

## **RECONSIDERAR AS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ONTOLOGIA PARA O PROFESSOR DE FILOSOFIA PRESENTE?**

Mauricio Silva Alves<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Desde a aprovação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, as questões sobre o Ensino da Filosofia tem tomado amplamente diversos âmbitos teóricos. De um lado tem-se a abordagem de autores que defendem o ensino de filosofia numa perspectiva filosófica e não pedagógica. Há a importância de um professor que ressignifique as diferenças no cotidiano da sala de aula, é um desafio que se coloca no presente, isto é, que o professor supere os discursos de negação e de marcação das diferenças. Nesse sentido, desenvolver um ensino de filosofia eficaz, pressupõe não só a utilização dos textos clássicos dos filósofos que fizeram e promovem a perpetuação da filosofia como apenas mais uma disciplina do currículo, mas como um distintivo que possibilite o desenvolvimento da criticidade dos alunos do Ensino Médio por meio do respeito às diferenças. Lutar para que a filosofia permaneça como disciplina no currículo escolar, não é suficiente. É preciso engendrar novas formas de abordagem para que o aprendizado seja de qualidade no qual os estudantes possam, por meio da produção autônoma no cotidiano, que é uma experiência filosófica, poderão reconhecer a filosofia e sua importância sem que haja risco de perdê-la. A emergência da ressignificação do cotidiano da sala de aula, isto é, como o professor reage diante dos acontecimentos cotidianos? A resposta é decisiva, pois, esses acontecimentos são potencialmente legitimadores do papel da filosofia na vida do educando no ensino médio. Eles podem reconstruir de maneira racional o lugar da filosofia, assim como proporcionar a formação de indivíduos, críticos, reflexivos, autônomos, etc. categorias estas que devem ser colocadas em prática.

**Palavras-chave:** Resignificar. Cotidiano. Diferenças. Ensino de Filosofia.

### **RESUME**

Since the adoption of Law No. 11,684 , of 2 June 2008 , the issues on the Teaching of Philosophy has largely taken several theoretical levels. On the one hand there is the approach of authors who advocate teaching philosophy in a philosophical and not pedagogical perspective . There is the importance of a teacher who Reframe the differences in the classroom everyday , it is a challenge for the present, that is, the teacher exceeds the discourses of denial and marking the differences. In this sense, developing an effective teaching philosophy presupposes not only the use of the classic texts of philosophers who made and promote the perpetuation of philosophy as just another subject in the curriculum , but as a badge enabling the development of the criticality of the education students East through respect for differences . Fight to that philosophy remains as a subject in the school curriculum is not enough . It is necessary to devise new approaches to learning to be quality in which students can , by means of autonomous production in everyday life, which is a philosophical experience, may recognize philosophy and its importance without risk of losing it. The emergence of reframing the classroom everyday , that is, how the teacher reacts to the daily events ?

---

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Professor de Filosofia na Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail: prof.mauricioalves@gmail.com

The answer is crucial because these events are potentially legitimadores the role of philosophy in the life of the student in high school. They can reconstruct rationally the place of philosophy as well as provide the training of individuals, critical , reflective , autonomous , etc. these categories should be put into practice.

Keywords: Reframing . Everyday . Differences . Theaching of education.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a aprovação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, as questões sobre o Ensino da Filosofia<sup>2</sup> tem tomado amplamente diversos âmbitos teóricos. De um lado tem-se a abordagem de autores que defendem o ensino de filosofia numa perspectiva filosófica e não pedagógica. Mas em que sentido essa visão pode promover o contato com os conhecimentos filosóficos na sala de aula do Ensino Médio, tendo como recursos didáticos os próprios textos dos filósofos de forma contextualizada? Mas, como contribuir para que o aluno possa ter uma experiência filosófica a partir do debate de ideias? Como gerar situações-problemas e questionamentos críticos apresentados pelos filósofos em suas obras em conexão com outras disciplinas do currículo sem perder a autonomia da filosofia?

Questões como estas podem ser respondidas quando Júnior apresenta o seguinte:

O verdadeiro problema, porém, está mais oculto do que aparece na superfície os argumentos: trata-se de uma visão preconceituosa quanto ao professor da educação básica. A dicotomia existe porque, velada ou abertamente, muitos acadêmicos consideram a atividade de professor de filosofia, na Educação Básica, como um abandono da vida acadêmica e, portanto, um afastamento do mundo intelectual. Nessa perspectiva, fica completamente sem sentido preparar os alunos da graduação de filosofia para serem professores da Educação Básica, pois significaria prepará-los para abandonarem o curso que fizeram. (JÚNIOR, 2007,p.3).

No presente trabalho, se faz oportuna, a tentativa de mostrar que, ressignificar as diferenças no cotidiano da sala de aula, se apresenta como um desafio filosófico, no que se refere ao professor e às suas práticas pedagógicas.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso, evidentemente, escutá-las e, se não as escuto, não posso

---

<sup>2</sup> BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Para o resgate a história completa da luta que levou à promulgação dessa lei, que emenda a LDB 9394/96, precisando o sentido em que deve ser tomada a presença da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, pode-se ainda consultar HORN, G. B. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.

falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. (Paulo FREIRE,1997, p. 136).

O texto acima coloca o professor, num caminho que oportuniza a comunhão com o diferente, caminho esse que é sugerido por Paulo Freire em toda sua obra.

A importância de um professor que ressignifique as diferenças no cotidiano da sala de aula, é um desafio que se coloca no presente, isto é, que o professor supere os discursos de negação e de marcação das diferenças. Quantos de nós questionamos e tentamos banir os conceitos e verdades que nos são impostas acerca do outro diferente? Será que todos nós, profissionais da educação fazemos esse movimento em nosso discurso?

Não se pretende chegar aqui a um discurso universalizante, nem alcançar a verdade última presente num determinado discurso, intenta-se na possibilidade de ressignificar as variadas formas de vida, de sujeitos presentes no cotidiano escolar em direção à tolerância na escola e na vida.

### **O ENSINO DE FILOSOFIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Atualmente no contexto de obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, muito se tem afirmado que a prática da Filosofia na escola deve despertar , sobretudo, o senso crítico, através de questionamentos em relação ao cotidiano e temas que o cercam. Em outras palavras, o ensino de Filosofia deve desenvolver um conhecimento de caráter universal, que visa a potencialização de uma educação que não se concentra apenas na sala de aula e na escola, mas “uma educação que ultrapasse os muros da escola, fundamentando, assim, a importância da *reflexão filosófica* do aluno” (ARANHA; MARTINS,1996, p.23).

Nesse sentido, desenvolver um ensino de filosofia eficaz, pressupõe não só a utilização dos textos clássicos dos filósofos que fizeram e promovem a perpetuação da filosofia como apenas mais uma disciplina do currículo, mas como um distintivo que possibilite o desenvolvimento da criticidade dos alunos do Ensino Médio por meio do respeito às diferenças. Dessa forma, é necessário compreender que o ensino da filosofia:

Trata-se, então, de levar esses adolescentes a experienciem essa atividade reflexiva de compartilhamento desse processo de construção de conceitos e valores, experiência eminentemente pessoal e subjetivada, mas que precisa ser suscitada, alimentada, sustentada, provocada, instigada. Eis aí o desafio didático com que nos deparamos (SEVERINO, 2004, p. 108).

Sobre a relação entre ensino de filosofia e respeito às diferenças como possibilidade o despertar da capacidade reflexiva do aluno, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2013) ao tratarem “representação e comunicação” defendem que, em primeira instância, o professor de Filosofia deve despertar no aluno a capacidade de reflexão e problematização, ou seja, o fazer filosofia filosofando, por meio da “análise interpretativa” (BRASIL, 2013, p. 47).

Essa análise interpretativa não deve ser desarticulada dos conteúdos do cotidiano escolar, sem estabelecer uma relação entre a teoria e prática, pois as informações recebidas não apresentam relações com a realidade. Não é necessário, nem defendemos essa prática aqui, que o professor de filosofia abandone os textos clássicos de filosofia, pois, Chauí (2009) justifica que somente a leitura dos clássicos possibilita a compreensão primeira dos discursos proferidos pelos filósofos em suas obras.

Porque a filosofia é um discurso dotado de características próprias, a iniciação a ela encontra um caminho seguro no ensino da leitura dessa modalidade de discurso, a fim de que os alunos aprendam a descobrir, no movimento e na ordenação das ideias de um texto, a lógica que sustenta a palavra filosófica para que possam analisá-la e comentá-la, primeiro, e interpretá-la, depois (CHAUÍ, 2009, p. 12).

O desafio<sup>3</sup> que se lança ao professor de filosofia no Ensino Médio, portanto, é da necessidade de reflexão e discussão constante, sobre os pressupostos epistemológicos e conteúdos de suas práticas educacionais visando um ensino que favoreça a formação da criticidade do aluno, que estes se tornem reflexivos e que saibam resolver problemas das mais diversas naturezas.

## **O COTIDIANO: UM NOVO DOMÍNIO PARA A FILOSOFIA**

O cotidiano, como afirma Gallo é o “conjunto de coisas e situações que acontecem, acontecimentos pedagógicos. Se aprende na formalidade e na informalidade das múltiplas relações e acontecimentos. Não existe o controle absoluto de tudo que acontece” (2007, p.21).

Se o cotidiano pode ser tomado como um conjunto de acontecimentos, ele nos coloca em prontidão para a experiência filosófica, na medida em que não podemos

---

<sup>3</sup> [...] Em sua maior parte encontra-se em escolas públicas com precária qualidade de ensino, sendo portadora de graves deficiências educativas, tanto do ponto de vista linguístico como em relação a referências culturais de caráter mais amplo” (RODRIGO, 2009, p. 1).

exercer o controle absoluto dos acontecimentos. Essa noção de cotidiano e suas potencialidades filosóficas, se torna um elemento distintivo para ressignificar as diferenças..

É oportuno mencionar aqui um comentário de Guatarri que constitui uma provocação interessante para os professores de filosofia:

(...) uma criança, sentada ao fundo da classe, está de saco cheio e começa a jogar chicletes ou bolotas de papel na cabeça dos outros. Diante dessa situação, geralmente o que fazemos é colocar a criança que está perturbando para fora da sala de aula, ou tentar fazer com que ela se manifeste o menos possível, ou ainda, se estivermos em sistemas mais sofisticados, encaminhá-la para um psicólogo. É muito raro nos perguntarmos se esse fato de singularidade não estaria dizendo respeito ao conjunto da classe. Nesse caso, teríamos que questionar a nossa posição na situação e desconfiar que talvez outras crianças também estivessem de saco cheio, só que sem manifestá-lo do mesmo modo.

Em outras palavras, um ponto de singularidade pode ser orientado no sentido de uma estratificação que o anule completamente, mas pode também entrar numa micropolítica que fará dele um processo de singularização. (GUATARRI & ROLNIK, 1986, p.51).

O fragmento acima demonstra que o professor de filosofia pode localizar o problema no aluno, enfim, sempre no outro, raramente em sua maneira de atuar em sala, de reconsiderar o cotidiano da sala de aula, atitude essa que impede que aconteça de fato uma experiência filosófica. Mas o que é uma experiência? O que ela tem a ver com o cotidiano? O que é necessário para que ela seja filosófica? Segundo Aspis e Gallo:

A experiência é aquela coisa que, ao acontecer a alguém, transforma essa pessoa, que já não é mais a mesma. É algo que atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa ser mais o mesmo. Algo se passa, toca e é apreendido de forma transformadora. A experiência filosófica é a experiência de fazer filosofia. É isso que queremos proporcionar aos jovens: a experiência de filosofar. (...) Para Kant<sup>4</sup>, a filosofia é um saber que está sempre incompleto (...) O ato de filosofar seria composto por de passos consistentes na análise e crítica dos sistemas filosóficos ( 2009, p.17).

Não é muito raro encontrar alguns professores de filosofia incomodados com essa afirmação de que o cotidiano é passível de ser considerado como portador de experiência filosófica, afirmando que tal argumento seria uma subversão do ensino de filosofia pautado em análises de conceitos e leitura dos textos tradicionais da filosofia, pois é uma metodologia mais adequada para instigar os jovens de maneira mais

---

<sup>4</sup> Segundo Kant: Nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque *ela ainda não existe* (...). Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os. *Crítica da Razão Pura*, 1983, p. 407.

rigorosa, a partir do legado filosófico dos grandes pensadores. Também é possível encontrar aqueles que afirmam ser essa uma separação da experiência filosófica da filosofia. Não seria esse um argumento de conformidade com as obediências em massa?

Apostar na reconsideração cotidiano como portador da possibilidade da experiência filosófica é sugerir uma disponibilidade ao professor de filosofia fazendo-o praticar possíveis interferências filosóficas em seu cotidiano escolar. Como sugere Silvio Gallo são: “estratégias” para as leituras dos textos filosóficos, esclarecendo tudo o que for preciso, para que se possa existir, realmente, a compreensão daquilo que é trabalhado (2012, p.103).

Não se pode cogitar que o incentivo aos jovens de praticarem a produção autônoma de vídeos sobre a intolerância, como mencionado anteriormente, seja uma prática desvinculada da necessidade de terem contato com o texto de autores clássicos da filosofia, bem como de compreender de forma crítica, seus métodos, sua história, seus problemas e seus conceitos. Aqui deve ficar evidente que isso é importante, bem como, seria imprudente desvincular a filosofia do filosofar, pois, as duas coisas, ainda que de forma sutil, são uma só.

Nesse caso, o importante é importante que o professor de filosofia não perca a chance singular de adotar uma via completamente diferente daquela planejada, de construir um processo educativo comprometido com a formação da cidadania. Diante dessas situações concretas que emergem no cotidiano da sala de aula<sup>5</sup>, o docente de filosofia deve eleger os temas e procedimentos que ele considera importante para as consecuições estabelecidas para o ensino de filosofia.

Deve-se ainda, nesse contexto, considerar que a abordagem do professor, bem como a seleção de material utilizado em sala de aula revela em boa medida o seu modo de ver as coisas, sua opção por uma maneira de filosofar. Isso faz parte do ensino de filosofia, aliás, isso é essencial na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

(...) Tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual se lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um

---

<sup>5</sup> Aula, nesse sentido, não deve ser entendida como um “momento marcado por situações de obediência, que guarda seus próprios ritos, vividos pelo professor e pelos alunos. Ao professor, é garantido o direito de voz; aos alunos, o dever de ouvir”. (FARIAS. SALES. BRAGA e FRANÇA, 2009, p.156). Aula deve ser entendida como “fruto de ensaios, acertos e erros, da construção e reconstrução dos modos de ser, sentir e conviver; do empenho, do estudo e da paciência histórica; enfim, do reconhecimento do professor e dos alunos como autores e atores do processo de formação humana e de produção cultural”. (VEIGA, 2008, p. 58).

fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o **grau de formação cultural de cada um** (2006, p. 48).

Lutar para que a filosofia permaneça como disciplina no currículo escolar, não é suficiente. É preciso engendrar novas formas de abordagem para que o aprendizado seja de qualidade no qual os estudantes possam, por meio da produção autônoma no cotidiano, que é uma experiência filosófica, poderão reconhecer a filosofia e sua importância sem que haja risco de perdê-la. Segundo Alejandro Cerletti:

Sabemos também que uma parte importante da legitimidade que possa ter nosso campo deverá ser, em última instância, uma autolegitimação (somos conscientes de que são cada vez mais frequentes as tentativas de excluir progressivamente a filosofia dos currículos obrigatórios, substituí-las por outras disciplinas supostamente mais úteis ou práticas para o mundo de hoje) (2004, p. 22).

## **A INTERDISCIPLINARIDADE E LINGUAGEM COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENDER O COTIDIANO**

A interdisciplinaridade não pode se constituir a partir de métodos a serem ensinados aos professores, mas de um processo de cuidado com a linguagem, com a produção de conhecimentos no cotidiano escolar, isso está ligado a uma mudança de atitudes. Sobre isso aponta Ivani Fazenda:

não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se ... Todo o indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor da transformação. (1992, p.56).

Nesse sentido: objeto principal da linguagem é elaborar proposições sobre o mundo, e, a função do filósofo, consiste em desvelar o pensamento humano e compreendê-lo para que possa haver uma transformação no mundo.

Para o neopositivismo<sup>6</sup>, a filosofia não evolui porque necessita de objetividade, nesse contexto, suas teorias não podem ser testadas, estão fora da possibilidade

---

<sup>6</sup> A característica fundamental dessa corrente é a redução da filosofia à análise da linguagem. Nela, porém, podem ser distinguidas duas tendências fundamentais, segundo se entenda linguagem como linguagem *científica* ou linguagem *comum*. (...) *Os neopositivistas também se justificam com a tese de que todos os enunciados metafísicos são desprovidos de sentido, porque não verificáveis empiricamente.* (ABBAGNANO, 2007, p.339).

experimental. Na compreensão dos neopositivistas a linguagem ordinária é falha, isto é, ela não permite unanimidade entre os filósofos. A linguagem válida é a que pode ser universalizada.

A linguagem que era admitida para os neopositivistas era a linguagem livre da impessoalidade, precisa, objetiva que pudesse ser compreendida universalmente. Excluem a metafísica e constroem uma filosofia da linguagem pautada no modelo lógico-matemático. A significação, nesse sentido, é mero aspecto sintático, análise de signos. Porém, “os signos possuem sentido na medida em que se relacionam e interpretam uma realidade, é introduzido assim o aspecto semântico”. (ARAÚJO, 2004, p. 16).

O século XX foi marcado pelo florescimento da filosofia da linguagem chegando mesmo a considerar a crítica e a análise da linguagem como principal ocupação da filosofia; “tanto o aspecto metafísico quanto lógico ou epistemológico existe um interesse dos filósofos pela linguagem”. (ALSTOM, 1972, p. 13).

Outros filósofos acham ainda que a linguagem cotidiana é portadora de ambiguidades, é impessoal e inexplicita dando origem aos equívocos. No caso de Wittgenstein, a linguagem real aparece com empecilho para a linguagem ideal. No *Tractatus*, Wittgenstein, tinha como objetivo resolver os problemas que permeavam a Filosofia, que segundo ele, resultam de uma má compreensão da nossa linguagem. Por isso ele escreve no Prefácio: “Por outro lado, *a verdade* dos pensamentos aqui comunicados, parece-me intocável e definitiva, portanto, é minha opinião, que, no essencial, resolvi de vez os problemas” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 28).

Nas *Investigações* é explícito o desejo de corrigir os limites que não foram percebidos no *Tractatus*, (por esse motivo a obra se apresentava como intocável e definida). É possível, considerar deste modo, que entre uma e outra obra não há um rompimento no que se refere à temática de fundo, a saber: a intenção de clarificar a linguagem.

Se no *Tractatus*, essa intenção era baseada na análise por meio da *sintaxe*, nas *Investigações*, a tarefa toma o caminho da *Pragmática*. Por meio de uma apresentação sistemática das *Investigações Filosóficas*, o primeiro ponto que se coloca como enfrentamento ao *Tractatus* a ser apresentado neste momento é o do necessário abandono da busca pelo que é simples:

Mas quais são as partes constituintes simples de que a realidade se compõe?  
 – Quais são as partes constituintes simples de uma cadeira? – Os pedaços de madeira de cuja reunião ela resulta? Ou as moléculas, ou os átomos? (WITTGENSTEIN, 1979, p.44).

No *Tractatus*, a realidade complexa poderia ser reduzida as suas partes simples identificando como o fato atômico poderia ser espelhado pela linguagem mostrando o seu valor de verdade. Ou seja, não mais se defende o fato atômico, a estrutura isomórfica linguagem-mundo. Neste contexto, o que vigora é o seguinte: para cada objeto nomeado existem possibilidades de estados de coisas e mesmo que o objeto ou portador do nome desaparecesse, mesmo assim, ter-se-ia a possibilidade de compreensão da proposição:

Eu digo, ‘Ali está uma cadeira’. E se eu me deslocar para ir buscar e de repente desaparecer da minha vista? – ‘Então não era uma cadeira, era uma ilusão qualquer’. – Mas alguns segundos mais tarde vemos de novo a cadeira, podemos tocar-lhe, etc. – ‘Então é porque afinal, a cadeira lá estava, e o seu desaparecimento foi uma ilusão qualquer’. – ‘Mas supõe que passado algum tempo, desaparece outra vez – ou parece desaparecer. Ora o que é que devemos dizer? Dispões de regras para esses casos, que estipulem se se pode ainda chamar esta coisa de ‘cadeira’? Mas sente-se a sua falta ao usarmos a palavra ‘cadeira’? Devemos dizer que de facto, não associamos qualquer sentido a esta palavra, uma vez que não estamos munidos das regras para todas as possibilidades do seu emprego? (WITTGENSTEIN, 1979, p. 57).

Deste modo, mesmo que a cadeira a qual a citação se refere desapareça aos nossos olhos, mesmo assim saber-se-á e sua existência e poder-se-á a ela fazer referência. Os aspectos sobre o mesmo objeto são, dessa forma, variados. Tais aspectos são determinantes do contexto de uso e do contexto da fala. Esse contexto se evidencia na concepção de Wittgenstein, na força da regra:

Uma regra é como um sinal postado a meio do caminho. –Não deixa ele também qualquer dúvida em aberto sobre o caminho que eu tenho que seguir? Mostra a direcção que eu tenho que seguir quando passo por ele, se pela estrada, pelo campo ou a corta-mato? Como se determina o sentido em que eu devo segui-lo? Na direcção, por exemplo, do dedo indicador da mão nele desenhada, ou na direcção oposta? – E se em vez de um sinal postado a meio do caminho estiver uma cadeia cerrada de sinais, ou traços de giz que se cruzam no chão? – Há apenas neste caso *uma* interpretação? – Bom, então afinal posso dizer que o sinal não deixa qualquer dúvida em aberto. Ou melhor: às vezes deixa uma dúvida em aberto, outras vezes não. E isto já não é uma proposição filosófica, mas uma proposição empírica (WITTGENSTEIN, 1979, p.59).

Neste sentido, a Pragmática, se inscreve num quadro inovador, capaz de proporcionar um considerável abalo no objetivo do *Tractatus*. Qual a estrutura dos

recursos utilizados para a formação do significado é utilizada nas *Investigações*? No primeiro parágrafo apresentam-se algumas pistas, a saber:

Agora pensa na seguinte aplicação da linguagem: eu mando uma pessoa às compras. Dou-lhe uma folha de papel na qual se encontra escrito o seguinte: cinco maçãs vermelhas. [...] Mas como sabe ele onde e como deve procurar a palavra ‘vermelha’ e o que tem a fazer com a palavra ‘cinco’? [...] Todas as palavras chegam algures a um fim. - Mas qual é a denotação da palavra ‘cinco’? – Aqui não se falou disso, mas apenas de como a palavra cinco é usada (WITTGENSTEIN, 1979, p.27).

Segue-se, que não há mais a necessidade de se perguntar pelo sentido da palavra, mas, deve-se prestar atenção ao contexto da fala, isto é, ao ambiente, à situação, ao momento, à circunstância, em que está sendo utilizada. Em caso de não haver a compreensão, pode-se fazer a seguinte questão: “O que você quer/quis dizer com essa Expressão?” Há certa convicção de Wittgenstein de que todas as palavras, quando são ditas, tem o objetivo de transmitir alguma informação. E, assim, entender o contexto em que certa expressão foi proferida é deparar-se com os *Jogos de linguagem* que podem ser produzidos no cotidiano.

Segundo Condé: “a noção de jogo de linguagem nega qualquer forma de essência ou fundamento último. A forma de vida constitui o lugar no interior do qual a linguagem se assenta” (1998, p.104). Assim, tanto conceito de jogo de linguagem quanto a necessária estrutura do seguimento de regras se tornam fundamentais para se determinar o significado.

Os jogos de linguagem, segundo as *Investigações Filosóficas*, são independentes entre si, o jogo, surge espontaneamente, sem uma direção específica, mas é o Homem, que segundo nos apresenta Wittgenstein:

Possui a capacidade de construir linguagens com as quais pode expressar qualquer sentido sem ter nenhuma noção de como e do que significa cada palavra – tal como se fala sem se saber como os sons individuais são produzidos.(TLP, 4.002)

Neste âmbito, a identificação de *significado e uso*, é possibilitada pelas categorias de análise: *jogos de linguagem e formas de vida* – categorias que vão ser o cerne da Filosofia Terapêutica. A Filosofia pensada assim é uma atividade contextualizada de esclarecimento que recusa um tipo de dogmatismo que procura a definição absoluta e unívoca de seu objeto de estudo, porque, quando isso acontece, o homem numa ânsia para resolver os problemas existenciais, busca fazê-la de forma

metafísica, fundamentados em conceitos puros onde é apoiada a significação, ele adocece e produz enfermidades em quem se apoia em suas supostas soluções. Assim, sendo, mudar essa tendência de procurar definições com caráter absoluto, mesmo que plurais, é uma mudança de perspectiva, do modo de ver os problemas.

A compreensão que urge na contemporaneidade é a da relação interdisciplinaridade e linguagem, esta nos permite estabelecer com maiores cuidados as diferenças nas formas de investigar o cotidiano escolar, pois provisoriamente verificamos e raramente falamos ou tratamos da significação<sup>7</sup>. Existe uma grande complexidade no entendimento destas questões, mas sem a compreensão adequada das mesmas. Corre-se o risco de tornar a interdisciplinaridade apenas uma prática vazia ao invés de torná-la eficaz na superação da fragmentação do conhecimento.

Pode-se nesse sentido, compreender a interdisciplinaridade como um jogo de linguagem, visto que “a noção de jogo de linguagem nega qualquer forma de essência ou fundamento último” (CONDÉ, 1998, p.104). Sendo assim, para melhor compreendê-la é necessário cuidar da fragmentação do discurso da linguagem real, da qual o cotidiano é portador, e buscar uma pragmática do ensino de filosofia, isto é, ressignificar a linguagem ordinária, a qual faz parte do universo dos professores de filosofia. Esta relação é oportuna para entender que é preciso romper com

a velha epistemologia e da metafísica cartesiana, que entendem ser o interior/sujeito/ *cogito* fornecedor do exterior/objeto/coisa(...) que são dificuldades para se sair dos esquemas tradicionais em que se embaralham o problema do conhecimento e seu correlato, o problema do sujeito (ARAÚJO, 2004, p.16-17).

O que se quer afirmar, no entanto, é que não se pode fazer interdisciplinaridade acriticamente, sendo necessário romper com falsa crença de que o ensino de filosofia é composto por um monólogo desajustado do cotidiano escolar, de uma linguagem comum à produção de conhecimento, isto é, da integração real das disciplinas do Ensino Médio e seu projeto de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é fundamental que cada educador, contribua para que haja uma mudança no ensino de filosofia em nosso país, e principalmente na escola pública. Que o professor possa ver os aspectos filosóficos do cotidiano. Não seria forçoso aqui,

<sup>7</sup> Aqui é oportuno entender que a significação vista sob o enfoque pragmático é segundo ARAÚJO, 2004: “é propício ao desenvolvimento da linguagem ordinária”. (p.17).

recorrer à célebre passagem de Wittgenstein nas *Investigações Filosóficas* sobre o cotidiano: “Queremos compreender algo que já esteja diante de nossos olhos. Pois parecemos, em algum sentido, não compreender isto.” (IF, § 89, p. 61). Este isto apontado por Wittgenstein é nada menos que o cotidiano que está presente em todos os âmbitos da vida, e que permeia todas as nossas atitudes sociais em quaisquer contextos práticos da vida.

A emergência da ressignificação do cotidiano da sala de aula, isto é, como o professor reage diante dos acontecimentos cotidianos? A resposta é decisiva, pois, esses acontecimentos são potencialmente legitimadores do papel da filosofia na vida do educando no ensino médio. Eles podem reconstruir de maneira racional o lugar da filosofia, assim como proporcionar a formação de indivíduos, críticos, reflexivos, autônomos, etc. categorias estas que devem ser colocadas em prática.

O cotidiano é sempre possibilidade de criação, é espécie de aridez em que a experiência flui livremente e o diferente se põe em evidência. Se o professor de filosofia suportar a sensação de estrangeiridade em sala de aula, pode agir de modo diferente, isto é, de maneira a produzir experiência filosófica.

Para produzir a experiência filosófica é importante abrir-se aos acontecimentos. Atentar-se, ver os aspectos “ um estado particular, nele não há possibilidade de enganos,” (GLOCK, 1998, p.53), que ocorrem dentro da sala de aula, afim de potencializá-los filosoficamente, e não ser tragado pelo acontecimento. Perder-se num acontecimento é perder a potência de uma produção filosófica.

A interdisciplinaridade e a linguagem nesse contexto devem fornecer ao professor de filosofia a construção de um conhecimento global, sem perder aquilo que é próprio de cada disciplina, o que importa é reconsiderar a linguagem comum de cada uma afim de que ser supere a fragmentação do saber. A interdisciplinaridade também não pode ser concebida como um conjunto de regras, uma vez que é um processo que flui e se potencializa gradualmente no cotidiano escolar, conforme o empenho dos vários atores do processo educativo.

Produzir, criar, ressignificar. Essas são as possibilidades que nos abre a ressignificação do cotidiano nas aulas de filosofia, quando escolhemos interagir com os fatos, com os acontecimentos.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Verbete: Neopositivismo/empirismo lógico. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALSTOM, W.P. **Filosofia da Linguagem**. Trad. De A. Cabral. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1972.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: Introdução à filosofia da Linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ASPIS, Renata Lima e GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BRASIL. Governo Federal. **Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera art. 36 da Lei 9394-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2008.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein: linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. SALES, Josete Castelo Branco. BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho e FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência: Aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FAZENDA, I.C. **A integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.
- GALLO, Silvio. “**Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola**”, In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli e MARIGUELA, Márcio. **Cotidiano escolar: emergência e intervenção**. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007.
- GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**. Campinas: Papirus, 2012.
- GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário de Wittgenstein**. Verbete: Ver aspectos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- GUATARRI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- HORN, G. B. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.
- JÚNIOR, José Benedito de Almeida. **Metodologia do ensino de Filosofia**. Uberlândia MG, 2007.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril, 1983. Col. Os Pensadores.
- RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Aula: Gênese, princípios e práticas e práticas**. Campinas, São Paulo, 2008.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- \_\_\_\_\_, **Investigações filosóficas**. Trad. de Luís Carlos Bruni. São Paulo : Abril Cultural (Os Pensadores), 1979.