio. Por isso não se pode entender a lógica como um modelo ideal para a linguagem cotidiana e o seu uso (ARAÚJO, 2001).

81. [...] a palavra “ideal” induziria a erro pois soa como se estas linguagens fossem melhores, mais completas que nossa linguagem cotidiana; e como se fosse necessário um lógico para mostrar finalmente aos homens que aparência deve ter uma frase correta (WITTGENSTEIN, 1999, p. 64)

O uso de palavras como saber, ser, objeto, eu, proposição, nome deve se pautar pela pergunta sobre como elas são usadas na língua na qual existam, reconduzindo a palavra do seu emprego metafísico para seu emprego cotidiano. As confusões geradas pela linguagem são resolvidas com uma boa sinalização, isto é, um bom entendimento do que se quis dizer em dado contexto comparando esse uso com jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1999).

Esta seria a razão pela qual Wittgenstein teria criado os jogos de linguagem, pois percebera que o uso da linguagem é um fator determinante e prescindiria da análise lógica e metafísica presente nas reflexões feitas antes por ele e por outros filósofos.

Antes de iniciar a análise do significado dos jogos de linguagem é preciso entender o contexto dentro do qual ele está inserido. As Investigações Filosóficas se distanciam do *Tractatus*, mas o usam como ponto de apoio, aprofundam questões e isto está ligado à postura filosófica de Wittgenstein, já que a filosofia para ele não é uma atividade criadora ou eliminadora de contradições (MORENO, 1999).

A função positiva da filosofia é negativa, isto é, fazer sumir os problemas filosóficos não podendo ser confundida com uma atividade que cria teses (MORENO, 1999). Esta maneira de pensar conduz o filósofo a um grau de liberdade extraordinário, especialmente se ele não esquecer que “a verdadeira descoberta é a que me torna capaz de romper com o filosofar, quando quiser.” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 68).

Este alerta é importante para não se cair no entendimento enganoso, segundo Wittgenstein, de que apenas com palavras como educação, filosofia, ensino, aprendizagem, etc já é possível construir uma descrição sobre o significado destes termos. Para não cometer esse

equivoco de isolar as palavras de sua intenção e segundo este raciocínio Moreno (1995, p. 21) afirma que:

A técnica de apresentação de paradigmas é uma etapa de ‘preparação’ (*Vorbereitung*) para o uso das palavras porque os paradigmas indicam apenas o lugar das palavras nos jogos de linguagem e não tudo o que se pode fazer com elas. A apresentação de paradigmas corresponde a uma técnica elementar ou, como diz Wittgenstein, “primitiva”; atribui-se nomes aos objetos (...). A introdução do lugar de uma palavra através de um paradigma não é, ainda, um “movimento no jogo de linguagem” (*ein Zug im Sprachspiel*) uma vez que apenas com nomes não podemos “falar das coisas” e nem “descrevê-las”; com o paradigma tudo o que fazemos é colar “etiquetas” nos objetos.

No *Tractatus* a vontade não muda os fatos apenas os limites do mundo, isto é, não altera o que pode ser expresso em linguagem. Apesar deste peso da linguagem na construção deste modelo de realidade, em sua segunda fase Wittgenstein vai considerar o *Tractatus* como uma espécie de platonismo dogmático que falha na tentativa de conceber a natureza da linguagem expresso em suas palavras (MIGUENS, 2007).

Após estas reflexões prévias iremos perceber seu impacto sobre a noção de jogos de linguagem. Conforme Chauviré (1991, p. 91):

Os jogos são livres criações do espírito e da vontade, autônomos e governados por regras. Saber jogar um jogo é uma capacidade que supõe domínio de uma técnica, consecutiva a uma aprendizagem. O fosso que separa a regra de sua aplicação é preenchido pelo treinamento ou o adestramento (*Abrichtung*), a familiaridade, a prática do jogo.

Wittgenstein afirma que os jogos de linguagem seriam o conjunto da linguagem e das atividades a ela interligadas, embora o filósofo não defina a essência da linguagem. O que temos aqui é uma reorientação em relação aos fenômenos linguísticos, isto é, estes fenômenos devem ser entendidos como práticas que não apenas acompanham a performance linguística, pois tais práticas são também linguagem e fazem parte do jogo (PEREIRA, 2014).

Esse autor afirma que os jogos e as linguagens são ações regulamentadas por padrões de domínio coletivo que estabelecem quais os lances/palavras podem ser aceitos, podem ter sentido e, portanto, não são o que são independentes da intenção do jogador/locutor.

Esses jogos são marcados por esta visão do uso que é contrária à noção essencialista da linguagem, isto é, o sentido muda conforme o uso, não tendo a linguagem uma essência invariável em si mesma, e isto se harmoniza com o fato desses jogos de linguagem serem múltiplos e variados (CONDÉ, 1998).

65. Aqui encontramos a grande questão que está por trás de todas essas considerações. Pois poderiam objetar-me: “Você simplifica tudo! Você fala de todas as espécies de jogos de linguagem possíveis, mas em nenhum momento disse o que é essencial do jogo de linguagem, e portanto da própria linguagem. O que é comum a todos esses processos e os torna linguagem ou partes da linguagem. Você se dispensa pois justamente da parte da investigação que outrora lhe proporcionara as maiores dores de cabeça, a saber, aquela concernente à *forma geral da proposição* e da linguagem”. E isso é verdade. – Em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra, - mas sim que estão *aparentados* uns com os outros de muitos modos diferentes. E por causa desse parentesco ou desses parentescos, chamamo-los todos de “linguagens”. Tentarei elucidar isso. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 64)

Há uma multiplicidade de jogos de linguagem como prometer, ordenar, contar histórias, sugerir, ironizar, etc tal variedade corresponde a formas de vida. Não existe um núcleo comum ou um fio único que prenda todos os jogos e os usos linguísticos (ARAÚJO, 2001).

Essa autora alega que em razão disso existem dificuldades para dar sinônimos e realizar traduções, pois o uso em certo contexto se trata de um jogo como determinados propósitos. A teoria de Wittgenstein não está acabada, permanece aberta a questões nem sempre feitas e respondidas pela ortodoxia filosófica tradicional.

É importante não entender a noção de jogo de linguagem como uma rede que da conta de tudo que ocorre, pois o uso da analogia do jogo já constitui uma defesa contra a busca por um sistema que abarque a complexidade dos usos da linguagem. O filósofo não pode encerrar todos os aspectos da gramática, não existe um único método em filosofia e sim vários. Não existe uma ordem geral na linguagem, mas sim uma ordem na maneira como ela se apresenta em cada uso (ARAÚJO, 2001).

23. Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez? – Há inúmeras espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos de “signo”, “palavras”, “frases”. E essa pluralidade não é nada fixo, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. (Uma imagem aproximada disto pode nos dar as modificações da matemática.)
O termo “*jogo de linguagem*” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida.
Imagine a multiplicidade dos jogos de linguagem por meio destes exemplos e outros:
Comandar, e agir segundo comandos –
Descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas –
Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) –
Relatar um acontecimento –
Conjeturar sobre o acontecimento –
Expor uma hipótese e prova-la –
Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas –
Inventar uma história; ler –
Representar teatro –
Cantar uma cantiga de roda –
Resolver enigmas –

Fazer uma anedota; contar –
 Resolver um exemplo de cálculo aplicado –
 Traduzir de uma língua para outra –
 Pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar.
 - É interessante comparar a multiplicidade das ferramentas da linguagem e seus modos de emprego, a multiplicidade das ferramentas da linguagem e seus modos de emprego, a multiplicidade das espécies de palavras e frases com aquilo que os lógicos disseram sobre a estrutura da linguagem. (E também o autor do *Tractatus Logico-philosophicus*.) (WITTGENSTEIN, 1999, p. 35-36)

Os jogos de linguagem são formas de vida na qual interessa o seu papel e não a sua significação no sentido de definir conceitos e ideias. Entender a linguagem como jogo é reconhecer que a sentença ganha significado tendo o jogo como pano-de-fundo. É como uma habilidade para calcular e não um estado de consciência que acompanha as sentenças da língua (ARAÚJO, 2001).

43. Pode-se, para uma grande classe de casos de utilização da palavra “significação” – se não para todos os casos de sua utilização –, explicá-la assim: a significação de uma palavra é seu uso na linguagem.
 E a significação de um nome elucida-se muitas vezes apontando para o seu portador.
 (WITTGENSTEIN, 1999, p. 35-36)

Essa multiplicidade das linguagens e dos sentidos não gera incompreensão porque existem regras que evidenciam sua semelhança de família, seu parentesco. O significado não é um sentimento pessoal psicológico tendo em vista que se fosse dessa maneira cada indivíduo criaria seus sentidos e isto impediria a comunicação. O uso depende do meio, das necessidades, dos desejos e emoções, das capacidades sensoriais, etc de maneira que o expressado por uma pessoa não depende apenas dela, mas de circunstâncias que revelam qual jogo de linguagem está sendo jogado (ARAÚJO, 2001).

Para Araújo (2001) quem compreende uma frase compreende uma linguagem e quem compreende uma linguagem entende um significado exercendo domínio de uma técnica. Por isso não existe linguagem privada para Wittgenstein, pois a o jogo de linguagem é uma forma de vida decorrente de trocas do indivíduo com o meio ambiente.

Wittgenstein compara o que ocorre com a linguagem com o que acontece com os jogos esportivos, com as brincadeiras infantis, com os jogos de tabuleiro ou de cartas. Eles envolvem ganhar, perder, usar força, usar tática, o fator sorte, etc, mas não existe uma regra geral que seja comum a todos (ARAÚJO, 2001).

Esta autora argumenta que os jogos não indicam o que exatamente é o jogo, apenas apontam os contornos, deixando margem para dúvidas. Existem semelhanças de família entre

os jogos e isso é o suficiente para se jogar, prescindindo de uma definição exata, contentando-se com a regra aprendida.

Wittgenstein critica a noção de linguagem como ostensão, como nomeação, pois nomear depende apenas do uso linguístico habitual dos nomes, sem nada de misterioso nesse processo. Não se nomeia objetos da realidade para depois falar sobre eles, pois a referência é um dos jogos de linguagem, mas sem papel unificador ou centralizador (ARAÚJO, 2001).

Para ela a língua não é um sistema de regras na cabeça de quem fala, pois a ação de falar é um modo de vida, sem uma mente organizando regras para depois falar. Mesmo no caso das sensações como a dor, o uso da linguagem envolve um jogo que permitirá o entendimento.

“Se não existisse a técnica de jogar xadrez, eu não poderia ter a intenção de jogar uma partida de xadrez. Desde que tenho antecipadamente a intenção da forma da frase, isto só é possível pelo fato de eu poder falar esta língua” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 114, §337).

O ato de pensar não é algo abstrato e incorpóreo separado da linguagem. Não existe querer dizer fora da linguagem e intenções sem o querer dizer (ARAÚJO, 2001). Desta forma toda e qualquer tentativa de refletir pensamento e linguagem devem levar em conta sua íntima relação para apresentar um panorama mais próximo da realidade e com melhores chances de encontrar soluções aos problemas que surgirem no percurso.

Nesse sentido podemos acrescentar que:

Essas concepções da linguagem revolucionaram a lingüística, especialmente a semântica e a pragmática, e a filosofia da linguagem, principalmente devido ao deslocamento do enfoque: a análise da proposição, especialmente as assertóricas, cede lugar à multiplicidade dos usos através de regras que funcionam apenas apontando a direção, que não passam de um certo comportamento, aquele que exige formas de vida em interação. Dispensa as soluções cognitivistas, essencialistas e descritivistas. Liberta linguagem do jugo metafísico, e do que restava de cartesianismo na filosofia (noção de mente, de *cogito*). A função terapêutica da filosofia, representa a dosagem adequada para evitar a assunção metafísica que o uso exclusivamente referencial da linguagem implicava, na relação de nomeação do simples em suas ocorrências. Referir não passa de um entre os inumeráveis usos. A noção de referência não depende mais das amarras lógico-semânticas da sentença, das descrições definidas: a referência depende, bastante, das relações dos usuários entre si numa comunidade lingüística, e com o mundo, mundo esse das diversas circunstâncias, fatos, acasos, acontecimentos... (ARAÚJO, 2001, p. 104).

Esses jogos de linguagem podem ser entendidos no parágrafo n. 7 das Investigações como o conjunto da linguagem e das atividades com ela interligadas. A significação da palavra é o seu uso em diferentes contextos e situações (WITTGENSTEIN, 1999).

Essa característica pragmática do uso cotidiano da linguagem nas variadas situações e contextos levaram Wittgenstein a formular a noção de jogos de linguagem afastando-se da ideia

de linguagem como cálculo. Vale acrescentar que a noção de parentesco ou semelhança de família não deve ser confundida com identidade, pois não existe uma propriedade comum invariável bem como em cada jogo de linguagem existem variações (CONDÉ, 1999).

Esse autor afirma que Wittgenstein analisa a elucidação ostensiva que é o aprendizado da significação das palavras através a contemplação de objetos que são mostrados ao mesmo tempo em que são pronunciados seus nomes, o que é diferente de um jogo de linguagem. Ao apresentar uma variedade de jogos, Wittgenstein encara como absurda toda tentativa de descrição conceitual de linguagem.

Os jogos de linguagem wittgensteinianos são tanto um caminho a ser seguido para criação de uma nova noção de linguagem, como também constituem a própria concepção nova que se distanciou da preocupação analítica e essencialista da linguagem (CONDÉ, 1999).

130. Nossos claros e simples jogos de linguagem não são estudos preparatórios para uma futura regulamentação da linguagem, – como que primeiras aproximações, sem considerar o atrito e a resistência do ar. Os jogos de linguagem figuram muito mais como objetos de comparação, que, através de semelhanças e dissemelhanças, devem lançar luz sobre as relações de nossa linguagem (WITTGENSTEIN, 1999, p. 68)

Os usos da linguagem não são realizados de modo indiscriminado, pois seguem regras mais complexas que as do jogo de xadrez. Elas formam a gramática (*Grammatik*) que teria duas faces, superficial (*Oberflächengrammatik*) e a profunda (*Tiefengrammatik*). A gramática superficial seria a dos linguistas que indica a forma correta de construção frasal. Já a gramática profunda apresenta as diversas formas de uso das expressões (CONDÉ, 1999).

[...] Estamos na ilusão de que o especial, o profundo, o essencial (para nós) de nossa investigação residiria no fato de que ela tenta compreender a essência incomparável da linguagem. Isto é, a ordem que existe entre os conceitos de frase, palavra, conclusão, verdade, experiência etc. Esta ordem é uma super ordem entre – por assim dizer – superconceitos. Equanto as palavras “linguagem”, “experiência”, “mundo”, se têm um emprego, devem ter um tão humilde quanto as palavras “mesa”, “lâmpada”, “porta”.

98. Por um lado, é claro que cada frase de nossa linguagem ‘está em ordem, tal como está’. Isto é, que nós não aspiramos a um ideal: como se nossas frases habituais e vagas não tivessem ainda um sentido totalmente irrepreensível e como se tivéssemos primeiramente de construir uma linguagem perfeita. – Por outro lado, parece claro que onde há sentido, deve existir ordem perfeita. – Portanto, a ordem perfeita deve estar presente também na frase mais vaga (WITTGENSTEIN, 1999, p. 63).

A gramática profunda não tem a função de correção da linguagem cotidiana e nem de atuar como um padrão de linguagem ideal (CONDÉ, 1999).

Wittgenstein tem a preocupação de tornar a linguagem mediadora da realidade, pois as atividades de uso dos símbolos estão alicerçadas nas formas de vida, a quais, por sua vez, estabelecem as possibilidades dos jogos de linguagem. Podemos então entender que de uma linguagem transcendental (*Tractatus*) passamos para uma linguagem empírica (Investigações), já que a linguagem passa a integrar as formas de vida das pessoas (TORREZAN, 1998).

Essa autora afirma que as formas de vida envolvem a totalidade das atividades comunitárias em que estão imersos os jogos de linguagem. Para evitar tornar a linguagem empírica dogmática Wittgenstein trata com os usos das palavras, isto é, com as formas possíveis de expressão linguística e não com as experiências possíveis.

São as necessidades humanas que constituem o solo fértil no qual são recriados os jogos de linguagem, nos quais linguagem, signos e ação são entrelaçados (TORREZAN, 1998).

A filosofia wittgensteiniana das Investigações Filosóficas recebeu elogios e críticas quando a essa mudança de concepção da linguagem. Acusaram a mesma de negar uma ontologia, a relação entre a linguagem e o mundo. Contudo, outros alertaram que essas críticas estariam presas no velho paradigma predominantemente metafísico presente no *Tractatus* (CONDÉ, 1999).

Esse autor alega que a linguagem não mais o espelho do mundo, não está numa relação simétrica com a realidade. Esta última não é mais um superconceito fundamentado metafisicamente, mas tão somente algo dado nas formas de vida. A língua-mãe, isto é a linguagem ordinária do cotidiano reúne a comunidade histórica particular e deve ser levada em consideração quando se observam e se recriam os jogos de linguagem.

Responder a perguntas do tipo “o que é a linguagem?”, “quais os limites da mesma?” e “o que pode ser dito e que devemos silenciar?” eram preocupações marcadas por um viés denotacionista no *Tractatus* e passaram a ser ampliadas pela nova noção de jogos de linguagem, com uma característica nitidamente empírica com destaque para o uso das palavras (CONDÉ, 1999).

Após apresentar estas observações sobre os jogos de linguagem na filosofia de Wittgenstein será possível buscar razões para entender o uso da linguagem como ferramenta de ensino filosófico.

3.3 Mutação da linguagem e emancipação do discente

A linguagem é importante tanto para o professor como para o aluno que ao fazer uso dela podem se emancipar e ter seu trabalho de comunicação, significação realizado. Para

entender essa realidade é preciso perceber a mutação que a linguagem sofre à medida que é utilizada, sob o influxo de elementos culturais e psicológicos.

O currículo e a interação educacional são relações de poder, atos políticos com interesses variados envolvidos o que pode gerar no discente uma postura passiva e irreflexiva. Entendendo isto de antemão será possível vislumbrar novas formas e estratégias não apenas pedagógicas, mas filosóficas para proporcionar uma postura reflexiva e capaz de realizar abstrações e confrontar ideias opostas em busca de compreender a realidade em suas variadas camadas e não apenas se contentando com a superficialidade dos textos, falas, atitudes e ideias veiculadas em sala de aula e na sociedade de um modo geral.

O ensino de língua portuguesa é fundamental para a compreensão da linguagem no Brasil e deveria estar organizado em práticas e não em conteúdos, pois a formação gramatical terá mais fruto após o discente dominar a linguagem, com respeito a noção de texto e a variedade linguística. O principal mecanismo de suporte para isto deverá ser a interlocução em sala de aula, tendo em vista que a aula é construída na prática, na ação, no espaço físico e intelectual disponibilizado pela relação docente/discente (PAULA, 2022).

Os jovens no ensino médio sentem uma necessidade de manifestar seu pensamento e são normalmente mais resistentes a aceitarem regras sem compreender os seus fundamentos. A aprendizagem é afetada por isto, e não se pode apenas apresentar a gramática ou o conteúdo sem que o aluno entenda a importância de dominar o uso da linguagem para estabelecer a melhor interação possível tanto em relação ao conteúdo quanto em relação a sua aplicação na vida privada e social.

“Dessa forma, é na sala de aula que deve acontecer o diálogo entre os sujeitos que participam dessa interação e que provocam o ‘movimento linguístico’, que caracteriza, por sua vez o interacionismo” (PAULA, 2022, p. 293).

Para essa autora a atividade em sala de aula está ligada ao próprio uso da linguagem que além de permitir a interlocução, a reflexão e o pensamento, acaba por firmar conteúdos a partir de sua prática. Ignorar que a sala de aula é como uma fábrica de conceitos e significações não permitirá uma mudança substancial no ensino de filosofia, pois esta faz uso da linguagem em seus diversos jogos, como bem firmou Wittgenstein.

Fica clara aqui que é preciso fazer uma crítica ao trabalho sem a participação do aluno em sala de aula, pois o conhecimento é construído na reflexão realizada na interlocução entre os sujeitos. Privilegiar apenas o ensino normativo e estático da gramática não permite a emancipação do discente, já que impede que o aluno se constitua como sujeito e dono de seu próprio pensamento (PAULA, 2022).

A realidade da sala de aula da escola pública muitas vezes não permite um acompanhamento aprofundado e personalizado para cada discente. Em razão disto, existe a tentação de recorrer a ferramentas pedagógicas padronizadoras do ensino e que são inibidoras da reflexão crítica e da emancipação do aluno.

Partindo deste compromisso com a emancipação discente o trabalho do professor em sala de aula passa a exigir do mesmo um conhecimento pautado nas concepções de linguagem e de sujeito. Esta mudança deverá contemplar três práticas de trabalho com o texto: leitura, produção e análise linguística (PAULA, 2022).

Pela experiência docente será possível perceber que a produção textual ocupa um lugar mais central no ensino sendo auxiliadas pelas atividades de leitura e de análise linguística. A produção textual permite a reflexão e se opõe à aplicação da gramática normativa com atividade meramente descritiva bem como ao uso do livro didático como algo que retira a condição de sujeito do aluno por meio da padronização de respostas e/ou de suas reflexões (PAULA, 2022).

A partir desta reflexão é possível questionar a respeito da postura do docente em relação a devolutiva de atividades por parte dos discentes. A linguagem empregada ao apresentar as orientações da atividade bem com o uso da linguagem feito pelo discente na atividade devem estar na mente do docente ao avaliar e buscar alternativas para o ensino filosófico e para a sua ampla e aprofundada apropriação por parte do discente.

[...] o trabalho do professor deve estar pautado no ensino e na aprendizagem do texto do aluno, priorizando a reflexão sobre a linguagem. Esse modo de pensar o ensino advém da constatação de que os textos produzidos pelos alunos anteriormente indicavam que a prática de redação não lhes permitia a reflexão necessária para a produção de bons textos. Nesse sentido, ocorreu uma ressignificação em sala de aula, tanto do objeto de ensino quanto das atividades praticadas com esse objeto (PAULA, 2022, p. 294).

Não é possível reduzir o ensino de filosofia e as atividades propostas no ensino médio a meras técnicas de redação que visem o ENEM ou os vestibulares. A reflexão através da linguagem e o seu uso emancipatório por parte da filosofia vão além destas limitações e abrem espaço para discussões sobre o papel da linguagem no ensino de um modo geral, mas com destaque singular para o ensino filosófico.

O ensino de filosofia deverá pensar a atividade linguística a partir das ações que se fazem com a linguagem, sobre a linguagem bem como em relação as ações da própria linguagem como produtora de significados sobre os sujeitos que dela fazem uso. A linguagem possui reflexividade e isto faz como que essas três ações, que se inter cruzam, sejam

concretizadas nos recursos expressivos reveladoras dos seus usos em sala de aula (PAULA, 2022).

O ser humano como ente social difere-se dos animais graças a linguagem e o seu uso de signos vocais socialmente empregados, sendo que o sentido está atrelado ao contexto em que ele é utilizado. Exatamente por isto o professor é um mediador na relação do aluno com textos escritos, criando meios para que a leitura do texto não seja algo isolado ou neutro (EVANGELISTA, 2008).

As crianças estão contaminadas por uma escrita sem função, da escola e para a escola, sem uma motivação para se entregarem a leitura e a escrita. A linguagem científica difere-se da cotidiana por exigir reflexão, propósito claro o que não ocorre com a linguagem usada no dia-a-dia, já que os falantes não necessariamente desejam refletir sobre cada palavra que falam (EVANGELISTA, 2008).

Para estimular os alunos a uma escrita significativa e com práticas de leituras o docente deve mesclar histórias e textos científicos fazendo uma transição gradual de complexidade. O cuidado que se deve ter é não reduzir a leitura apenas a temas que gerem satisfação, mas sim proporcionar experiências de leitura variadas e significativas direcionadas para o desenvolvimento da autonomia discente.

Trabalhar com a produção de textos, ou mesmo, com a escrita de histórias infantis científicas vai além desse caráter instrumental de leitura e escrita, permitindo ao futuro pedagogo desenvolver outras capacidades, tais como, a apreensão de conceitos científicos para a construção da história, adequação vocabular, apropriação da linguagem científica, desenvolvimento da criatividade, entre outros. (EVANGELISTA, 2008, p. 56).

Portanto, a apropriação de conceitos filosóficos poderá ser mediada pela escrita de histórias e pela interação promovida em sessões de RPG tendo em vista que além da leitura e da escrita, promovem a abstração e o aprofundamento vocabular por meio de um intenso e reflexivo uso da linguagem. Os jogos de linguagem envolvem a criatividade que está presente nesse tipo de atividade estimuladora de uma maior autonomia dos discentes, especialmente dos jovens no ensino médio.

A partir das práticas de ensino será possível transformar analfabetos funcionais, os decodificadores dos grafemas, em leitores maduros que darão ressignificados a tudo aquilo que pretenderem ler. É exatamente por isto que não se pode ignorar que a linguagem e o ensino são realidades inseparáveis e que estão em constante e sólida inter-relação (LIRA, 2012).

Entender a mutação da linguagem e seu impacto no desenvolvimento da autonomia discente é um fator atual e com impacto direto no ensino de filosofia. Esta mutação é fruto da ação que a linguagem produz em quem a utiliza e por isso refletir acerca do que se faz com a linguagem e sobre a linguagem nunca foi tão urgente e atual, compromisso esse ao qual não poderia se furtar a presente dissertação de mestrado em ensino de filosofia.

3.4 Razões para ensinar filosofia com foco na linguagem

O ensino de filosofia que promova uma autêntica emancipação do discente deverá ser realizado com o foco na linguagem tendo em vista o impacto dessa para a cognição e para o desenvolvimento humano e social. Essa abordagem levará em conta os jogos de linguagem de Wittgenstein como auxílio para entender o comportamento da linguagem na relação docente/discente.

No contexto escolar os alunos utilizam a comunicação verbal e não-verbal para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens como meio de construção do conhecimento. Em razão disto, a linguagem ocupa lugar central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento que é o que possibilita avanços cognitivos como aprender a ler (INÁCIO, 2019).

Um déficit ao nível da linguagem cria desvantagens em contexto escolar e ao nível das relações sociais, podendo criar marginalizações. Um nível linguístico baixo impede a criança de captar elementos suficientes da linguagem verbal na escola, agravando as diferenças face às outras crianças.

Para estas crianças, criar ou manter amizades pode tornar-se um desafio à medida que aumenta a necessidade de compreenderem e de conhecerem os motivos, pensamentos e sentimentos uns dos outros. Estas dificuldades podem resultar em frustração, comportamento desadequado e falta de autoestima, sendo comum estas crianças apresentarem alterações emocionais e comportamentais (INÁCIO, 2019, p. 5-6).

Eis aqui uma forte razão para o ensino filosófico com foco na linguagem, o desenvolvimento integral do ser humano, como ente dotado de pensamentos e sentimentos e necessitado de estabelecer interações com os outros indivíduos. Alterações comportamentais, emocionais e até sociais podem gerar problemas de saúde mental, prejudicando o sucesso escolar e tudo isso inicia pela negligência do ensino com relação ao papel da linguagem na relação ensino e aprendizagem.

Outro fator se liga a ensino de valores relacionados a ética e a moral que também fazem parte do universo escolar. Apresentar aos jovens do ensino médio possibilidades mais humanizadas e empáticas com relação a interação com o outro, com o diferente é também

motivo para o ensino com o foco na linguagem e suas variações: norma culta, jargões, gírias, memes, etc.

A consciência moral e a intelectual não são pré-formadas, mas são fruto de uma conexão com o meio social e estão em constante construção e desconstrução. A criança nasce na anomia que é a ausência de regras intelectuais e afetivas e deverá realizar um percurso pela heteronomia até chegar ao estado de autonomia (WREGE, 2014).

Essa autora defende que a obediência acrítica, isto é, obediência sem questionamento e contentada apenas pela ordem ter sido oriunda de autoridade é um fator característico do estado de heteronomia. Nessa fase as crianças julgam a ação por seus efeitos e não por suas intenções, sendo o ato considerado mais grave quanto mais grave for o dano causado.

O que se desenvolve aqui é uma moral não contratual e circunstancial mediada por pressão externa e mantida graças a lógica da justiça retributiva, pois existe uma sanção expiatória que visa produzir sofrimento físico e psicológico proporcional ao efeito do ato praticado. O justo aqui é definido pela obediência unilateral para com o adulto ou autoridade (WREGE, 2014).

Para ela após esta fase teremos a fase da autonomia com a superação do realismo moral pela responsabilidade subjetiva e não mais objetiva, de modo que se procurará investigar a intenção que sustentam as atitudes das pessoas. As sanções agora são por reciprocidade, isto é, consertar o que quebrou e ajudar quem se machucou são motivados não por medo ou temor da autoridade, mas pela noção de igualdade e equidade.

Quando a criança passa a raciocinar de maneira operatória, já tem condições cognitivas de passar para a **autonomia**. Entretanto, as experiências as quais vivenciará serão determinantes nessa conquista. A pessoa autônoma não precisa mais dos outros para obedecer uma regra, pois o que importa não é a opinião ou vontade alheia, mas sim a compreensão e a aceitação da norma como sendo algo certo e justo. O sujeito autônomo aceita internamente as regras, pois compreende que elas são formas concretas de se vivenciar os princípios universalmente desejáveis (WREGE, 2014, p. 120).

Não é possível sair da autonomia e chegar diretamente na autonomia sem passar pela heteronomia e isto deve levar em conta as experiências e interações que o indivíduo realiza através da linguagem. Tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva são importantes nesse processo e isto repercute no ensino e na abertura para a reflexão sobre as próprias ideias, certezas e posturas adotadas dentro e fora de sala de aula.

A dimensão cognitiva está ligada ao saber fazer usando o raciocínio para pensar por meio de hipóteses se colocando no lugar do outro e entendendo variáveis. Contudo, essa

dimensão não é suficiente para o agir moral, pois criminosos podem ser inteligentes e criativos, mas utilizando isso para fins ilícitos e prejudiciais (WREGE, 2014).

Essa autora assevera que a dimensão afetiva aponta para o querer fazer, ligada, portanto, à motivação, sentimentos e interesses. Essa inclinação poderá resultar numa atitude adjetivada como moral, amoral ou imoral.

A partir do que foi descrito, podemos concluir que, para agir moralmente, é preciso ter condições cognitivas – saber fazer – e afetivas – querer fazer. É essencial que a escola trabalhe ambas as dimensões: proporcionando situações necessárias à promoção do desenvolvimento da inteligência, com propostas que permitam ao aluno: pensar, hipotetizar, deduzir, construir, planejar, organizar, etc., e situações que permitam que os alunos reflitam sobre temas afetivos: sobre o que sentem, o que gostam, o que não gostam, o que admiram, o que desejam, etc. (TOGNETTA, 2003 apud WREGE, 2014, p. 120).

Não se trata de ensinar a moralidade ou dar sermão, mas de permitir que o próprio sujeito possa construir a moralidade a partir de suas interações sociais. A escola deve promover a vivência dos valores morais e para isso uma boa comunicação é imprescindível, pois a linguagem utilizada pode colaborar ou não para o desenvolvimento da moralidade (WREGE, 2014).

Nesse sentido, é forçoso reconhecer que nem sempre o indivíduo é compreendido, pois pode utilizar uma linguagem com uma intenção, mas o interlocutor pode entender de modo distinto. A razão deste conflito na comunicação pode estar ligada não apenas aos signos linguísticos empregados, como também ao grau de erudição dos interlocutores.

Na escola isso também ocorre e não se pode imaginar que as palavras do docente sejam inofensivas, pois podem impactar a vida dos discentes para melhor o pior, podendo interferir na autoestima e até no conceito que possuem a respeito de sua individualidade. Aliás, na interação escolar seja entre docentes, entre discentes, ou destes últimos com os primeiros, a linguagem pode criar embaraços e relegar a comunicação escolar aos seus aspectos descritivos e normativos, perdendo o foco emancipatório e humanizador.

Ao refletir sobre os diálogos que costumeiramente observamos ou presenciamos nas instituições escolares, logo nos lembramos das ameaças, gritos e broncas. As mensagens humilhantes são costumes: ao adulto julga, censura, critica, intimida, culpabiliza, ridiculariza, envergonha e oprime o aluno. Outros tipos de mensagens que podem ser encontradas nas escolas são as de solução, isto é, aquelas que dirigem, ordenam, advertem, recomendam, exigem, fazem sermão e dão lições de moral. Também há o sarcasmo e as ironias, que podem parecer brincadeiras, mas ferem o outro. Além disso, elogios como “parabéns”, “muito bem”, “como você é esperto”, costumam também fazer parte do repertório dos educadores, visando motivar seus estudantes.

Este tipo de linguagem frequentemente utilizada nas escolas é chamada de **linguagem valorativa**. Ela diz respeito à personalidade ou à capacidade do indivíduo e não às suas ações. Alguns exemplos são: “como você é desligado! Não está vendo que já mudamos de matéria?”, “ninguém quer brincar com você, porque você é muito egoísta”, “deixe que eu faço, você é descoordenado demais pra isso!”, “você é uma ótima desenhista!” e “você é sempre tão dedicada” (WREGGE, 2014, p. 123).

Essa linguagem valorativa traz efeitos negativos para o sujeito, afeta sua autoestima, pois o professor é uma figura de referência para os alunos. O que o professor fala a respeito da criança interfere no autoconceito, pois a criança não é capaz de separar sua autoimagem da imagem que o adulto faz dela, tomando como verdade o dito pelo adulto e tendo seu desenvolvimento afetado (WREGGE, 2014).

Os jovens no ensino médio também são em certa medida afetados por esta situação de fragilidade afetiva, especialmente os oriundos de comunidades mais afastadas do centro da cidade. Acrescente-se a isso os anos de pandemia e de distanciamento escolar e social, que os privaram de amadurecerem valores e atitudes nos anos finais do ensino fundamental e que hoje os afetam na primeira série do ensino médio.

Julgamentos e atribuições de culpa, comuns para quem faz uso da linguagem valorativa, também trazem consequências ruins. A pessoa acusada tende a focar suas forças e argumentos para se defender, justificando o porquê de seus atos, ao invés de focar sua atenção nas causas e na resolução do problema. “Não fui eu” ou “eu só fiz isso, porque...” são frases de defesa comumente utilizadas, buscando formas de escapar desse sentimento de culpa (WREGGE, 2014, p. 124).

Compete ao docente abandonar a linguagem valorativa de rejeição pela linguagem de aceitação evitando destruir o amor-próprio do aluno, curando e não ferindo as consciências. A linguagem do educador precisa ser repensada, precisa ser clara e eficiente e não.

Como ensinar filosofia sem ferir consciências e sem causar incômodos? A linguagem descritiva é uma alternativa para contornar esse impasse por meio da escuta ativa e da mensagem eu. Essa linguagem descritiva apresenta ações, fatos e sentimentos sem emitir juízos de valor o que evita fazer menção ao caráter do sujeito enquanto se expõe o fato (WREGGE, 2014).

Essa autora afirma que pela escuta ativa o educador ouve, depois repete a essência do escutou, traduzindo sentimentos e estimulando o aluno a continuar falando até que encontre uma solução. O docente pode emitir uma opinião traduzindo os sentimentos e fazendo a discente entender que eles são considerados importantes, são compreensíveis, embora as ações movidas por eles devam ser controladas.

Na técnica da mensagem do eu o professor está com um problema ou um conflito foi instaurado entre ele e os discentes. Nessa ocasião não se deve fingir paciência ou ignorar a situação, mas é preciso expressar a raiva, o descontentamento de modo adequado e sem insultos ou ameaças, descrevendo o que vê, o que sente e o que espera dos discentes (WREGGE, 2014).

“Estou irritado porque vocês estão falando na minha vez. Espero que vocês consigam me ouvir agora” (WREGGE, 2014, p. 125). Eis um exemplo nem sempre seguido e tampouco objeto de reflexão por parte dos professores, em que a chave se encontra exatamente na linguagem, nos jogos de linguagem, no seu uso e nos impactos e significados que podem trazer para a experiência do ensino e aprendizagem.

A mensagem do eu ajuda os discentes a colaborar para resolver o problema, mas desde que os sentimentos sejam legítimos, pois do contrário se tornam chantagem emocional para manipular os discentes. Outro cuidado é que ao descrever a situação se deve ressaltar algo de positivo na atitude do discente e logo depois apresentar o que falta ser feito (WREGGE, 2014).

Ao invés de falar: “Você é desatento e lerdo, ainda não terminou de anotar o que acabo de falar!”, pode ser utilizado: “Você já escutou e buscou entender o que eu falei, agora só falta anotar em seu caderno para reforçar sua aprendizagem!”.

Outro cuidado deve ser com o elogio que pode ser valorativo ou descritivo. O valorativo é negativo, pois julga a personalidade e o caráter e pode ser recebido pelo discente como algo indevido, algo que ele não percebe ser merecedor levando ao discente passar a agir de modo a provar que que o elogiou estava errado ou até a enfrentar uma sequência de desafios em meio a ansiedade e medo por ter que lutar para corresponder ao elogio recebido (WREGGE, 2014).

Essa autora alega que o elogio valorativo, como o “Você é uma menina tão boazinha!”, se feito de modo público pode gerar comparações e competições, força a heteronomia como forma de buscar ter valor aos olhos dos outros. A motivação do mesmo é extrínseca e não ajuda no desenvolvimento do discente. Já o elogio descritivo se apresenta os fatos e sentimentos por meio das ações e realizações feitas. “Você ajudou seu colega a entender Wittgenstein quando ele precisou de ajuda ao repassar as anotações de aula que ele perdera”.

Com o elogio descritivo o aluno percebe o que fez, elogiando a si mesmo, tendo a autonomia desenvolvida e se libertando da opinião alheia e da motivação externa. O elogio descritivo exige que a pessoa preste atenção ao que o outro está fazendo, para poder descrever com clareza e detalhes, enquanto no valorativo basta dizer “parabéns” ou “você é ótimo” sem maiores esforços (WREGGE, 2014).

Portanto, o cuidado com a linguagem não é direcionado apenas para o discente, mas também é ocasião de reflexão para o professor de filosofia com relação a sua didática,

metodologia e propósitos educativos. A linguagem valorativa estimula a heteronomia e não a autonomia do jovem, pois aprisiona o aluno aos comentários externos de aprovação ou reprovação de conduta.

Aprender uma nova forma de falar e de se expressar não é fácil e requer vigilância e reflexão constantes, pensando antes de falar e refletindo depois sobre sua postura. Isto pode gerar o medo de perder a espontaneidade e parecer artificial, mas com o uso constante essa linguagem será incorporada e se tornará natural (WREGE, 2014).

“Ainda que essa não seja uma tarefa fácil e demande treino e reflexão, a apropriação de uma linguagem descritiva colabora para as relações interpessoais na escola e para a construção da autonomia moral dos alunos” (WREGE, 2014, p. 130).

Resta ainda comentar sobre o uso da linguagem na produção textual e como o ensino precisa valorizar esta aplicação. Levar em consideração as ideias prévias dos alunos é fundamental para o ensino. Nas etapas de produção de um texto temos um crescimento gradual e superação do medo gerado pela falta de experiência com a escrita (ARAÚJO; DIEB, 2007).

Esses autores afirmam que o planejamento, a produção das ideias, a produção do texto, a revisão final e a redação final são etapas a serem seguidas e refletidas com os alunos em sala de aula. Um filósofo proposto deve respeitar as capacidades do aluno, não sendo superior ao que ele é capaz de refletir com os conhecimentos que possui até aquele momento para que ganhe autoconfiança e seja estimulado a continuar nesse processo da escrita.

Seja no texto no papel ou no hipertexto não se pode pensar educação sem linguagem, pois forma um tecido feito de linhas que se cruzam e se perpassam mutuamente. Explorar a linguagem é, na verdade, uma forma de entender melhor o mundo para poder atuar socialmente de forma ampla, crítica, participativa e adequada às situações concretas de interação social (ARAÚJO; DIEB, 2007).

Esse destaque para o uso da linguagem em ambiente virtual é importante porque o grau de proximidade do docente com as novas tecnologias de informação pode criar um hiato entre a linguagem dos discentes e o conteúdo da aula ministrada. Os alunos acessam informações em tempo real o que pode fazer a aula expositiva parecer meio monótona, razão que explique o uso constante de celulares como distração em meio a aula.

Esses jovens “nasceram ou cresceram no novo ambiente, e têm que conviver todos os dias com os envelhecidos rigores escolares” (SIBILIA, 2012, p. 51). Desenvolver uma linguagem que seja capaz de atingir essa geração conectada é fundamental e para isso uma reflexão das velhas práticas e faz necessária.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Após as reflexões teóricas serão apresentadas neste capítulo todas as etapas desenvolvidas em sala de aula com as 4 turmas de 1º ano do ensino médio da Unidade Escolar Benjamin Baptista do turno matutino do corrente ano. Para maior proveito da reflexão aqui proposta também serão expostas as contribuições dos docentes por áreas tanto em relação à compreensão da filosofia em sua formação acadêmica, quanto ao impacto dela na sua vivência em sala de aula com o respectivo componente curricular sob sua responsabilidade.

4.1 A filosofia e as demais disciplinas escolares

A filosofia faz parte de todas as licenciaturas seja diretamente na disciplina de filosofia da educação seja como ferramenta reflexiva para as demais disciplinas acadêmicas. Partindo desta certeza foram realizadas entrevistas com docentes das áreas de ciências humanas, ciências da natureza, matemática e de linguagens a respeito de o papel da filosofia que são relatadas a seguir.

4.1.1 Filosofia e ciências humanas

Indagou-se a respeito do conceito de Filosofia e basicamente a resposta dos professores de ciências humanas foi no sentido de ser uma reflexão realizada sobre temas importantes para a sociedade de um modo geral e exposta através de argumentos lógicos.

O contato com a filosofia para esses docentes foi na disciplina de filosofia em educação, mas fora relatado uma preocupação de destacar as polêmicas sociais em vez de refletir a relação entre a filosofia e a educação.

Como professores do ensino médio fazem uso constante de termos técnicos pertencentes à História, à Geografia e à Sociologia e percebem que os alunos sentem uma certa dificuldade para acompanhar as explicações sem a explanação prévia de tais conceitos.

As principais deficiências na leitura e interpretação por parte dos discentes estão ligadas a leituras de textos científicos e que exigem comparações com valores e elementos socioculturais muito distantes do hábito de leitura dos alunos.

A argumentação e persuasão é desenvolvida por meio de seminários e debates e por pesquisas orientadas com a posterior correção pelo docente.

Os professores incentivam a leitura tanto do livro didático quanto de textos em plataformas digitais sobre temas relevantes para a sociedade e com impactos históricos e geográficos.

Para eles a relação da Filosofia com as ciências humanas se dá na análise de temas sociais. Para com as demais áreas não souberam opinar.

As sugestões para a melhoria da aprendizagem a partir da disciplina ministrada por eles foi um reforço do material complementar para realização de feiras acadêmicas, visitas a museus e parques ambientais e um resgate da herança histórica ligada a própria escola.

A docente de filosofia não possui formação específica em filosofia então o entrevistado foi um professor de filosofia de outra escola que ofereceu as seguintes respostas:

Não se considera filósofo e sim professor de Filosofia, pois não tem tempo para reflexões mais aprofundadas em sala de aula. Atua com a Filosofia desde 2018 e possui Licenciatura plena em Filosofia, com pós-graduação em ensino de Filosofia e Sociologia. Está cursando mestrado em Filosofia.

Relatou que sua graduação foi na modalidade EAD deixando muito a desejar, pois tinha poucas aulas online. Reforçou que esse fato deixou muitas lacunas na sua prática docente sem o deixar preparado para a mesma.

Acerca do ensino de filosofia afirmou que é possível abordar temas relacionados com o cotidiano dos estudantes. Isso pode aproximar estes do saber filosófico sem ficar preso a mera história da Filosofia.

Destacou, ainda, que os estudantes apresentam uma deficiência enorme na leitura e interpretação de textos, e isso se torna ainda mais complexo com a Filosofia, pois muitos estudantes relatam que os textos filosóficos possuem uma linguagem difícil.

Com relação aos processos de argumentação e persuasão frisou que tais práticas foram desenvolvidas, por sugestão dos estudantes, com a divisão da turma em dois grupos e realização de um debate acerca de um tema.

Sobre o discurso filosófico mencionou que ele foi trabalhado ao apresentar o tema relacionado com a realidade dos discentes por meio texto literário ou filme e com o lançamento de uma questão norteadora a ser respondida pelos alunos. Em seguida inicia-se a exposição do conteúdo filosófico e por fim é feita a avaliação por meio de atividade proposta ou prova escrita.

Para incentivar a leitura o docente destaca que traz textos dos mais variados temas, cujo propósito é aproximar a filosofia da realidade deles.

Referente à explanação da filosofia da linguagem respondeu que segue a mesma metodologia citada na questão 6.

Sobre a aplicação da Filosofia dentro da sala de aula respondeu que no âmbito pessoal promove a reflexão crítica e problematiza os diversos condicionamentos impostos pelo modelo de sociedade vigente. No âmbito acadêmico procura contribuir para ampliar a concepção e entendimento dos alunos em relação às outras disciplinas. No âmbito profissional realizou uma gincana filosófica para despertar o interesse deles.

Em relação a aplicação da Filosofia fora da sala de aula relatou que no âmbito pessoal espera que os alunos ampliem o senso crítico acerca dos aprendizados adquiridos em sala de aula. No âmbito acadêmico espera que os discentes ampliem a discussão que trata do ensino de filosofia no nível médio. E, no âmbito profissional, espera que a partir dos conhecimentos filosóficos adquiridos, os estudantes problematizem os tipos de trabalho que exploram a classe trabalhadora.

Continua afirmando que a Filosofia se relaciona com as ciências humanas na medida que abordam conteúdos que dialogam entre si. Também se relaciona com as ciências da natureza por meio da filosofia da ciência.

O relacionamento com a matemática se dá pela filosofia da matemática, investigando os fenômenos desta área, como o teorema de Pitágoras. E a interação com a área de linguagens ocorre investigando os fenômenos linguísticos.

Como sugestões para melhoria da aprendizagem de Filosofia mencionou o trabalho por meio de jogos, oficinas, gincanas, entre outras atividades.

4.1.2 Filosofia e ciências da natureza

Os professores de ciências da natureza (Biologia, Física e Química) destacaram que a Filosofia não é ciência, mas é uma investigação residual, isto é, uma investigação sistemática sobre problemas não explicados e atestados empiricamente pela ciência, sem ter um objeto de estudo específico e um método definido.

Segundo eles na universidade tiveram a disciplina de filosofia em educação, onde puderam observar a diferença entre o método científico e a diferença da reflexão feita pela filosofia quando esta refletia temas voltados para o ensino e aprendizagem.

Mencionaram que os termos técnicos utilizados despertam curiosidade nos alunos e são trabalhados de maneira objetiva e sistemática para um entendimento gradativo da disciplina ministrada.

Em relação a leitura e interpretação destacaram que tais dificuldades prejudicam o entendimento de partes importantes como teorias, hipóteses e postulados da área de ciências da

natureza. A argumentação e persuasão é estimulada em suas aulas através de feiras de ciências e de apresentação de curiosidades envolvendo temas científicos. Esses docentes afirmaram incentivar a leitura do livro didático e de textos em revistas científicas e em sites especializados.

A Filosofia se relaciona com as ciências da natureza no estímulo ao pensamento crítico e metódico que será depois aprimorado pelo método científico. Não se posicionaram em relação a interação da Filosofia com as outras áreas.

Sobre a melhoria da aprendizagem defenderam a existência de laboratórios para experiências científicas e visitas ao zoológico e a áreas de preservação ambiental para observação de fenômenos biológicos, físicos e químicos.

4.1.3 Filosofia e matemática

Os professores de matemática entenderam que a Filosofia é um campo que estuda os fundamentos lógicos da realidade apresentando argumentos.

O contato deles ocorreu por ocasião da disciplina de filosofia em educação, que os motivou a aprofundar o assunto, já que vários filósofos apresentaram elementos estudados pela matemática como Tales, Pitágoras, etc.

Para esses docentes a linguagem é algo fundamental para a matemática razão pela qual procuram sempre instigar os alunos do ensino médio ao uso da lógica na interpretação dos problemas propostos.

Atestam, ainda, que a leitura e interpretação dos discentes possui deficiências ligadas a falta de lógica na ligação que eles devem fazer entre aula ministrada e estudo em casa.

A argumentação e persuasão é estimulada nas aulas de matemática pela demonstração utilizando a lógica e pela resolução dos problemas propostos.

Com relação ao incentivo da leitura, mencionaram fazer uso do livro didático e de atividades extras dirigidas com um teor complementar e de reforço de conhecimentos.

A Filosofia se relaciona com a matemática via lógica e via filosofia da matemática, um ramo especial da Filosofia que trata abordar a natureza e metodologia da matemática e a sua presença na vida das pessoas. Sobre as outras áreas não manifestaram nenhuma resposta.

Por fim, alegaram que a melhoria da aprendizagem da matemática está ligada a prática dos exercícios propostos em casa e por um resgate de conteúdos matemáticos vistos no ensino fundamental, mas ainda não suficientemente aprofundados e dominados. Esta prática tem sido negligenciada o que provoca a impressão de que a linguagem matemática é complexa ou hermética demais para o público em geral.

Mencionaram também estimularem os alunos para participarem da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP.

4.1.4 Filosofia e linguagens

Os educadores da área de linguagens (Línguas Portuguesa, Língua Estrangeira moderna, Artes e Educação Física) percebem a Filosofia como uma análise linguística dos problemas e anseios humanos propondo questionamentos e argumentando sobre temas não específicos.

Durante a formação superior tiveram a experiência com a disciplina de filosofia em educação, voltada a investigação sobre a educação e seu papel social e linguístico no qual significante e significado estão numa relação sob influxo de elementos culturais presentes na linguagem e na sociedade.

Destacam esses professores que entender e usar a linguagem é visceral, isto é, constitui o alicerce para a construção da sociedade e do indivíduo, para as relações de poder e de cultura, para o exercício do trabalho e da cidadania.

Acerca das competências de leitura e interpretação dos alunos foram enfáticos em afirmar problemas na alfabetização nas séries iniciais que levam alguns alunos a se comportarem como analfabetos funcionais por reconhecer letras e sons, mas não dominar o uso das palavras e o entendimento das construções sintáticas e semânticas da língua. As dificuldades de ler, escrever, interpretar e apresentar o sentido contido nos textos constituem as principais debilidades dos alunos do primeiro ano do ensino médio.

Em relação à argumentação e persuasão indicam como caminho a abordagem didática voltada ao uso da literatura e de textos variados para criar o hábito de leitura, que impactará na formação e consolidação de um vocabulário rico e facilitador da produção textual.

Esse incentivo da leitura com recursos variados para além do livro didático tem o efeito de auxiliar os alunos na capacidade de construir argumentos que sejam persuasivos e de expô-los de maneira escrita e oral.

A Filosofia se relaciona com a área de linguagens através da filosofia da linguagem, com destaque para a reflexão acerca do papel dos signos, da lógica por traz da linguagem e do entendimento de seu impacto na vida humana. Sobre as outras áreas mencionaram não ter propriedade para responder com propriedade, mas como a linguagem é fundamental para o conhecimento humano e todas as áreas utilizam uma dada linguagem, afirma que é provável que a Filosofia se relacione com essas áreas exatamente através da reflexão linguística dos signos e significados em meio ao seu uso social.

Segundo esses professores a aprendizagem pode ser melhorada pelo estímulo da leitura, pela mudança de paradigma em relação à presença da literatura, por textos poéticos. Mencionaram a falta de uma biblioteca com acesso de qualidade e variado para o acesso dos alunos do ensino médio por problemas de infraestrutura da própria escola. Defenderam a participação dos discentes em eventos como a Olimpíada de Língua Portuguesa – OLP.

4.2 O RPG como ferramenta de intervenção

O ensino de filosofia e seus problemas estão presentes no sistema de ensino brasileiro e um possível caminho para amenizar essa situação pode ser o foco na linguagem com a mediação e suporte do RPG. Ao longo desta dissertação foram apresentadas as características do RPG permitindo compreender a razão de sua escolha como ferramenta de intervenção no ensino de filosofia no ensino médio.

As características que melhor se destacam no RPG são a interatividade e o trabalho em grupo e são elas que poderão oferecer novas perspectivas para o ensino de filosofia. Através da interatividade desperta no jovem a curiosidade e a motivação para a busca de novos horizontes e novos saberes, superando limitações *a priori* enraizadas na postura inerte de busca do conhecimento pela passividade da condição de aluno.

O trabalho em grupo estimulado pela trama da história, já inicia na construção do personagem e preenchimento das fichas, tendo em vista que o suporte do mestre da narrativa é fundamental bem com a troca de informações com os demais jogadores em busca da construção do personagem e a atribuição de pontos nos atributos mais condizentes com as metas da equipe. Além disso, durante a narrativa e enfrentando os desafios, os laços criados entre os personagens são estendidos do mundo da fantasia para o mundo real estimulando a confiança e empatia entre os jogadores.

Não se pode também deixar de lado o fato de que o RPG é uma ótima prática para a linguagem e é capaz de se conectar com a realidade e usos próprios feitos pelos jovens. Tendo em vista que os livros de suporte do RPG podem ser físicos ou virtuais e até constituírem-se em hipertextos partilhados pelas redes sociais, temos aqui um fator de atração e de estímulo à leitura, interpretação, argumentação e escrita, ao emprestar a voz para dar vida ao personagem durante as ações que este realizará na trama.

A construção da narrativa também é algo a se destacar tendo em vista que a mesma possui um roteiro inicial, mas a medida que os personagens passam a vivenciá-la, mudanças são feitas. Podemos então verificar que existe uma margem de criatividade e de produção

coletiva dos sentidos a medida que a trama se desenrola, levando os jovens a doar mais de si e buscando alternativas lógicas para resolução de problemas e superação de obstáculos.

Essas razões levaram a escolha do RPG como ferramenta de intervenção no ensino de filosofia, permitindo um protagonismo e autonomia do discente ao mesmo tempo que promove o senso de equipe e empatia. Muito mais que uma prática lúdica, temos aqui uma ótima oportunidade de fazer a diferença em sala de aula ao apresentar temáticas filosóficas com o instrumental próprio do RPG.

Desta forma o RPG estimula a abstração ao possibilitar a remoção de detalhes normalmente associados aos objetos presentes na realidade durante a entrada no mundo fictício narrado. O pensamento abstrato é fundamental para a filosofia tanto para compreender as propriedades essenciais e comuns das coisas e entes como para a construção e desconstrução de conceitos e certezas.

Durante a aplicação das sessões de RPG com as turmas de 1º ano do ensino médio foi possível atestar um estímulo significativo em relação a leitura tanto do material fundamental, como de outros complementares. Ademais, os discentes se sentiram a vontade para pesquisarem a respeito de fontes que lhes permitissem dar um tom realístico a trama e aos personagens criados.

Durante as falas e atuação, mediados pelas paradas de dados, a timidez que se verificava nos seminários, debates e apresentações de praxe nas aulas de filosofia foram deixadas de lado tomando lugar uma nova postura que é capaz de comunicar-se com clareza e sendo auxiliada pela gesticulação. O tom descontraído a medida que a história ia sendo desenvolvida contribuiu para revelar para os próprios discentes suas capacidades latentes.

Verificou-se um acréscimo do vocabulário dos alunos pela constância na leitura e pelo uso da linguagem conforme os arquétipos de personalidade traçados nas fichas ou exigidos pelo momento da trama. O grau de complexidade e de profundidade no entendimento da linguagem e no seu uso foi outro elemento a favor do uso do RPG.

A filosofia da linguagem pode ajudar a entender a importância o uso da lógica de maneira equilibrada nas atividades de filosofia mediadas pelo RPG.

89. Estas considerações nos levam ao ponto em que se coloca o problema: em que medida a lógica é algo sublime?

Pois parecia pertencer-lhe uma profundidade especial – uma significação universal. Ela estaria, assim parece, na base de todas as ciências. Pois a consideração lógica investiga a essência de todas as coisas. Quer ver as coisas a fundo, e não deve preocupar-se com isto ou aquilo do acontecimento concreto. – Ela não se origina de um interesse pelos fatos que acontecem na natureza nem da necessidade de apreender conexões causais. Mas se origina de um esforço para compreender o fundamento ou

a essência de tudo que pertence à experiência. Mas não que devêssemos descobrir com isto novos fatos: é muito mais essencial para nossa investigação não querer aprender com ela nada de novo. Queremos compreender algo que já esteja diante de nossos olhos. Pois parecemos, em algum sentido, não compreender isto.

Santo Agostinho (Confissões, XI/14): “*Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat scio; si quaerenti explicare velim, nescio*”. Isto não se poderia dizer de uma questão das ciências naturais (por exemplo, a questão do peso específico do hidrogênio). Aquilo que se sabe quando ninguém nos interroga, mas que não se sabe mais quando devemos explicar, é algo sobre o que se deve refletir. (É evidentemente algo sobre o que, por alguma razão, dificilmente se reflete.) (WITTGENSTEIN, 1999, p. 61).

Nas atividades com o RPG as capacidades dos alunos afloraram mesmo sem saber explicar o motivo e sem que tenham antes refletido sobre isto. Entender o fundamento das ações dos personagens controlados pelo mestre permitiu os alunos entenderem a atividade filosófica que busca a essência das coisas. Este esforço para compreender as ações ao longo da trama estão ligadas a experiência proporcionada pelo RPG e sua narrativa.

Não apenas a atividade de interpretação dos papéis na trama foi algo a ser destacado, como também a dedicação dos alunos na escrita e na caracterização tanto dos personagens como da ambientação da trama. Esta atividade possibilitou o uso do raciocínio lógico e o estabelecimento de comparações com as ações no mundo real, mediadas pela fantasia fomentada pelo RPG em sala de aula.

Algumas das sessões de RPG contaram com a observação externa dos demais discentes o que permitiu confrontar a aprendizagem com a observação do uso da linguagem por parte dos jogadores. Nesta oportunidade, alguns apresentaram questionamentos sobre o alcance da narrativa com relação aos conteúdos de filosofia e das demais disciplinas e sobre a possibilidade de extensão dessa estratégia para outros componentes curriculares.

A seguir serão apresentadas as ligações entre o RPG e os jogos de linguagem de Wittgenstein.

4.3 RPG e jogos de linguagem

Após verificar o uso do RPG como mecanismo de intervenção no ensino de filosofia no ensino médio, resta apresentar, a partir da prática realizada, como os jogos de linguagem de Wittgenstein estabeleceram uma conexão com a prática da linguagem do RPG. A estratégia utilizada levou em conta as dez classes de palavras da língua portuguesa que deveriam ser objeto de interpretação e construção dos personagens a partir do conhecimento e dos usos dos signos e significados existentes na linguagem cotidiana dos alunos.

130. Nossos claros e simples jogos de linguagem não são estudos preparatórios para uma futura regulamentação da linguagem, - como que primeiras aproximações, sem considerar o atrito e a resistência do ar. Os jogos de linguagem figuram muito mais como objetos de comparação, que, através de semelhanças e dissemelhanças, devem lançar luz sobre as relações de nossa linguagem (WITTGENSTEIN, 1999, p. 68).

Durante uma sessão de RPG são feitas comparações entre o uso da linguagem no mundo real e o uso da linguagem no mundo narrativo, e neste último existem aproximações e distanciamentos que cada personagem é chamado a realizar à medida que se desenvolve e atrai sobre si camadas de complexidade. O RPG partindo do uso que se faz das classes de palavras levou em conta os jogos, isto é, os usos que são feitos das classes e as modificações ocorridas em cada contexto narrativo da trama.

Com relação à escolha das classes de palavras para verificar os jogos de linguagem em ação durante o RPG pode-se trazer como principal justificativa o fato dos discentes já possuírem um contato com elas ao logo dos 9 anos do ensino fundamental, existindo uma relação de proximidade com as mesmas por parte dos mesmos. Esta proximidade gerou neles uma certa facilidade no uso e no reconhecimento da presença dessas classes, atuando a partir de uma forma de vida.

Graças a essa familiaridade entre o uso na linguagem corriqueira e o transporte dessa experiência para a atuação através do personagem, foi possível verificar os jogos de linguagem e a lógica que orientava cada emprego linguístico. A percepção dessa dinâmica oferecida pela linguagem força a reflexão da prática docente voltada para o ensino de filosofia com foco na linguagem com meio de promover um autêntico aprofundamento do pensamento crítico e da capacidade analítica de estabelecer proposições e refletir sobre as mesmas.

Não é possível deixar de destacar os efeitos do uso do RPG no cotidiano das aulas de Filosofia quando a reação dos discentes fora tão proveitosa. Na verdade, a experiência possibilitou a quebra da barreira da timidez e até mesmo da baixa autoestima que alguns manifestam por causa da sensação de não domínio suficiente das regras gramaticais da língua portuguesa.

Apesar da experiência exitosa é possível fazer uma autocrítica com relação a utilidade e viabilidade de transportar o RPG para uma prática mais corriqueira nas salas de aula de Filosofia ou procurar manter a forma usual com aulas expositivas. Contudo, o alcance dos resultados está diretamente ligado à capacidade do docente de criar um ambiente de incentivo e de acolhimento ao mesmo tempo que provocativo e instigador do pensamento crítico e do raciocínio lógico pautado nos elementos construídos na trama.

Também é importante mencionar o efeito da fala do narrador da trama sobre os jogadores bem como sobre os usos da linguagem.

170. Jamais chegaríamos a pensar que sentimos a influência das letras ao ler, se não tivéssemos comparado o caso das letras com o dos traços arbitrários. E aqui notamos de fato uma diferença. E interpretamos essa diferença como influência e ausência de influência.

Ora, estamos particularmente inclinados a essa interpretação, se lemos propositalmente devagar, como que para ver o que acontece quando se lê. Se, por assim dizer, nos deixamos guiar intencionalmente pelas letras. Mas este “me deixar guiar” consiste novamente apenas em que observe bem as letras – e talvez excluindo certos pensamentos.

Imaginemos que uma sensação nos permite perceber, por assim dizer, um mecanismo de ligação entre a imagem da palavra e o som que pronunciamos. Pois, quando falo da vivência da causação, da influência, do fato de ser guiado, isto deve significar que eu sinto, por assim dizer, o movimento da alavanca que liga a visão da letra com o falar. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 83).

Tanto a visão das letras como os sons escutados por sua pronúncia interferem não apenas na compreensão, mas nos usos, nos jogos de linguagem estabelecidos durante o RPG. Em razão disto, a etapa de construção dos personagens e o progresso na trama levará em conta um certo grau de apropriação essas regras de uso da linguagem estabelecidas na forma cotidiana como os falantes interagem ao vivenciar a aventura.

O uso do RPG mostrou-se efetivo nas turmas da primeira série do ensino médio revelando que as razões de sua escolha foram ratificadas pela prática desenvolvida por ocasião da presente pesquisa de mestrado. A seguir será apresentado todo o itinerário desenvolvido com os alunos desde as entrevistas, passando pelas sessões de RPG até o fechamento via oficina filosófica.

4.4 Aplicação nas turmas de 1º ano do ensino médio

Para entender o conjunto de atividades que foram realizadas com as turmas de 1º ano do ensino médio é importante apresentar o itinerário desenvolvido. Foram dois momentos: entrevistas com os alunos em rodas de conversa e depois a realização da oficina de RPG dentro da qual tivemos as sessões de RPG guiadas pelo docente e a posterior apresentação para as turmas com discussão crítica dos resultados e apresentação de sugestões para novas práticas filosóficas.

As entrevistas foram realizadas com os alunos que iriam participar das sessões de RPG, tendo sido escolhidos 10 alunos que integram as 4 turmas de primeiro ano do turno matutino. Os alunos ofereceram as seguintes respostas transcritas a seguir:

Com relação ao conceito de Filosofia mencionaram se tratar de uma disciplina do ensino médio que exige pensamento e debate sobre temas importantes para o ser humano. O contato com a Filosofia está sendo nesse ano, na primeira série do ensino médio, pois não tinham essa disciplina no ensino fundamental.

Os alunos destacaram que suas principais dificuldades quando tem que estudar filosofia no 1º ano do ensino médio se trata da exigência de leitura e da reflexão a partir do que leram ou escutaram, pois muitos ainda possuem dificuldades em relação a leitura e escrita e não estão habituados a esse tipo de exigência que é feita nas aulas de Filosofia. Assim, a leitura, a interpretação, a escrita e a argumentação se tornam obstáculos a serem superados pelo esforço.

Sobre as dificuldades da oralidade apresentaram a timidez e o despreparo como o principal motivo para tais problemas. Os seminários são exemplos de atividades onde é possível perceber o nervosismo e quem tem maior ou menor desenvoltura ao falar em público.

De maneira geral todos destacaram que não possuem o hábito de lerem livros, mas frisaram que estão dispostos a se esforçarem para criar tal hábito por ocasião da disciplina de Filosofia.

Para os discentes a Filosofia se relaciona com todas as áreas e com as demais disciplinas por ser a mãe da ciência, tendo superado a explicação mitológica e fornecido a primeira forma de explicação racional para os problemas e dúvidas existentes na mente humana.

Os alunos afirmaram que pretendem aplicar a filosofia na sua vida pessoal por meio do autoconhecimento e do desenvolvimento do pensamento crítico. Na vida acadêmica esperam melhorar no entendimento das demais disciplinas usando o raciocínio filosófico. E na vida profissional pretendem continuar com a reflexão crítica sobre os problemas sociais.

Para melhorar a aprendizagem de Filosofia mencionaram que seria importante ter mais aulas para que pudessem ser feitos debates, apresentações, feiras filosóficas entre outras atividades nas quais pudesse discutir com calma problemas importantes para os jovens.

Após as entrevistas e ao longo de 5 sessões foi construído uma narrativa envolvendo as 10 classes de palavras da língua portuguesa como pano de fundo para a construção dos personagens. Para isso o docente apresentou os principais elementos de uma aventura de RPG e entregou as fichas para construção dos personagens, auxiliando no processo de construção.

Fora explicado que cada aluno daria vida a uma classe de palavra (substantivo, adjetivo, verbo, artigo, pronome, advérbio, preposição, conjunção, interjeição e numeral) preenchendo as fichas com elementos que caracterizassem cada classe de palavra. Após a construção eles seriam transportados para o mundo das sombras da linguagem, uma realidade fictícia na qual

essas classes de palavras seriam entidades sencientes que não notam essa divisão de classes de palavras que é feita no mundo real.

O propósito das sessões de RPG foi estimular a percepção dos alunos sobre os jogos de linguagem realizados em cada sessão, em cada diálogo durante a narrativa e em cada resposta oferecida durante a jornada do herói. Os alunos foram reconhecendo as características das classes de palavras com as quais já tem contato por ocasião do ensino de língua portuguesa ao longo dos 9 anos do ensino fundamental.

As explicações sobre os procedimentos para a sessão de RPG tiveram um papel fundamental para os resultados alcançados na oficina filosófica. Para facilitar na construção e atuação de cada personagem/classe de palavra foram oferecidas as seguintes indicações de habilidades conforme expostas na tabela a seguir como uma maneira de permitir um uso da linguagem em sintonia com a trama a ser desenvolvida.

O uso da tabela a seguir teve com objetivo fornecer a toda a equipe de alunos uma visão geral a respeito das possibilidades de atuação na trama de cada jogador. Ficou a cargo do narrador (docente) oferecer elementos desconhecidos e desafios que surpreendessem e forçassem o uso dos jogos de linguagem próprios do RPG.

| CLASSE DE PALAVRA | FUNÇÃO | HABILIDADE |
|---|----------|--|
| Artigo Palavra que se antepõe ao substantivo e lhe confere um sentido individual que pode ser determinado (definido) ou um sentido vago, indeterminado (indefinido). | ladino | Habilidade 1: fazer o substantivo poder estar em um lugar (definido) ou em vários locais (indefinido), protegendo sua localização contra tentativas de busca. Habilidade 2: Artigos definidos individualizam e localizam pessoas, objetos e lugares. Artigos indefinidos individualizam e servem para esconder pessoas, objetos e lugares. Habilidade 3: fazer o substantivo mudar de gênero (masculino/feminino) e de número (singular/plural). Habilidade 4: artigos podem transformar outras classes de palavras (verbo, advérbio, adjetivo, numeral) temporariamente em substantivos. |
| Substantivo Palavra que nomeia os seres (pessoas, animais, coisas, lugares) | mago | Habilidade 1: cria e nomeia seres usando a magia. Habilidade 2: diminui ou aumenta o tamanho dos seres. |
| Adjetivo Palavra que concede uma qualidade ao substantivo. | guardião | Habilidade 1: atribui qualidade, defeito, cor, temperatura, textura, origem ao substantivo. Habilidade 2: aumenta ou diminui qualidade, defeito, cor, temperatura, textura, origem ao substantivo. |
| Pronome | arqueiro | Habilidade 1: Substituem o substantivo mediante teleporte. |

| | | |
|---|-------------|--|
| Palavra que substitui, modifica ou retoma o substantivo. | | <p>Habilidade 2: Indicam e tomam posse de pertences dos seres.</p> <p>Habilidade 3: Rastreia os seres e coisas.</p> <p>Habilidade 4: Obriga a responder as perguntas.</p> |
| Verbo Palavra que indica ação, mudança de estado ou fenômeno da natureza. | clérigo | <p>Habilidade 1: controle das ações dos indivíduos e dos seres.</p> <p>Habilidade 2: controle do tempo e telecinese.</p> |
| Advérbio Palavra que indica uma circunstância sobre o verbo, adjetivo ou advérbio. | necromante | <p>Habilidade 1: adivinhação e vidência.</p> <p>Habilidade 2: interferir nos poderes do verbo, do adjetivo e advérbio por meio de afirmação, negação e dúvida ou ação no modo, lugar, tempo ou intensidade.</p> |
| Preposição Palavra que liga dois elementos da oração colocando o segundo sobre a regência do primeiro. | guerreiro | <p>Habilidade 1: liga substantivo a substantivo; verbo a substantivo; substantivo a verbo; adjetivo a substantivo; advérbio a substantivo.</p> <p>Habilidade 2: reduz e cria dificuldades para o poder do artigo, do pronome e do advérbio.</p> |
| Conjunção Palavra liga orações ou termos de mesma função sintática estabelecendo relação de subordinação ou coordenação entre eles. | restaurador | <p>Habilidade 1: recarrega ou drena o poder e a vitalidade das outras palavras.</p> <p>Habilidade 2: criam relação coordenativa de soma, oposição, alternância, conclusão, explicação.</p> <p>Habilidade 3: criam relação subordinativa de integração, causa, consequência, comparação, concessão, condição, conformidade, proporção, tempo e finalidade.</p> |
| Interjeição Palavra que indica estados emocionais, sensações e estados de espírito, podendo ser usada para chamar a atenção do interlocutor. | arauto | <p>Habilidade 1: ler, falar, traduzir, decifrar e entender qualquer forma de linguagem.</p> <p>Habilidade 2: Telepatia e leitura de mente.</p> |
| Numeral Palavra que indica quantidade ou a ordem dos elementos. | ferreiro | <p>Habilidade 1: constrói e repara objetos e armas.</p> <p>Habilidade 2: aumenta, diminui, multiplica ou divide o número de elementos.</p> <p>Habilidade 3: agrupa itens semelhantes num único local ou grupo.</p> |

Após as 5 sessões das mesas de RPG foi organizada a oficina de RPG para o ensino médio que contou com a participação das 4 turmas de primeira série do turno matutino do ensino médio da Unidade Escolar Benjamin Baptista. O tema da oficina foi “Jogos de linguagem e Filosofia via RPG” e o título foi “Aprender Filosofia com a mediação do RPG”.

Os objetivos desta oficina foram:

- Desenvolver a capacidade de abstração e análise de problemas;
- Organizar o pensamento para a busca de soluções;
- Aprimorar a cooperação e o trabalho em grupo;
- Refletir valores e concepções de mundo;
- Praticar a oralidade e a argumentação;
- Perceber o impacto da linguagem no modo de pensar e de agir do ser humano;
- Estimular a criticidade a partir do discurso filosófico;
- Introduzir o RPG como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem;

Os recursos utilizados foram manuais de RPG, folhas de papel, smartphones, material para escrita (canetas, pincéis, grafites, etc), réguas, textos filosóficos de apoio para criação da trama, músicas para ambientação do cenário e imersão na trama, imagens e desenhos que ajudaram a imaginar e construir o mundo fictício e a ficha própria da oficina: O mundo das sombras da linguagem.

O tempo revisto foi cerca de 5 horas/aula para o grupo, sendo 5 seções de 1 hora cada dentro das quais foram construídos os personagens e se desenvolveu a trama. Cerca de 3 horas/aula foram utilizadas para debates do grupo com os demais alunos ao final da oficina.

Para iniciar o assunto foram exibidos vídeos sobre a prática do RPG e comentou-se sobre seus propósitos e possibilidades. Foram escolhidos alunos das 4 turmas para formar uma célula com 10 integrantes.

Na célula o docente atuou como narrador e os discentes como jogadores. Cada jogador criou um personagem que a partir de uma das 10 classes de palavras existentes na Língua Portuguesa (substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, artigo, pronome, preposição, conjunção, interjeição e numeral).

A trama abordou assuntos pertencentes a Filosofia e que são trabalhados na primeira série do ensino médio. Cada assunto funcionou como objetivos de missões que a equipe teve que solucionar envolvendo gnosiologia, hermenêutica, antropologia filosófica, filosofia da linguagem, lógica e metafísica.

Após cada sessão, reservou-se um momento para registrar as experiências e refletir filosoficamente sobre elas, com foco nos jogos de linguagem. O docente/pesquisador elaborou questões a serem respondidas pelos membros da célula a partir da trama desenvolvida e que foram partilhadas na etapa da apresentação dos resultados.

Depois das sessões de RPG passou-se a etapa da apresentação dos resultados dos jogadores para as turmas de primeiro ano. Através de sorteio foi decidida a ordem das apresentações de maneira que cada membro da célula elencou e expôs as experiências das 5 sessões e as indagações oriundas das mesmas.

Finalizada esta etapa prosseguiu-se com o debate e troca de experiências filosóficas com indagações feitas pelos alunos que não participaram das sessões de RPG. O fechamento do debate se deu com a intervenção do docente, pontuando a importância da linguagem para o ensino de filosofia e para a compreensão dessa experiência com o RPG em sala de aula.

Nessa etapa se pretendeu evidenciar que a construção e experiência da narrativa auxiliam o desenvolvimento da abstração. O trabalho em equipe amplificou a capacidade de resolver problemas com um gasto menor de tempo durante as sessões de RPG.

O contraste entre cada narrativa e como cada discente reagiu ao experimento auxiliou na percepção dos valores e concepções de mundo que cada um impregnou no seu personagem. A oralidade e a argumentação durante o RPG atuaram como meio de reduzir a inibição e estimular a criatividade e expressividade.

O suporte teórico dado pelos textos filosóficos de apoio, selecionados de acordo com a natureza da trama desenvolvida, auxiliaram na criticidade e na reflexão filosófica. A partir da ficha e história de cada personagem, percebeu-se como a variedade de usos da linguagem é um reflexo do que ocorre no mundo real, sem que as pessoas percebam esse fenômeno.

O uso do RPG pode fortalecer o ensino de filosofia no 1º ano do ensino médio como ficou demonstrado nos debates realizados nesta oficina. Para a aplicação dos conhecimentos no uso da linguagem foram propostos problemas no ensino-aprendizagem da filosofia como desafios a serem superados em conjunto, identificando suas causas, características e efeitos sobre os alunos.

Após essa análise a oficina ficou aberta às propostas de solução para resolver esses problemas usando a reflexão filosófica. A célula apresentou um comentário sobre a importância da filosofia no ensino médio a partir da solução proposta.

Ao final foi realizada a avaliação da oficina. Os discentes realizaram uma avaliação grupal e individual a respeito das atividades desenvolvidas na oficina e promovendo o debate

sobre as soluções propostas. A avaliação individual foi entregue para o docente, e a avaliação grupal fora partilhada através de um debate final.

Após essa aplicação na sala de aula se pretende elaborar uma minuta de manual com indicativos sobre como proceder para a criação dos personagens e criação de outras aventuras usando o RPG como suporte do ensino de filosofia com foco nos jogos de linguagem estabelecidos nesse tipo de atividade.

4.5 Os 3 enfoques do ensino filosófico no ensino médio

Após as contribuições teóricas e aplicação prática da proposta de intervenção resta estabelecer um comentário sobre os 3 enfoques do ensino filosófico no ensino médio, considerando o foco nos jogos de linguagem e a melhor forma de divisão de temas para serem trabalhados com o suporte do RPG. Estas indicações não esgotam e nem engessam a prática do ensino de filosofia, apenas são fruto da observação realizada na oficina filosófica que fundamenta esta pesquisa de mestrado bem como na experiência docente do pesquisador ao ministrar a Filosofia no ensino médio na rede pública estadual.

A primeira parte seria composta pela Filosofia e sua relação com o indivíduo. Este enfoque envolveria as seguintes temáticas: Introdução à Filosofia; História da Filosofia; Gnosologia ou Teoria do Conhecimento; Filosofia da Linguagem; Hermenêutica; Lógica; Antropologia Filosófica; Metafísica (Ontologia; Cosmologia; Filosofia da Mente; Teodicéia).

Todas essas temáticas dependem diretamente de reflexões a partir do ser humano enquanto indivíduo discutindo o conhecimento e o seu sentido bem como a interpretação e entendimento da lógica e a discussão de elementos imateriais pelo pensamento abstrato. Estes são desafios para o aluno que chega do ensino fundamental não costumando com a abstração e nem com a reflexão sobre si mesmo enquanto ente pensante e objeto do próprio pensamento.

Já a segunda parte estaria marcada pela Filosofia e sua interação com a sociedade. Nesse bloco teríamos os seguintes conteúdos: Filosofia Moral ou Ética; Filosofia Social (trabalho, economia, cultura, tecnologia e relações sociais, agência, livre-arbítrio, vontade de poder, prestação de contas, discurso, situacionismo, modernidade e pós-modernidade, individualismo, multidão, propriedade, direitos, autoridade, ideologia, crítica cultural, intersubjetividade, liberdade); Filosofia da Educação; Filosofia Ambiental; Filosofia da Religião; Filosofia Política; Filosofia Jurídica).

Superada a etapa de reflexão sobre o indivíduo chega-se a um nível mais amplo onde a reflexão filosófica se debruça sobre interações sociais das mais variadas características.

Entender a moral e os comportamentos, o exercício do poder e da política e os impactos econômicos, ambientais, religiosos e culturais permitem aos alunos um grau de amadurecimento para o exercício ativo da cidadania.

Na terceira parte o discente encontraria a Filosofia refletindo sobre a ciência e sobre elementos não refletidos pelas etapas anteriores. Os assuntos básicos nessa etapa são: Filosofia da Ciência e Epistemologia; Filosofia da técnica; Filosofia da Arte ou Estética; Outras Filosofias (oriental, africana, indígena, árabe); Metafilosofia.

Após as duas fases, reflexão individual e coletiva, teremos a crítica sobre a própria ciência, a arte, a técnica e outras filosofias. Tudo isso é fundamental para estabelecer uma metalinguagem, isto é, uma reflexão filosófica da própria Filosofia vista em seu conjunto orgânico e sistematizado ao longo do tempo.

Esta forma de trabalhar a filosofia por enfoques gradativos em seu grau de complexidade tem a vantagem de não apenas permitir o maior aproveitamento por parte dos discentes, como também de fomentar uma autoavaliação da aprendizagem filosófica à medida que as aulas vão sendo realizadas. Um outro ponto positivo está no acompanhamento linguístico e vocabular que será possível estabelecer nas devolutivas dos discentes diante das atividades propostas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da docência filosófica não é algo fácil levando em conta as limitações de tempo e as deficiências cognitivas dos discentes. Como resultado disso a pesquisa realizada partiu do reconhecimento da importância da linguagem para o ensino filosófico e suas possibilidades de aperfeiçoamento da aprendizagem.

A linguagem não tem sido refletida, pensada e debatida nos planejamentos escolares levando a uma estagnação da filosofia no âmbito escolar do ensino médio. As dificuldades de de leitura, interpretação, escrita, oralidade, expressividade, entonação, memória e abstração não apenas prejudicam a Filosofia e o seu ensino, mas afetam o desenvolvimento discente e geram impactos negativos para a sociedade.

O desinteresse pelo pensamento crítico e pelos debates são fruto de uma linguagem deficiente que não é capaz de chegar nas consciências juvenis presentes no ensino médio. Procurar meios de superar esses entraves ao ensino filosófico constitui uma missão sempre urgente e a linguagem deve estar no centro de tais reflexões.

A comunicação é importante para a relação entre professor e aluno e a noção de jogos de linguagem de Wittgenstein pode fornecer indicativos para superação de deficiências na

aprendizagem da filosofia na primeira série do ensino médio. A hipótese levantada no início foi de que o uso do RPG a partir do entendimento dos jogos de linguagem de Wittgenstein melhoram e superam os entraves do processo de ensino de aprendizagem da filosofia por partes dos discentes.

Esta hipótese foi verificada ao longo da pesquisa teórica e prática e a filosofia da linguagem foi fundamental nesse processo. O impacto da pandemia do coronavírus agravou essa situação e deixou mais evidente a necessidade de mudança de metodologias e do uso de novas ferramentas para permitir o desenvolvimento do pensamento abstrato e do raciocínio lógico dos discentes.

Os teóricos e conceitos expostos nesta dissertação de mestrado construíram um itinerário que possibilitou o esclarecimento a respeito da linguagem, do RPG e do impacto dos jogos de linguagem de Wittgenstein no ensino filosófico. Esta etapa teórica revelou não apenas os problemas oriundos do desprezo da linguagem como também a reação positiva dos discentes quando instigados a entenderem o mundo que os cerca mediados pelos usos que fazem da própria linguagem cotidiana.

A escolha do RPG como ferramenta de suporte para a proposta de intervenção teve como efeito a participação ativa dos discentes de uma maneira menos complexa do que normalmente ocorre nas aulas expositivas. Os discentes cresceram em sua capacidade reflexiva, especialmente os 10 alunos que participaram das sessões de RPG e que puderam expor suas conquistas na oficina filosófica realizada.

Ao final desta pesquisa verificou-se uma significativa melhoria da aprendizagem da filosofia graças a prática das habilidades de leitura, interpretação, escrita, oralidade, abstração e exposição de conceitos da matriz filosófica. Para esta exposição se seguiu a divisão por enfoques da Filosofia em graus de complexidade gradativos e contínuos.

O impacto desta atividade na Unidade Escolar Benjamin Baptista foi sentido por outros docentes que não apenas participaram da fase de entrevistas, mas que notaram a melhoria dos alunos em suas disciplinas e a mudança de postura com relação a estudo. Embora estas mudanças tenham sido notadas, é forçoso reconhecer que a infraestrutura da escola não oferece ainda condições de tornar esse processo mais célere e mais profundo devido a iminência de reformas estruturas na parte física e na falta de materiais de apoio como acervo de livros e outros materiais de leitura.

A discussão feita sobre o conceito de RPG, de *storytelling* e de linguagem apontou para a forma como estes elementos se entrecruzam. Esta relação evidenciou o aparente contraste

entre ser filósofo ou professor de Filosofia que afeta o ensino filosófico. Este seria um problema de linguagem ou um autêntico problema filosófico?

Após isto as reflexões sobre jogos de linguagem de Ludwig Joseph Johann Wittgenstein foram utilizadas para oferecer um entendimento do papel da linguagem e de sua mutação quando se enfrenta o desafio de emancipar o discente, retirando o mesmo da passividade. Este objetivo foi buscado por meio do levantamento de razões para ensinar filosofia com foco na linguagem.

Após esta parte eminentemente teórica adentra-se na parte prática desta dissertação com apresentação dos resultados das entrevistas com docentes e discentes a respeito da relação da Filosofia com as outras áreas com conhecimento. Após isto foi feito o relato do RPG com instrumento de intervenção no ensino da Filosofia, especialmente usando a técnica *storytelling* mesclada com o entendimento de jogos de linguagem.

Esta intervenção investigou os êxitos e frustrações do uso da linguagem própria do RPG como veículo de comunicação de conceitos filosóficos no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados das sessões de RPG envolvendo as classes de palavras ofereceu um quadro da situação cognitiva dos alunos antes, durante e depois da oficina filosófica.

Todos estes resultados apenas trazem a tona algo já latente no ensino de Filosofia, isto é, mostraram que a linguagem não deve ser vista como algo periférico no ensino filosófico, pois ela conecta arte, ciência, cultura, valores e ideias dentro e fora da sala de aula. O próprio discurso filosófico é passível de ser analisado sob o prisma linguístico, não apenas focando-se na gramática, mas analisando os jogos de linguagem envolvidos no processo.

A Filosofia pode ser ensinada com o foco na linguagem, e o RPG demonstrou isso. Seja na seara pessoal, acadêmica e profissional do discente a linguagem desempenha um papel integrador e formador da consciência.

Não está fechada a questão do ensino filosófico com foco na linguagem mediadas pelo RPG em sala de aula e críticas podem ser feitas em relação ao seu uso, ao seu alcance ou até em relação à sua viabilidade na educação básica. Contudo, o que não poderá ser eclipsado será o efeito positivo que a experiência teve sobre o pesquisador e sobre os discentes que participaram dessa proposta de intervenção.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **De magistro**. Tradução Antonio A. Minghetti. Porto Alegre: Fi, 2015.
- ALMEIDA, Antônio Charles Santiago; FERRASA, Ingrid Aline de Carvalho; SARDEIRO, Leandro de Araújo (orgs.). **Laboratório do ensino de filosofia**: ressignificando práticas. Teresina: EdUESPI, 2021.
- ALMEIDA, João José Rodrigues Lima de. Alguns pensamentos a respeito de Wittgenstein e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pJq63MJyNLR4xSkvPf5h4PH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov 2020.
- ALMEIDA, Raimunda Moraes Firmo. Dificuldades de leitura e escrita no ensino médio: uma análise do ensino da língua portuguesa, no colégio Paulo Américo de Oliveira, Ilhéus - BA. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU em casa, 2021, Campina Grande-PB. **Anais eletrônicos...** Campina Grande-PB: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80714>. Acesso em 10 set. 2022.
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa.; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.; SANTIAGO, Joelciléa de Lima Ayres. **Filosofia da educação**: produção intelectual, identidade e ensino a partir da ANPED. Belém: Eduepa, 2006.
- ANDRÉ, Marli. **Desafios na formação do pesquisador da prática pedagógica**. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaomatematica/artigo-1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- ARANTES, Paulo; SILVA, Franklin Leopoldo e; FAVARETTO, Celso et. al. **A filosofia e seu ensino**. 2. ed. Petrópolis-RJ: 1996.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Linguagem e realidade**: do signo ao discurso. 2001. 232 f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Curitiba, 2001.
- ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (orgs.). **Linguagem e educação**: fios que se inter cruzam na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. Tradução de Jaime Bruna – 12.Ed- São Paulo: Cultrix, 2005.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, set/dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRANQUINHO, João; SANTOS, Ricardo (eds.). **Pensamento e linguagem**: compêndio em linha de problemas de filosofia analítica. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18341/1/silva_2014_pensamento_e_linguagem.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 22 mar. 2022.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1999. 209 f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas-SP, 1999.

BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias**: Direito, Literatura, Vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1989.

CAVASSANE, Ricardo Peraça. **A concepção de filosofia de Wittgenstein**. 2013. 102 f. Dissertação. (Mestrado em Filosofia). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2013.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Ensino de filosofia).

CHAUVIRÉ, Christiane. **Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

COGO, Rodrigo Silveira. **Da memória ao storytelling**: em busca de novas narrativas organizacionais. 2012. 279 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2012.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein**: linguagem e mundo. São Paulo: Annablume, 1998.

CORAZZA, Sandra Maria. **O que se transcria em educação?**. Porto Alegre: Doisa, 2013.

COSSUTTA, Frédérick. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CUPERTINO, Edson Ribeiro. **Vamos jogar RPG?:** diálogos com a literatura, o leitor e a autoria. 2008. 132 f. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2008.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari (org.). **Instigar a pensar e a questionar: o sentido do ensino de filosofia.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

EVANGELISTA, Paula Cristina Queiroz. **Produção de histórias infantis científicas no curso de pedagogia.** 2008. 185 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília-DF, 2008.

FABRE, Michel. “Fazer de sua vida uma obra”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 347-368, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a16.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista brasileira de educação**, v. 21. n. 65, abr-jun. 2016.

FAVARETTO, Celso. Sobre o ensino de filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan.jun./1993.

FÁVERO, Altair Alberto.; RAUBER, Jaime José.; KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia.** Ijuí: UNIJUÍ, 2002 (Coleção filosofia e ensino).

FREITAS, Luiz Eduardo Ricon de. **O role playing game e a escola:** múltiplas linguagens e competências em jogo. 2006. 176 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GALLO, Sílvio. **Ética e cidadania:** caminhos da filosofia: elementos para o ensino de filosofia. 11. ed. rev. e atual. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

_____; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs). **Filosofia no ensino de filosofia.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. V. 7.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade:** o que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia (Org.). **Ensaio filosófico-educacionais de uma perspectiva wittgensteiniana.** Jundiaí-SP: Palco Editorial, 2020.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e verdade**: a questão fundamental da filosofia; da essência da verdade. Petrópolis-SP: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

INÁCIO, Susana Isabel Martins. **Comunicação, linguagem e fala**: realidades e desafios de educadores de infância e professores de 1.º ciclo do ensino básico em contexto educativo. 2019. 185 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, Portugal, 2019.

JORDÃO, Teresa Cristina (2009). Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola. Boletim salto para o futuro: tecnologias digitais na educação. Brasília: MEC/SEED, 9-17.

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (org); RIBEIRO, Álvaro (org). **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. V. 5.

KRAWCZYK, Nora. **Ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009 (Coleção Em Questão, 6).

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1994.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LESSA, Sérgio. **O revolucionário e o estudo**: por que não estudamos?. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990.

_____; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIRA, Bruno Carneiro (org.). **Linguagem e ensino**: realidades que se inter cruzam. São Paulo: Paulinas, 2012.

MADDALENA, Tania Lucía. **Digital storytelling**: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. 2018. 204 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2018.

MIGUEL, Antonio; VIANNA, Carlos Roberto; TAMAYO, Carolina (Orgs.). **Wittgenstein na educação**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2019.

MIGUENS, Sofia. **Filosofia da linguagem**: uma introdução. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007.

MORENO, Arley Ramos. **Wittgenstein**: através das imagens. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. **Wittgenstein**: os labirintos da linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

MOTA, Sonia Rodrigues. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e linguagem**: para um estudo do discurso pedagógico. São Paulo: EDART, 1976.

NIELSEN NETO, Henrique. (Org.). **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia, 1986.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Tradução Silvio Gallo. Ijuí-RS: Unijuí, 2002. (Coleção filosofia e ensino).

O MUNDO das trevas: livro de regras do sistema storytelling. Tradução de Maria do Carmo Zanini. São Paulo: Devir, 2006.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

PAULA, Luzia de Fátima. **João Wanderlei Geraldi (1946-) e o texto na sala de aula**. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-16.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de RPG**. Rio de Janeiro: EntreLugar, 1999.

PEREIRA, Carlos Eduardo Klimick. **Uma ponte pela escrita: a narratividade do RPG como estímulo à escrita e à leitura**. 2008. 200 f. Tese. (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Farley Eduardo Lamine. **No limite da ficção: comparações entre literatura e RPG – role playing games**. 2007. 139 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2007.

PEREIRA, Rafael. **Os jogos de linguagem e o ensino de filosofia: uma abordagem wittgensteiniana**. 2014. 115 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

PETERS, Michael Adrian. Investigações pedagógicas: Wittgenstein e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZVBYW5dgdKwJzYkSfXNQSJv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov 2020.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues; PASCHOAL, Antonio Edmilson; VIESENTEINER, Jorge L (orgs.). **Filosofar e ensinar a filosofar**. São Paulo: ANPOF, 2019.

PINTO, Paulo Roberto Margutti. **Iniciação ao silêncio: análise do *tractatus* de Wittgenstein**. São Paulo: Loyola, 1998. (Coleção filosofia).

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de filosofia da educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP: [s.n.], 2001.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SALMAN, D. H. **O lugar da filosofia na universidade**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1973.

SANTANA, Cláudia Filipa. **A emoção e o storytelling nos videogames**. 2019. 73 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2019.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Argumentação: ferramenta do filosofar**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia universitária**. [S.l.: s.n.], [200-?].

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Árius**, São Paulo, v. 13, n. 2, jul/dez. 2007. Disponível em: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v13n2/18_arius_v13_n2_2007_edicao_completa.pdf#page=9. Acesso em: 22 mar. 2022.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, dez. 2011, v. 27, n. 03, p. 335-360.

SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. Os precursores esquecidos de Ludwig Wittgenstein. **Griot: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 89–114, 2021. DOI: 10.31977/grirfi.v21i2.2377. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/2377>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola? Estudo do “programa de filosofia para crianças” de Matthew Lipman**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP: [s.n.], 1998.

_____. **A filosofia vai à escola?: contribuição para a crítica do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. (org.); GOTO, Roberto (org.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 83-98, out./dez, 2012. Disponível em: scielo.br/pdf/er/n46/n46a07.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

TORREZAN, Marlene. Wittgenstein e os jogos de linguagem: novas perspectivas para o conceito de educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 159-176, jul./dez. 2000.

_____. **Wittgenstein: a educação como um jogo de linguagem**. 1998. 113 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP: [s.n.], 1998.

UNAMUNO, Miguel de. **Como escrever um romance**. São Paulo: Realizações, 2011.

VASCONCELOS, Renard Campolina Ferreira. **O storytelling na comunicação estratégica: o uso de histórias como técnica de engajamento entre organizações e seus públicos**. 2019. 254 f. Dissertação. (Mestrado em Comunicação Social). Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa, 2019.

VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. 2008. 179 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2008.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **E-escrita**, Nilópolis, v. 1, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/26>. Acesso em: 22 mar. 2022.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores**. Tradução de Ana Maria Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

WITTGENSTEIN, Ludwig Joseph Johann. **Cultura e valor**. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Da certeza**. Lisboa: Edições 70, 1990.

_____. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Tractatus logico-philosophicus**. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: Edusp, 1968. V. 10.

WREGGE, Mariana Guimarães *et al.* A linguagem do educador e a autonomia moral. **Schème**, Marília-SP, v. 6, n. 02, p. 115-132, ago-dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/4655>. Acesso em: 15 ago. 2022.

XAVIER, Adilson. **Storytelling: histórias que deixam marcas**. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZIBAS, Dagmar M. L. A Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.28, p.24-36, jan./abr. 2005.

GLOSSÁRIO

RPG: Roling playing game

NPC: non-player character. Personagem não jogável que é controlado pelo mestre ou narrador do RPG.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES DO ENSINO MÉDIO**Turma:**

1 O que você entende por filosofia?

2 Qual o seu contato com a filosofia durante o ensino fundamental?

3 Quais as suas principais dificuldades quando tem que estudar filosofia no 1º ano do ensino médio?

a) leitura

b) interpretação

c) escrita

d) argumentação

e) oralidade

5 Você tem o hábito de ler livros? Quais os tipos?

6 Como você pode relacionar o estudo da filosofia com:

a) Ciências Humanas (História, Geografia e Sociologia)

b) Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)

c) Matemática

d) Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes, Ensino Religioso)

7) Como você pretende aplicar a filosofia na sua vida pessoal, acadêmica e profissional?

8 Apresente sugestões para melhoria da aprendizagem da filosofia no ensino médio.

APÊNDICE B QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA DOCENTES

Disciplina (s) ministrada (s):

1 O que você entende por filosofia?

2 Qual o seu contato com a filosofia durante sua formação acadêmica?

3 Qual a importância da linguagem para a educação no ensino médio?

4 Quais as principais deficiências na leitura e interpretação por parte dos discentes?

5 Como você desenvolve a argumentação e persuasão na sua prática de ensino?

6 Qual o incentivo à leitura e ao estudo que você promove na sua sala de aula?

7 Como a filosofia se relaciona com:

a) Ciências Humanas (História, Geografia e Sociologia)

b) Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)

c) Matemática

d) Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes, Ensino Religioso)

8 Apresente sugestões para melhoria da aprendizagem a partir da disciplina que você ministra no ensino médio.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA DOCENTES DE FILOSOFIA

Disciplina (s) ministrada (s):

- 1 Você se considera filósofo ou professor de filosofia? Qual a sua formação acadêmica?
- 2 Como foi sua formação docente? Essa formação lhe preparou para a prática na sala de aula?
- 3 Como ensinar a filosofar sem apenas transmitir a História da filosofia?
- 4 Quais as principais deficiências na leitura e interpretação por parte dos discentes?
- 5 Como você desenvolve a argumentação e persuasão no ensino de filosofia?
- 6 Como ocorre a prática do discurso filosófico no ensino médio?
- 7 Qual o incentivo à leitura e ao estudo a partir da filosofia que você desenvolve?
- 8 Como aplicar a filosofia da linguagem na aula de filosofia?
- 9 Como aplicar a filosofia dentro e fora da sala de aula nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional?
- 10 Como a filosofia se relaciona com:
 - a) Ciências Humanas (História, Geografia e Sociologia)
 - b) Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)
 - c) Matemática
 - d) Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes, Ensino Religioso)
- 11 Apresente sugestões para melhoria da aprendizagem a partir da disciplina que você ministra no ensino médio.

APÊNDICE D – OFICINA DE RPG PARA O ENSINO MÉDIO

1. IDENTIFICAÇÃO

TEMA: JOGOS DE LINGUAGEM E FILOSOFIA VIA RPG

DISCIPLINA: FILOSOFIA

PROFESSOR: DÉRIK WILLBERT LIMA PAIXÃO

OFICINA: APRENDER FILOSOFIA COM A MEDIAÇÃO DO RPG

2. OBJETIVOS:

- Desenvolver a capacidade de abstração e análise de problemas;
- Organizar o pensamento para a busca de soluções;
- Aprimorar a cooperação e o trabalho em grupo;
- Refletir valores e concepções de mundo;
- Praticar a oralidade e a argumentação;
- Perceber o impacto da linguagem no modo de pensar e de agir do ser humano;
- Estimular a criticidade a partir do discurso filosófico;
- Introduzir o RPG como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem;

3. RECURSOS NECESSÁRIOS:

- Manual de RPG;
- Folha de papel;
- Smartphone;
- Material para escrita (canetas, pincéis, grafite, etc);
- Régua;
- Textos filosóficos de apoio.
- Música para ambientação do cenário e imersão na trama.
- Imagens ou desenhos que ajudem a imaginar e construir o mundo fictício da trama.
- Ficha própria da oficina: O mundo das sombras da linguagem.

4. TEMPO PREVISTO:

Cerca de 5 horas/aula para o grupo, sendo 5 seções de 1 hora cada.

Cerca de 3 horas/aula para debates do grupo com os demais alunos ao final da oficina.

5. ITINERÁRIO DA OFICINA:

1. Para iniciar o assunto exibir vídeos sobre a prática do RPG e comentar seus propósitos e possibilidades (https://www.youtube.com/watch?v=XMP4gvm_ffE);
2. Serão escolhidos alunos das 4 turmas para formar uma célula com 10 integrantes;
3. Na célula o docente atuará como narrador e os discentes como jogadores;
4. Cada jogador deverá criar um personagem que será uma das 10 classes de palavras existentes na Língua Portuguesa (substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, artigo, pronome, preposição, conjunção, interjeição e numeral);
5. A trama abordará um dos assuntos de Filosofia trabalhados na primeira série do ensino médio;
6. Assunto das tramas do 1º Ano do Ensino Médio: gnosiologia, hermenêutica, antropologia filosófica, filosofia da linguagem, lógica e metafísica;
7. Após cada sessão, estabelecer um momento para registrar as experiências e refletir filosoficamente sobre elas, com foco nos jogos de linguagem;
8. O pesquisador elaborará questões a serem respondidas pelos membros da célula a partir da trama desenvolvida e futuramente partilhada na etapa da apresentação dos resultados.

6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS JOGADORES:

Nessa etapa se pretende evidenciar que:

- A construção e experiência da narrativa auxiliam o desenvolvimento da abstração;
- O trabalho em equipe amplifica a capacidade de resolver problemas com um gasto menor de tempo;
- O contraste entre cada narrativa e como cada discente reagiu ao experimento auxilia a percepção dos valores e concepções de mundo que cada um impregnou no seu personagem;
- A oralidade e a argumentação durante o RPG atuam como meio de reduzir a inibição e estimular a criatividade e expressividade;
- O suporte teórico dado pelos textos filosóficos de apoio, selecionados de acordo com a natureza da trama desenvolvida, auxiliam na criticidade e na reflexão filosófica;
- A partir da ficha e história de cada personagem, perceber-se-á como a variedade de usos da linguagem é um reflexo do que ocorre no mundo real, sem que as pessoas percebam esse fenômeno;
- O uso do RPG pode fortalecer o ensino de filosofia no 1º ano do ensino médio.

Estrutura da apresentação dos resultados

- Através de sorteio se decidirá a ordem das apresentações;
- Cada membro da célula deverá eleger irá expor as experiências das 5 sessões e as indagações oriundas das mesmas;
- Etapa do debate e troca de experiências filosóficas;
- Fechamento da etapa com a intervenção do docente.

7. APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS NO USO DA LINGUAGEM

- a) Serão propostos problemas no ensino-aprendizagem da filosofia como desafios a serem superados em conjunto, identificando suas causas, características e efeitos sobre os alunos.
- b) Após essa análise a oficina estará aberta às propostas de solução para resolver esses problemas usando a reflexão filosófica.
- c) A célula deverá apresentar um comentário sobre a importância da filosofia no ensino médio a partir da solução proposta.

8. AVALIAÇÃO DA OFICINA

- Os discentes irão realizar uma avaliação grupal e individual a respeito das atividades desenvolvidas na oficina e promover o debate sobre as soluções propostas.
- A avaliação individual será entregue para o docente, e a avaliação grupal será partilhada através de um debate.

APÊNDICE E – FICHA DE RPG PARA A OFICINA

O Mundo das Sombras da Linguagem

| | | |
|-----------------|------------------|-----------------------|
| Nome: | Conceito: | Crônica: |
| Idade: | Virtude: | Classe: |
| Jogador: | Vício: | Nome do grupo: |

| | | | |
|--------------------|----------------------|------------------|----------------------|
| PODER | Inteligência: | Força: | Presença: |
| REFINAMENTO | Raciocínio: | Destreza: | Manipulação: |
| RESISTÊNCIA | Perseverança: | Vigor: | Autocontrole: |

| HABILIDADES | OUTRAS CARACTERÍSTICAS | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| MENTAIS (-3 se inpeto) | VANTAGENS | VITALIDADE | | | | | | | | | | | | |
| Ciências OOOOO | OOOOO | O O O O O O O O O O O | | | | | | | | | | | | |
| Erudição OOOOO | OOOOO | <table border="1" style="width: 100%; height: 15px;"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| Informática OOOOO | OOOOO | FORÇA DE VONTADE | | | | | | | | | | | | |
| Investigação OOOOO | OOOOO | O O O O O O O O O O O | | | | | | | | | | | | |
| Medicina OOOOO | OOOOO | <table border="1" style="width: 100%; height: 15px;"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| Misticismo OOOOO | OOOOO | TEMPO DE PERMANÊNCIA | | | | | | | | | | | | |
| Ofícios OOOOO | OOOOO | 10.....O | | | | | | | | | | | | |
| Política OOOOO | DESVANTAGENS | 09.....O | | | | | | | | | | | | |
| FÍSICAS (-1 se inpeto) | Tamanho _____ | 08.....O | | | | | | | | | | | | |
| Armadura OOOOO | Deslocamento _____ | 07.....O | | | | | | | | | | | | |
| Ferramentas OOOOO | Mod. de Iniciativa _____ | 06.....O | | | | | | | | | | | | |
| Luta OOOOO | Defesa _____ | 05.....O | | | | | | | | | | | | |
| Condução OOOOO | Blindagem _____ | 04.....O | | | | | | | | | | | | |
| Dissimulação OOOOO | | 03.....O | | | | | | | | | | | | |
| Esportes OOOOO | | 02.....O | | | | | | | | | | | | |
| Furtividade OOOOO | | 01.....O | | | | | | | | | | | | |
| Sobrevivência OOOOO | | | | | | | | | | | | | | |

ANEXO A – FICHA DE RPG MUNDO DAS TREVAS



Nome: _____ Conceito: _____ Crônica: _____
 Idade: _____ Virtude: _____ Fação: _____
 Jogador: _____ Vício: _____ Nome do grupo: _____

ATRIBUTOS

| | | | |
|------------------------|--------------------|----------------|--------------------|
| PODER | Inteligência ●0000 | Força ●0000 | Presença ●0000 |
| DESENVOLVIMENTO | Raciocínio ●0000 | Destreza ●0000 | Manipulação ●0000 |
| RESISTÊNCIA | Perseverança ●0000 | Vigor ●0000 | Autocontrola ●0000 |

HABILIDADES

Meritais

(-3 se inspro)

| | |
|--------------|-------|
| Ciências | 00000 |
| Erudição | 00000 |
| Informática | 00000 |
| Investigação | 00000 |
| Medicina | 00000 |
| Ocultismo | 00000 |
| Ofícios | 00000 |
| Política | 00000 |

Físicas

(-1 se inspro)

| | |
|---------------|-------|
| Atiramento | 00000 |
| Armas de Fogo | 00000 |
| Briga | 00000 |
| Condução | 00000 |
| Disarmulção | 00000 |
| Espórtas | 00000 |
| Furtos | 00000 |
| Sobrevivência | 00000 |

Sociais

(-1 se inspro)

| | |
|----------------|-------|
| Astúcia | 00000 |
| Empatia | 00000 |
| Expressão | 00000 |
| Intimidação | 00000 |
| Manha | 00000 |
| Persuasão | 00000 |
| Socialização | 00000 |
| Tato / Animais | 00000 |

OUTRAS CARACTERÍSTICAS

Vantagens

| | |
|-------|-------|
| _____ | 00000 |
| _____ | 00000 |
| _____ | 00000 |
| _____ | 00000 |
| _____ | 00000 |
| _____ | 00000 |
| _____ | 00000 |
| _____ | 00000 |
| _____ | 00000 |
| _____ | 00000 |

Desvantagens

| |
|--------------------------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| Talento _____ |
| Deslocamento _____ |
| Mod. de Iniciativa _____ |
| Defesa _____ |
| Bônus _____ |

Vitalidade

| |
|----------------|
| 00000000000000 |
| □□□□□□□□□□ |

Força de Vontade

| |
|------------|
| 0000000000 |
| □□□□□□□□ |

Moralidade

| | |
|----------|---|
| 18 _____ | 0 |
| 9 _____ | 0 |
| 8 _____ | 0 |
| 7 _____ | 0 |
| 6 _____ | 0 |
| 5 _____ | 0 |
| 4 _____ | 0 |
| 3 _____ | 0 |
| 2 _____ | 0 |
| 1 _____ | 0 |

Experiência

Armas Modificadores

| | |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

Equipamento Modificadores

| | |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

Armas: 9-18 • Habilidades: 10-30 (10-15 repetidas) • Virtudes: 1 • Conceito: 10-30 (qualquer conceito tem 10, qualquer conceito de 10-30) • Vitalidade: 10-30 • Tamanho: 1-10 • Força de Vontade: 10-30 • Defesa: 1-10 • Autocontrola: 1-10 • Talento: 1-10 • Deslocamento: 1-10 • Mod. de Iniciativa: 1-10 • Defesa: 1-10 • Autocontrola: 1-10 • Mod. de Iniciativa: 1-10 • Defesa: 1-10 • Autocontrola: 1-10

ANEXO B – FICHA DE RPG GURPS

GURPS Fantasy

Nome do Personagem: _____ Jogador: _____
 Reino/Província: _____ Religião/Divindade: _____
 Raça: _____ Idade: _____ anos Sexo: _____ Altura: _____ m Peso: _____ kg
 Aparência: _____

| | | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|----------------------|----------------|
| Dano GDP: pág. 74 | <input type="text"/> | Fadiga Máxima: ST+Bônus | | Pontos p/ Gastar | Total de Ptos. |
| Dano BAL: pág. 74 | <input type="text" value="ST"/> | Fadiga Atual: Início=0 | | Esboço do Personagem | |
| Força de Vontade: (IQ+Bônus) | <input type="text" value="IQ"/> | Sentidos (IQ+Bônus) Aud.: Tat.: Olf.: Vis.: Pal.: | | | |
| Veloc. Bas.: (HT+DX)/4 | <input type="text" value="DX"/> | Reação: V: VO: A: AO: O: AVO: AV: | | | |
| Deslocamento: =Veloc. · Carga | <input type="text" value="HT"/> | Pontos de Vida Atuais: | | | |
| Pontos de Vida Max.: =HT+Bônus | | | | Resumo | |
| Atributos: _____ Vantagens: _____ Desvantagens: _____ Peculiaridades: _____ Perícias: _____ TOTAL _____ | | | | | |

Defesas Ativas

| | | |
|--------------------|------------------------|----------------------|
| Aparar: =Arma/2 | Bloquear: =Escudo/2 | Esquiva: =Desloc. |
|--------------------|------------------------|----------------------|

Carga

| | |
|---------------------|---|
| Nenhuma (=ST): | 0 |
| Leve (=2xST): | 1 |
| Média (=3xST): | 2 |
| Pesada (=5xST): | 3 |
| M. Pesada (=10xST): | 4 |

Proteção

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------|----------|---------------|----------|-----------------|----------|--------|-----------------|---------------|----------|---------------|----------|------------|----------|--|--------|----------|---------------|----------|-----------------|----------|--------|-----------------|---------------|----------|----------------|----------|-------------|----------|
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 50%;">Cabeça</td><td style="width: 50%;">RD DP</td></tr> <tr><td>Orgãos Vitais</td><td>RD DP</td></tr> <tr><td>Braço do Escudo</td><td>RD DP</td></tr> <tr><td>Escudo</td><td>RD --- DP</td></tr> <tr><td>Mão do Escudo</td><td>RD DP</td></tr> <tr><td>Perna Próxima</td><td>RD DP</td></tr> <tr><td>Pé Próximo</td><td>RD DP</td></tr> </table> | Cabeça | RD DP | Orgãos Vitais | RD DP | Braço do Escudo | RD DP | Escudo | RD --- DP | Mão do Escudo | RD DP | Perna Próxima | RD DP | Pé Próximo | RD DP | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 50%;">Cabeça</td><td style="width: 50%;">RD DP</td></tr> <tr><td>Orgãos Vitais</td><td>RD DP</td></tr> <tr><td>Braço do Escudo</td><td>RD DP</td></tr> <tr><td>Escudo</td><td>RD --- DP</td></tr> <tr><td>Mão do Escudo</td><td>RD DP</td></tr> <tr><td>Perna Distante</td><td>RD DP</td></tr> <tr><td>Pé Distante</td><td>RD DP</td></tr> </table> | Cabeça | RD DP | Orgãos Vitais | RD DP | Braço do Escudo | RD DP | Escudo | RD --- DP | Mão do Escudo | RD DP | Perna Distante | RD DP | Pé Distante | RD DP |
| Cabeça | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Orgãos Vitais | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Braço do Escudo | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escudo | RD --- DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mão do Escudo | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perna Próxima | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pé Próximo | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cabeça | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Orgãos Vitais | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Braço do Escudo | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escudo | RD --- DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mão do Escudo | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perna Distante | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pé Distante | RD DP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

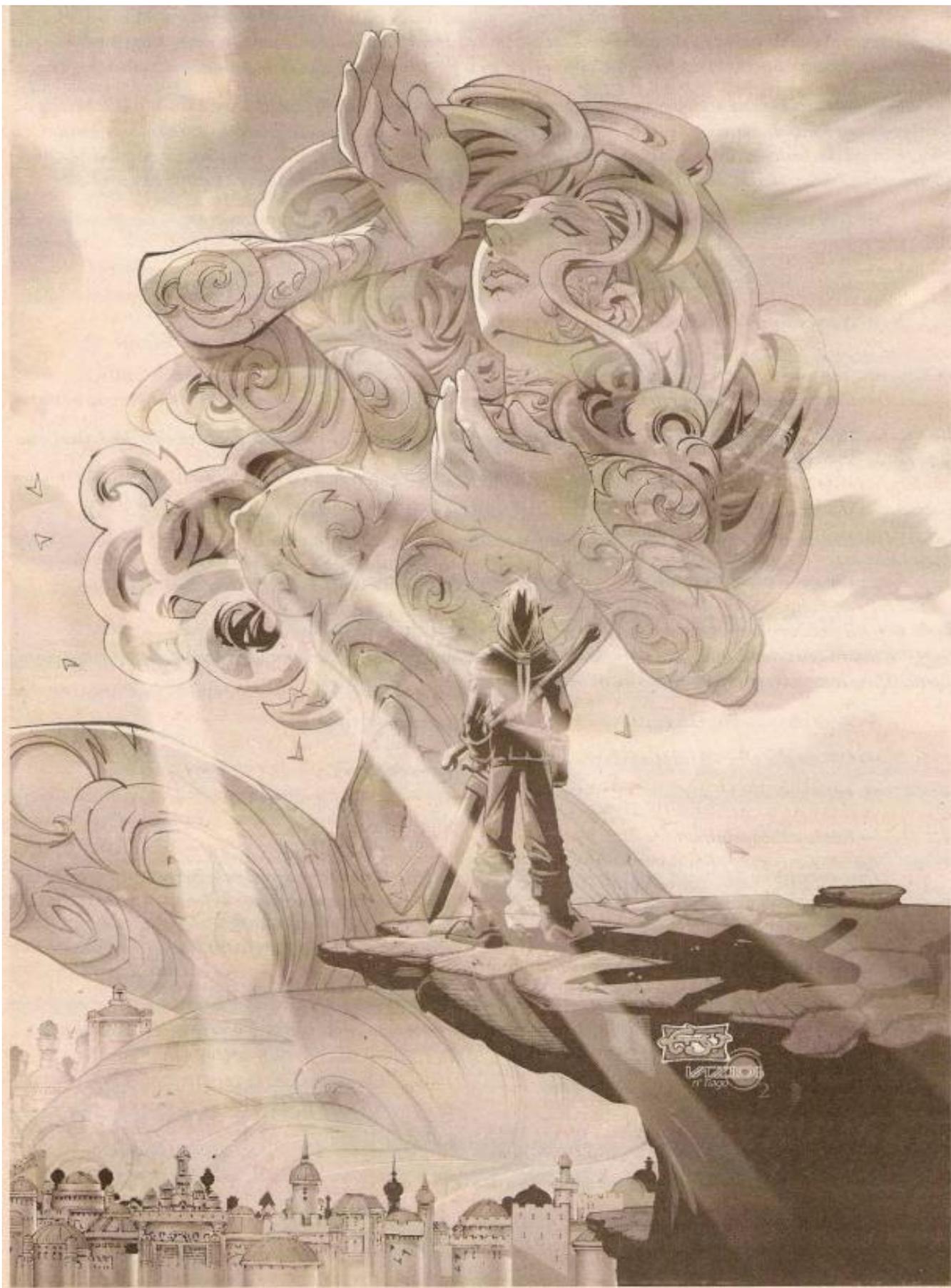
Perícias

| Perícia | Custo | NH |
|-----------------------------------|-------|-------|
| Acrobacia (F/D) | _____ | _____ |
| Alquimia (MMD) | _____ | _____ |
| Arco (F/D) | _____ | _____ |
| Arma Arremessada (F/F) | _____ | _____ |
| Armadilhas (MM) | _____ | _____ |
| Armas de Haste (FM) | _____ | _____ |
| Arremesso (F/D) | _____ | _____ |
| Arremesso de Faca (F/F) | _____ | _____ |
| Arremesso de Lança (F/F) | _____ | _____ |
| Arremesso de Machado (F/F) | _____ | _____ |
| Arrombamento (MM) | _____ | _____ |
| Bastão (F/D) | _____ | _____ |
| Besta (F/F) | _____ | _____ |
| Boemia (FM) | _____ | _____ |
| Briga (F/F) | _____ | _____ |
| Cavalgar (FM) | _____ | _____ |
| Conhecimento do Terreno (MF) | _____ | _____ |
| Diplomacia (MD) | _____ | _____ |
| Disfarce (MM) | _____ | _____ |
| Dissimulação (MM) | _____ | _____ |
| Escalada (FM) | _____ | _____ |
| Escudo (F/F) | _____ | _____ |
| Espadas Curtas (FM) | _____ | _____ |
| Espada de Duas Mãos (FM) | _____ | _____ |
| Espada de Lâmina Larga (FM) | _____ | _____ |
| Estratégia (MD) | _____ | _____ |
| Faca (F/F) | _____ | _____ |
| Fuga (F/D) | _____ | _____ |
| Funda (F/D) | _____ | _____ |
| Furtividade (FM) | _____ | _____ |
| História (MM) | _____ | _____ |
| Intimidação (MM) | _____ | _____ |
| Lâbia (MM) | _____ | _____ |
| Lança (FM) | _____ | _____ |
| Lança de Justa (FM) | _____ | _____ |
| Machado/Maça (FM) | _____ | _____ |
| Machado/Maça de 2 Mãos (FM) | _____ | _____ |
| Margul (F/D) | _____ | _____ |
| Manha (MM) | _____ | _____ |
| Natação (F/F) | _____ | _____ |
| Ocultismo (MM) | _____ | _____ |
| Primeiros Socorros (MF) | _____ | _____ |
| Punga (F/D) | _____ | _____ |
| Rastreamento (MM) | _____ | _____ |
| Sex Appeal (MM) | _____ | _____ |
| Sobrevivência [Ártico] (MM) | _____ | _____ |
| Sobrevivência [Deserto] (MM) | _____ | _____ |
| Sobrevivência [Floresta] (MM) | _____ | _____ |
| Sobrevivência [Ilha/Litoral] (MM) | _____ | _____ |
| Sobrevivência [Montanha] (MM) | _____ | _____ |
| Sobrevivência [Pântano] (MM) | _____ | _____ |
| Sobrevivência [Planície] (MM) | _____ | _____ |
| Sobrevivência [Selva] (MM) | _____ | _____ |
| Tática (MD) | _____ | _____ |
| Trato Social (MM) | _____ | _____ |
| Taumatologia (MMD) | _____ | _____ |

Por Daniel "Nerun" Rodrigues <http://www.gurpzine.com.br>

ANEXO D – POSTER DA ANIMAÇÃO DUNGEONS & DRAGONS (CAVERNA DO DRAGÃO)



ANEXO E – A LIBERTAÇÃO DE VALKARIA – TORMENTA D20

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| SUMÁRIO..... | 08 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 09 |
| 2 RPG, <i>STORYTELLING</i> E A LINGUAGEM..... | 14 |
| 2.1 Noção sobre RPG e <i>storytelling</i> | 14 |
| 2.2 Filósofo ou professor?..... | 25 |
| 2.3 Desafios ao ensino de filosofia na educação básica | 35 |
| 2.4 Filosofia e linguagem..... | 44 |
| 3 A FILOSOFIA DE WITTGENSTEIN: JOGOS DE LINGUAGEM..... | 55 |
| 3.1 Abordagem wittgensteiniana na educação brasileira..... | 58 |
| 3.2 Jogos de linguagem..... | 67 |
| 3.3 Mutação da linguagem e emancipação do discente..... | 75 |
| 3.4 Razões para ensinar filosofia com foco na linguagem..... | 78 |
| 4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO..... | 85 |
| 4.1 A filosofia e as demais disciplinas escolares | 85 |
| 4.1.1 Filosofia e ciências humanas..... | 85 |
| 4.1.2 Filosofia e ciências da natureza..... | 87 |
| 4.1.3 Filosofia e matemática..... | 88 |
| 4.1.4 Filosofia e linguagens..... | 89 |
| 4.2 O RPG como ferramenta de intervenção | 90 |
| 4.3 RPG e jogos de linguagem..... | 92 |
| 4.4 Aplicação nas turmas de 1º ano do ensino médio..... | 94 |
| 4.5 Os 3 enfoques do ensino filosófico no ensino médio..... | 100 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 101 |
| REFERÊNCIAS..... | 104 |
| GLOSSÁRIO..... | 113 |
| APÊNDICE..... | 114 |
| ANEXO..... | 122 |