UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Faculdade de Filosofia

Departamento de Graduação

Vanessa Vasco Furruma

Jogos de linguagem em Wittgenstein enquanto prospecto da educação participativa

(Licenciatura em Filosofia)

Maputo

Julho de 2024

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Faculdade de Filosofia

Departamento de Graduação

Vanessa Vasco Furruma

Jogos de linguagem em Wittgenstein enquanto prospecto da educação participativa

Monografia científica apresentada ao Departamento de Graduação da Faculdade de Filosofia da Universidade Eduardo Mondlane como requisito parcial para obtenção do grau académico de Licenciado em Filosofia.

Tutor: *Mestre* Pedro Cebola Mazi

Maputo

Julho de 2024

DECLARAÇÃO DE HONRA

Eu, **Vanessa Vasco Furruma** natural de Maputo, nascida aos 05 de Julho de 2000, titular do B.I n.º 110201996431P, emitido pela Direcção de Identificação Civil da Cidade de Maputo, aos 25 de Outubro de 2022, declaro que este trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Filosofia é da minha autoria, não tendo sido apresentado em nenhuma instituição de ensino, estando indicadas no texto e na bibliografia as fontes que foram usadas para a sua elaboração.

Maputo, aos 16 de Julho de 2024

(Vanessa Vasco Furruma)

Aos meus pais,
Vasco Furruma e Delfina Fondo
que sempre me ensinaram a ter
uma visão optimista do mundo,
e aos meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Natureza da natureza, Criador de todas as coisas, por condicionar o ambiente no mundo para o meu estar e minha estrutura psíquica e social.

Ao meu tutor, *Mestre* Pedro Cebola Mazi, o inspirador científico, que sempre encoraja aos estudantes a exercer continuamente a leitura, porém, palavras são insuficientes para descrever o meu agradecimento pela paciência que sempre disponibilizou para ouvir as minhas inquietações. Tê-lo como tutor é um motivo de orgulho e, acima de tudo, de responsabilidade, contudo, acredito que os pequenos alimentam-se das migalhas dos gigantes, os anões se subsaem nos ombros dos gigantes.

Aos meus pais, Vasco Portugal Furruma e Delfina João Fondo, por me assumir como sua filha e pela educação. Estes se têm revelado “Moisés” da minha vida, na medida em que sempre me mostraram o melhor caminho a seguir, e me influenciam material e espiritualmente na minha formação.

À Universidade Eduardo Mondlane, particularmente à Faculdade de Filosofia, pelo despertador que foi durante os quatro anos de formação.

Ao corpo docente da Faculdade de Filosofia, pela formação.

Aos colegas do curso, em especial, a turma da geração 2018 e as demais pessoas que, pela complexidade, não foi possível mencionar mas que, de certa forma, continuam a ser grandes contribuintes na concretização dos desafios.

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como tema *Os jogos de linguagem em Wittgenstein enquanto prospecto para educação participativa*. A socialização do conhecimento para a formação da personalidade – tarefa da educação encontra na linguagem o meio desse processo. O estudo é baseado no intuito de obter melhor compreensão acerca do processo de aprendizagem e das mudanças pragmáticas na concepção da linguagem e, conseqüentemente, na atribuição de sentido às manifestações humanas. A teoria de jogos de linguagem evidencia o aspecto público de busca do significado à problemática interação dialógica própria do processo educativo. Por meio de jogos de linguagem pretende-se uma aproximação e compreensão do nível de influência que a linguagem pode ter sobre o processo de ensino e aprendizagem em prol de uma educação participativa. Essa perspectiva inclui os diversos actores do processo de aprendizagem em cuja centralidade está o aluno. O estudo aparece como uma resposta, dentre várias, para a conquista de educação participativa, proveitosa, eficiente e eficaz.

Palavras-chave: jogos de linguagem, educação, educação participativa, socialização.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
------------------	---

CAPÍTULO I: JOGOS DE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA: CONCEITOS E CONTEXTO DO DEBATE

1. Conceito de jogos de linguagem	9
2. Corrolário do debate sobre jogos de linguagem	11
2.1. Influência do atomismo lógico	12
2.2. Influência do <i>Tratado lógico-filosófico</i>	14
3. Conceito de educação participativa	16
4. Génese do debate sobre educação participativa	17

CAPÍTULO II: DESAFIOS DAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS NA PROMOÇÃO DA EDUCACAO PARTICIPATIVA

1. Teorias que sustentam a educação participativa: conceitos e abordagens	20
2. Análise dos desafios das teorias da educação participativa	22
3. Respostas aos desafios da educação participativa: estratégias e abordagens sugeridas	26
4. Pontos convergentes e divergentes das teorias da educação participativa	28
5. Educação participativa como forma de liberdade	29

CAPÍTULO III: INFLUÊNCIA DOS JOGOS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA

1. Educação participativa como forma de intersubjectivação	31
2. Linguagem no processo de ensino e aprendizagem	32
3. Pensar diferente como forma da valorização da educação participativa	34
4. A construção da nova racionalidade à esteira dos jogos de linguagem.....	35
5. Críticas à teoria dos jogos de linguagem no campo educacional	37

CONCLUSÃO	40
-----------------	----

BIBLIOGRAFIA	41
--------------------	----

INTRODUÇÃO

Este trabalho enquadra-se no âmbito de culminação da componente curricular do Curso de Licenciatura em Filosofia na Faculdade de Filosofia da Universidade Eduardo Mondlane, e tem como tema *Os jogos de linguagem em Wittgenstein enquanto prospecto da educação participativa*. Linguagem é um *médium* através do qual o processo educativo se efectiva. Por essa razão, é importante que se investigue as condições sobre as quais se veiculam conhecimentos na interacção pedagógica. Os indesejáveis resultados da interacção referida têm, em parte, como causa, o mau uso da linguagem que vai da leccionação à avaliação. Por um lado, o aluno pode não compreender a linguagem do professor, por outro, o professor pode não compreender a dimensão linguística do aluno. O estudo coloca como questão de partida: *de que modo os jogos de linguagem podem ser um mecanismo que permita a educação participativa?*

As acções educativas na perspectiva participativa têm como fundamento e característica a coabitação e coexistência de diferentes saberes e conhecimentos, bem como a aprendizagem com a experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno. Esta abordagem não contempla apenas o ingresso do aluno na escola, mas também proporciona apoio a todos os envolvidos no processo de construção e produção do conhecimento, especialmente na relação educador-educando, de modo a alcançar sucesso na corrente educativa geral. Partindo da problematização descrita, a pesquisa levanta como questão: *Em que medida os jogos de linguagem podem influenciar a educação participativa?*

O trabalho é de interesse social na medida em que o eixo de reflexão é a própria educação, que envolve os membros da sociedade, que vive no conformismo em relação aos fenómenos educacionais. Procura-se, assim, mobilizar a sociedade para refletir sobre práticas educacionais, evitando que seja conivente com a sua falta de reacção contra o sistema de dominação educacional que, aos poucos, viola os princípios das culturas africanas e, especificamente, moçambicana.

A pesquisa é academicamente relevante por realizar um estudo científico das relações académicas no processo de ensino-aprendizagem, focalizando-se em teorias contemporâneas da filosofia da educação e das ciências. Nesse sentido, o estudo busca explorar novos aspectos dessa questão.

O trabalho proposto tem como objectivo geral reflectir sobre a influência dos jogos de linguagem na filosofia de Wittgenstein como um prospecto para a promoção da educação participativa. Os objectivos específicos são: i) contextualizar os jogos de linguagem e a educação participativa; ii) explicar as abordagens educacionais na promoção de educação participativa; iii) examinar a influência dos jogos de linguagem na educação participativa.

Esta monografia fundamenta-se nas obras de Wittgenstein, particularmente *Investigações filosóficas* (1999) e *Tratado lógico-filosófico* (1968), para explorar a teoria dos jogos de linguagem e sua aplicação na educação participativa. Wittgenstein (1999, § 23) enfatiza o uso prático e quotidiano da linguagem, destacando como os jogos de linguagem revelam a relação entre palavras e seu significado. A teoria dos jogos de linguagem sugere que a compreensão mútua entre professor e aluno depende da partilha de contextos linguísticos. Na educação participativa, esta partilha é crucial para promover um ambiente de coabitação de saberes, onde a aprendizagem é construída de forma colaborativa e relacional.

A abordagem pragmática de Wittgenstein sugere que a educação se beneficia quando todos os envolvidos participam activamente do processo comunicativo. Ao fazer compreender o princípio dos problemas do mundo exterior, Wittgenstein (1958, § 1.1) reforça a ideia de que a educação participativa deve tratar a linguagem como um sistema de comunicação inclusivo e dinâmico. Assim, investigar como os jogos de linguagem influenciam a educação participativa permite entender melhor a co-criação do conhecimento em sala de aula, promovendo um ensino mais eficaz e inclusivo.

A metodologia adoptada para a elaboração da pesquisa é essencialmente de pesquisa bibliográfica, que consistiu na leitura de fontes como livros, artigos científicos, manuais (especificamente de filosofia da linguagem), e monografias referentes ao tema em estudo. Este método é suportado pelas técnicas de hermenêutica e comparação textual, que consistiram na interpretação e comparação de conteúdos pertinentes ao tema proposto.

A estrutura da monografia consiste em três capítulos. O primeiro contextualiza os jogos de linguagem e a educação participativa, apresentando os conceitos e o contexto do debate com base nas obras de Wittgenstein, especialmente em suas *Investigações* e *Tratado*. O segundo explica as abordagens educacionais que promovem a educação participativa. Por fim, o terceiro discute a influência dos jogos de linguagem na educação participativa, examinando como a teoria de Wittgenstein pode ser aplicada para fomentar um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo.

CAPÍTULO I: JOGOS DE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA: CONCEITOS E CONTEXTO DO DEBATE

1. Conceito de jogos de linguagem

Wittgenstein¹ (1999, § 6) entende a noção de jogos de linguagem de forma genérica como a maneira pública e dinâmica com que os falantes, no uso quotidiano da linguagem, a praticam em diversas situações e necessidades da vida para se comunicarem entre si.

Os termos “jogo de linguagem” e “jogo” são usados de forma abrangente nas investigações filosóficas, contudo, em nenhum momento há uma definição explícita do que é um jogo de linguagem. No entanto, são fornecidas várias ilustrações, por meio de exemplos, para mostrar como Wittgenstein usa e compreende o conceito de jogo de linguagem. Ao tentar definir o conceito, Wittgenstein deixa entrever uma elasticidade no seu uso não o define efectivamente.

... podemos também imaginar que todo o processo de uso das palavras em (2) é um daqueles jogos por meio dos quais as crianças aprendem sua língua materna. Chamarei esses jogos de “jogos de linguagem”, e falarei muitas das vezes de uma linguagem primitiva como um jogo de linguagem. E poder-se-iam chamar também de jogos de linguagem os processos de denominação das pedras e da repetição da palavra pronunciada. Pense os vários usos das palavras ao se brincar de roda. Chamarei também de “jogos de linguagem” o conjunto da linguagem e das actividades com as quais está interligada (Wittgenstein, 1999, § 7).

Do supracitado, percebe-se o quão abrangente é o conceito de jogos de linguagem. Contudo, apesar da elasticidade desse conceito, é possível discernir duas esferas de uso ao longo das investigações: por um lado, prioriza-se a relação das palavras nos jogos e no seu uso linguístico, de formas variadas e dinâmicas; por outro, prioriza-se a relação dos jogos de linguagem com as actividades com as quais estão entrelaçados.

Segundo Wittgenstein (1999, § 23), o termo jogo de linguagem deve aqui salientar que falar da linguagem é parte de uma actividade ou de uma forma de vida. Os jogos de linguagem são a multiplicidade dos mecanismos da linguagem e seus modos de emprego. Nesta perspectiva, afirma-se a segunda esfera da concepção da linguagem, isto é, do uso da expressão jogo linguagem, onde pode se perceber da citação acima que Wittgenstein prioriza a relação do

¹ Ludwig Joseph Johann Wittgenstein nasceu em Viena, Áustria, em 26 de abril de 1889. Educado em casa até os 14 anos, estudou matemática e física em Linz, e engenharia mecânica em Charlottenburg, Berlim. Na Inglaterra, pesquisou aeronáutica na Universidade de Manchester. Em 1911, conheceu Frege e estudou matemática com Bertrand Russell. Durante a I Guerra Mundial, alistou-se no exército austríaco e escreveu *Tractatus-logico-philosophicus*, publicado em 1921. Após a guerra, foi professor de crianças na Áustria e publicou um dicionário para escolas primárias em 1926. Retornou a Cambridge em 1929 para continuar seus estudos de filosofia, obtendo o doutorado com o *Tractatus*. Em 1936, começou a escrever *Investigações filosóficas*. Wittgenstein faleceu em 29 de Abril de 1951 (Cfr. WITTEGENSTEIN; 1999: 5-7).

jogo de linguagem com as actividades que ele está entrelaçado. Esta consiste na concordância de respostas linguísticas e naturais por parte da comunidade, que desemboca na concordância de definições de juízos e, portanto, de comportamento.

Wittgenstein (1999, § 30) chama de jogos de linguagem o conjunto da linguagem e das actividades com as quais está interligada. Para compreender como a linguagem se articula, é imperativo entender que não existe uma essência da linguagem que funcione como paradigma para todas as formas linguísticas, subordinando-se a ela. Em vez disso, existe uma multiplicidade de formas de linguagem, isto é, jogos de linguagem, guardados por regras compartilhadas pelos seus falantes.

Os jogos de linguagem representam uma abordagem revolucionária à filosofia da linguagem, enfatizando que o significado das palavras é construído por meio de práticas sociais e contextos específicos. A virada linguística, cunhada por Moore, Frege, Russell e Wittgenstein I, surgiu na filosofia analítica influenciada pelo empirismo, como reacção à filosofia especulativa e metafísica da Europa continental. Essa virada influenciou o conceito de jogos de linguagem.

Segundo Mingues (2007: 164), a pragmática filosófica, representada por Austin, contribuiu para a concepção de linguagem como uma actividade social e comunicativa. Austin, por meio de sua teoria dos actos de fala e da performatividade da linguagem, argumenta que a linguagem não se limita à descrição do mundo, mas também desempenha acções no mundo. Austin propôs e elaborou uma distinção entre enunciações constativas e performativas, que foram a contribuição inicial para a teoria dos actos de fala. A ideia-chave da teoria dos actos de fala é a de que usar linguagem é um tipo de acção.

O que Wittgenstein chamou de jogos de linguagem, Austin chamou de actos de fala, surgindo como uma dupla reacção ao idealismo absoluto e ao empirismo. Para Austin (1990: 9), o acto de fala é a interacção comunicativa propriamente dita, tendo um carácter contratual ou de compromisso com o outro, ou seja, entre as partes envolvidas no acto de comunicação na prática quotidiana do uso linguístico, a partir de regras publicamente empregadas nas diversas formas e circunstâncias da vida social.

O método de Austin revela seu interesse pelas regras de uso da linguagem, pelo que se pode ou não dizer, enfim, pela “gramática”. Com isso, tenta aproximar nossas experiências quotidianas como falantes, apoiando-se no carácter intersubjectivo da linguagem.

Face ao desafio de definir os jogos de linguagem, corroboram com as ideias de Austin, Wittgenstein e Castiano, ainda que estes usem conceitos diferentes para aferir o mesmo objecto, os jogos de linguagem. No entanto, o que o primeiro chamou de actos de fala, o terceiro chamou de saberes locais.

Segundo Castiano (2005: 86), os saberes locais, até então marginalizados institucionalmente pelos diferentes sistemas de educação em Moçambique, mesmo sendo defendidos em documentos, tornam-se um espaço concreto que se cria para que valores e saberes outrora marginalizados sejam resgatados. Desse modo, Castiano visa à integração dos saberes locais na academia para que os alunos possam confrontar-se e desenvolver neles o espírito crítico. Essa visão só é possível por meio da implementação dos jogos de linguagem.

2. Corrolário do debate sobre jogos de linguagem

O debate sobre os jogos de linguagem é profundamente enraizado na filosofia Wittgenstein. Ele propôs que as proposições fossem expressões das suas condições de verdade, seguindo a linha de pensamento de Frege: “*compreender uma proposição significa saber qual é o caso quando ela é verdadeira*” (WITTGENSTEIN, 1968, § 4.024).

Na segunda fase de sua filosofia, Wittgenstein fez uma revisão de sua perspectiva em torno do significado das proposições na sua obra posterior, *Investigações Filosóficas*. De acordo com Martins (2010: 95), Wittgenstein abandonou a ideia de uma linguagem ideal que representasse directamente os factos, em favor de uma abordagem mais pragmática e contextual da linguagem. Nas *Investigações Filosóficas*, ele introduziu o conceito de “jogos de linguagem”, que não se refere a jogos no sentido tradicional, mas sim às múltiplas formas como a linguagem é usada em diferentes práticas sociais.

Antes de Wittgenstein, Gottlob Frege já havia estabelecido a ideia de que a linguagem deve ser analisada em termos de suas condições de verdade. Frege influenciou Wittgenstein em sua fase inicial, mas Wittgenstein avançou ao enfatizar o uso da linguagem na prática quotidiana. Diferentemente de Frege, que focava na lógica formal e na estrutura das proposições, Wittgenstein passou a considerar a linguagem ordinária como a verdadeira forma de expressão, onde o significado é encontrado no uso.

Os jogos de linguagem, segundo Wittgenstein (1999, § 23), são actividades linguísticas entrelaçadas com actividades não linguísticas, constituindo uma prática interactiva reflectida e

reproduzida em uma forma de vida compartilhada. Para ele, a linguagem não tem um carácter instrumental, mas está entrelaçada com práticas sociais específicas, o que implica que a compreensão do significado das palavras depende do seu uso no contexto de uma forma de vida compartilhada.

A noção de jogos de linguagem também reflecte a intersubjectividade e a natureza pública da linguagem. Wittgenstein (1999, § 199) argumentou que as regras de linguagem não podem ser seguidas isoladamente por um indivíduo, mas exigem uma comunidade de falantes. Isso significa que a significação é sempre um fenómeno social, dependente do consenso preliminar e da prática compartilhada.

Após a formulação do conceito de jogos de linguagem por Wittgenstein, Jürgen Habermas, outro influente filósofo, também se apropriou do conceito de jogos de linguagem, mas com uma perspectiva diferente. Habermas criticou Wittgenstein por não desenvolver uma teoria sistemática dos jogos de linguagem e por não diferenciar suficientemente entre as regras do jogo e o sentido dos objectos da experiência possível. Habermas (1989: 106-107) buscou sistematizar a pragmática universal, considerando a linguagem não apenas em seu uso prático, mas também como um meio de alcançar a universalidade e a verdade nas proposições.

Habermas concorda com Wittgenstein na rejeição da linguagem privada e na ênfase na intersubjectividade. No entanto, ele critica Wittgenstein por não abordar suficientemente a relação entre as formas de vida e os jogos de linguagem. Segundo Martins (2010: 98), para Habermas, a linguagem deve ser entendida em termos de sua função de representação e interacção social, e ele desenvolve uma teoria que une a semântica da verdade com a pragmática da linguagem.

De modo geral, o debate sobre os jogos de linguagem originou-se com a revisão de Wittgenstein de suas ideias iniciais sobre a linguagem e foi posteriormente expandido e criticado por filósofos como Habermas. A abordagem de Wittgenstein sublinha a importância do contexto social e da prática compartilhada no entendimento da linguagem.

2.1. Influência do atomismo lógico

O atomismo lógico, surgido no século XIX, defende a visão de que a filosofia deve ser pautada pela análise lógica da linguagem, em oposição aos sistemas metafísicos.

Wittgenstein, Russell e Frege, precursores dessa corrente, viam os problemas da metafísica como uma má compreensão da linguagem. Frege (2009: 130), por exemplo, abordava o sentido e a referência dentro da análise lógica da linguagem, rompendo com a lógica aristotélica baseada no sujeito e no predicado, que se fundamenta no princípio da identidade. Para Frege, a lógica deveria se basear no argumento e na função desempenhada por este, considerando também o sentido e a referência, já que uma palavra pode conotar vários sentidos e situações. Buscar o sentido pretendido dentro do sistema lógico era fundamental.

A perspectiva de Frege influenciou Wittgenstein em sua concepção de jogos de linguagem. A análise detalhada e precisa dos elementos da linguagem proposta pelo atomismo lógico levou Wittgenstein a perceber que os jogos de linguagem não possuem uma essência comum compartilhada por todos. Em vez disso, eles são definidos por certas semelhanças que formam uma rede. Essa compreensão de que as palavras e proposições podem ter diferentes sentidos em diferentes contextos está enraizada na ideia de que a linguagem deve ser analisada em seus componentes mais básicos, como defendido pelo atomismo lógico.

Russell (*apud* Wittgenstein, 2007, § 692), em sua teoria dos tipos, argumentou que, por vezes, é necessário impor restrições na expressão da generalidade para evitar inferências indesejáveis. Wittgenstein adotou essa abordagem ao conceber a independência dos jogos de linguagem. Assim como no atomismo lógico, onde os estados de coisas são independentes e uma proposição não implica a existência de outra, Wittgenstein viu os jogos de linguagem como independentes entre si, sem uma essência comum que os ligasse. Cada jogo de linguagem opera segundo suas próprias regras e contextos específicos, reflectindo a ideia de restrições necessárias para evitar confusões e inferências indevidas.

Wittgenstein (1968 § 2.061-2.062) afirma que os estados de coisas são independentes uns dos outros e que a existência de um estado de coisas não implica a existência de outro. Essa visão é central no atomismo lógico, onde os estados de coisas não possuem relação de contradição ou implicação mútua. A independência e a figuratividade das proposições elementares tornam os estados de coisas significativos, com cada proposição reflectindo um estado de coisas de forma isolada. Essa abordagem influenciou a concepção de Wittgenstein sobre a linguagem como uma rede de jogos de linguagem, onde cada jogo reflecte um aspecto particular do mundo, operando independentemente dos outros.

2.2. Influência do Tratado lógico-filosófico

Para Pinto (1998: 294), o *Tratado* pode ser distinguido em duas partes: um lado lógico e outro ético. A primeira afirma que a linguagem lógico-científica pode descrever os factos do mundo, desde que houvesse uma rigorosa e cuidadosa delimitação da mesma, demarcando o que pode ser dito e do que é mero devaneio. A segunda, proclamava a libertação do mundo do domínio dos sentidos a fim de atingir a contemplação, que para no “Tratado” consiste em ver o mundo como um todo, não em suas partes isoladas.

Wittgenstein procurou ir além dos fundamentos da lógica e da matemática, optando por uma análise das condições das possibilidades de significação da linguagem. No entanto, a análise tractatiana da linguagem mostra que o sentido da proposição não pode ser descrito, o seu sentido é exactamente, aquilo que ela deseja afirmar ou negar, ou seja, o sentido da proposição é que ela deseja exprimir, por isso, “... *a proposição mostra seu sentido. A proposição mostra como estão as coisas se for verdadeira. E diz que estão assim...*” (WITTGENSTEIN, 1968, § 4.022).

A proposição não diz, ela mostra o seu sentido, grosso modo, mostra seria exhibir, expor a vista, significa que no *Tractatus* a linguagem significa dizer como as coisas estão, se a proposição for verdadeira, ou dizer como é possível as coisas se apresentarem, se ela descreve um facto possível, porque “*só factos podem exprimir um sentido, uma classe de nomes não pode*” (*ibidem*).

No *Tratado*, Wittgenstein argumenta que uma proposição só tem sentido se ela descreve um facto possível. A discordância da proposição com as possibilidades de existência dos estados de coisas que ela afirma ou nega no espaço lógico determina seu significado. Somente os factos possíveis podem mostrar o que a proposição aponta. Se não há algum facto possível que expresse o que a proposição afirma, ela não tem sentido ou é um contra-senso. Portanto, para uma proposição ter sentido, ela deve corresponder a um facto possível. Por isso Wittgenstein (1968, § 1.13) afirma a totalidade dos factos existentes e possíveis forma o mundo e tudo aquilo que não se enquadra é contra-senso, isto é, não chega a ser uma proposição tractatianamente falando.

Wittgenstein centra sua atenção na elaboração de uma semântica lógica, isto é, no estudo das relações entre linguagem e os sistemas de objectos ou interpretações que tornam as proposições verdadeiras. Concebe então, a filosofia como uma semiótica que estuda a

natureza da linguagem e compreende uma sintaxe (teoria das relações formais entre os signos); uma semântica (teoria das interpretações); uma pragmática (teoria da relação da linguagem como o locutor com ouvinte).

Os factos não determinam se o emprego de uma certa expressão está correto ou errado, mas apenas a frequência com que leva ao efeito para o qual tende e coisas desse género. Uma questão sobre o que está certo ou errado deve sempre referir-se a um sistema de regras. “*Somente por isso a proposição pode ser verdadeira ou falsa, quando ela é uma figuração da realidade*” (*idem* § 4.05).

De acordo com o supracitado, a realidade seria a totalidade dos estados de coisas que ocorrem e dos estados de coisas que não ocorrem. Dessa forma, uma proposição verdadeira expressaria concordância com um estado de coisas que ocorre no mundo, e, de modo oposto, uma proposição falsa seria a expressão de estados de coisas que não ocorrem. Nesse sentido, tanto as proposições verdadeira quanto as proposições falsas seriam representações da realidade, pois ambas descreveriam estados de coisas possíveis, sendo distintas apenas pelo tipo de representação que fazem do mundo. Assim, no caso das proposições verdadeiras, elas representariam os casos que ocorrem e as proposições falsas representariam apenas possibilidades de ocorrência, sem consistirem em factos.

No *Tratado*, a linguagem serve como um meio de descrever o mundo. Nas *Investigações*, Wittgenstein mudou de posição, defendendo que, agora, a linguagem é um mecanismo para interagir com o mundo e compreendê-lo em sua totalidade.

A ideia de que a proposição deve corresponder a um facto possível para ter sentido, conforme apresentado no *Tratado*, evoluiu para uma compreensão mais ampla no conceito de jogos de linguagem, onde o significado das palavras e proposições é determinado pelo seu uso dentro de um sistema de regras e práticas sociais. Essa evolução reflecte a transição de Wittgenstein de uma visão mais rígida e formal da linguagem para uma perspectiva mais dinâmica e funcional, onde a compreensão do significado está intrinsecamente ligada ao contexto e ao uso prático da linguagem na vida quotidiana.

3. Conceito de educação participativa

A educação participativa é um conceito central na obra do pensador brasileiro Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do Oprimido*. Freire (1987: 69) critica duramente a educação tradicional baseada na dominação, alienação e domesticação. Segundo ele, a educação participativa deve proporcionar pensamento crítico e a construção do conhecimento, uma pedagogia:

... que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará (FREIRE, 1987: 32).

Um elemento interessante na concepção educativa de Freire é a ideia de liberdade. Para ele a educação deve ser uma prática da liberdade, uma ferramenta para a transformação social e não para a mera reprodução das desigualdades existentes. O conceito de “educação participativa se pode atribuir ao pensador brasileiro e renomado Paul Freire na sua obra “Pedagogia do oprimido”, pois critica a educação baseada na dominação, alienação e domesticação. Para ele, a educação precisa proporcionar pensamento crítico e a construção do conhecimento, porque quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor, no entanto seria a educação a prática da liberdade.

Além de Freire, outros teóricos também abordam a importância da educação participativa. John Dewey, por exemplo, defende a ideia de que a educação deve ser um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. Dewey (2007) introduz a ideia de uma educação libertária, democrática e participativa, na qual a aprendizagem ocorre através da experiência e da interação com o ambiente. Para ele, a educação participativa deve promover a participação activa dos estudantes, encorajando-os a serem cidadãos críticos e engajados na sociedade.

Edgar Morin também critica a educação tradicional e propõe uma abordagem mais holística e integradora. Morin (2000:11) afirma que a missão da educação é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver. Ele defende uma educação participativa deve favorecer um modo de pensar aberto e livre, combatendo a educação bancária descrita por Freire, onde os estudantes são vistos como recipientes passivos de informações. Morin argumenta que é necessário criar “cabeças bem-feitas” em vez de

“cabeças bem-cheias”, destacando a importância de um conhecimento que seja reflexivo e aplicável na vida prática.

Freire também enfatiza que a educação é um acto político que pode tanto reproduzir quanto transformar as desigualdades sociais. Ele argumenta que a educação participativa não deve ocorrer de forma “bancária”, ou seja, através do mero depósito de informações descontextualizadas nos alunos. Para Freire (1987: 69), o professor não deve se impor ao aluno, e o conteúdo lecionado não deve ser imposto, pois isso “... *mata o poder criador não só dos educandos, mas também do educador*” (FREIRE, 1983: 69). A educação participativa, segundo Freire, envolve o diálogo e a co-construção do conhecimento, promovendo a autonomia e a liberdade dos estudantes.

4. **Génese do debate sobre educação participativa em Freire**

O debate sobre educação participativa remonta aos anos 1963 com o teórico Paul Reglus Neves Freire (1921-1997) que introduziu o método participativo e libertador que levou em 48 horas ao processo de alfabetização² de pelo menos 380 trabalhadores rurais com a ideia de erradicar o alfabetismo em Brasil pelo MOVA (movimento de educação de jovens e adultos). Este trabalho desenvolveu-se nas obras, *Pedagogia do oprimido*, *pedagogia da esperança*, e *pedagogia da autonomia*.

Um dos princípios centrais que norteia a filosofia de Freire é a dialogicidade. Este conceito não pode ser compreendido de uma maneira simplificada, qual seja, a de reduzi-lo a ideia de que o educador deve dialogar, conversar, com o educando. O diálogo deve ser considerado como um fenómeno humano, que apenas é possível por meio da palavra. Porém, esta palavra apenas é verdadeira quando assume suas duas dimensões: a acção e a reflexão. De acordo com Freire, “... *não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo*” (FREIRE, 1987: 77).

O assunto central detalhado nas obras de Freire é a questão do método bancário da educação, ou seja, o depositário composto por um lado activo e outro passivo, o que no dizer de Locke (1999: 10) o aluno seria entendido como uma tábua rasa, seria o aluno inerte, ausente de conhecimento e imposto a determinados conteúdos de forma autoritária. Para Freire, o diálogo

² Para Freire (1991: 72), alfabetização é mais que o simples domínio de técnica para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura actuante do homem sobre seu contexto.

envolvido na educação participativa é aquele que permite a fala do outro, a interlocução. É um movimento de interação entre educador e educando e cujo conteúdo não é aleatório. É um diálogo directivo que permite que o educando tenha conhecimento sobre seu pensar ingénuo, sobre seu conhecimento anterior. É por meio deste diálogo que os homens são capazes de transformar sua realidade, de se libertarem.

Este modelo criticado por Freire desde a revolução industrial era formado para gerar mão-de-obra e não um pensamento crítico, pessoas conscientes do trabalho e actividades que realizam. Este tipo de educação gerava uma espécie de cultura do silêncio³, com pessoas que reproduzem o que lhes é dito. Freire comenta, inclusive, a importância do professor aprender os significados que o silêncio, o não dito da análise do discurso, pode assumir numa determinada situação de ensino.

A crítica de Freire emerge da insatisfação mediante o tipo de educação tradicional que forma trabalhador, mas não trabalhador consciente, crítico daquilo que faz, da sociedade em que vive. *“Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção”* (FREIRE, 1987: 54).

O processo de alfabetização utilizado por Freire estava concentrado no quotidiano dos seus alunos, onde toda a educação era conduzida através de palavras e conceitos com os quais a maioria deles estava familiarizada, como trabalhadores braçais. Para essas pessoas, o alfabeto e tudo o que se pode construir com ele revelavam-se a partir de palavras e conceitos que faziam parte das suas vidas e do seu quotidiano. Por exemplo, o agricultor aprenderia a associar palavras e conceitos familiares como enxada, cana, terra e colheita, enquanto o servente de pedreiro poderia aprender com as letras de viga, tijolo, cimento e madeira. Freire chamou a isto de “palavras geradoras”, que poderiam ser usadas para construir novas palavras, ampliar o seu repertório e combater a cultura do silêncio.

O que Freire chamou de “palavras geradoras”, Wittgenstein chamou de “jogo de linguagem primitivo”, aquele que é ensinado à criança e que não precisa de justificação. Uma linguagem

³ Conceito bastante explorado pela análise de discurso francesa é o silêncio. Orlandi (1995: 23) afirma que a linguagem implica silêncio e este, por sua vez, “é o não dito do interior da linguagem”. O silêncio não é o nada, não é o vazio sem história. É silêncio significante. Assim, numa tarefa de análise de textos (orais ou escritos), não é apenas o conjunto de palavras enunciadas em uma sentença o condicionante na atribuição dos sentidos que os sujeitos do discurso estabelecem, pois o silêncio é igualmente necessário à significação.

primitiva é aquela que se adota sem maiores dificuldades para iniciar o uso da linguagem. Wittgenstein, nas “Investigações filosóficas”, referiu-se ao jogo de linguagem dos construtores como um exemplo de jogo primitivo. Neste contexto, ele descreve uma linguagem composta por palavras e o processo de nomear coisas.

O educador autoritário silencia o educando por sustentar que ele é proprietário da verdade e que seu ouvinte nada precisa expor durante o processo educativo. “*Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio*” (FREIRE, 1996: 117). A cultura do silêncio em sala de aula incute no aluno uma sensação de inferioridade. Todos nós possuímos vivências e é por meio delas que se atinge o ápice da educação, entendida como uma prática fundamentada na experiência cotidiana.

CAPÍTULO II: DESAFIOS DAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS NA PROMOÇÃO DA EDUCACAO PARTICIPATIVA

1. Teorias que sustentam a educação participativa: conceitos e abordagens

A educação tradicional postulava uma educação perfeita e universal, ignorando o tempo, a linguagem e o lugar. Com a “Escola Nova” de Maria Montesori e John Dewey, surgiu uma educação centrada no estudante, valorizando a singularidade e a diversidade cultural e social. Assim, a contemporaneidade trouxe diversas teorias na epistemologia da educação.

A Teoria participativa coloca os alunos no centro da aprendizagem, valorizando sua participação activa, permitindo que eles “... sejam construtores das suas próprias aprendizagens e celebrem as suas realizações” (VINAGRE, 2017: 35). Os estudantes são agentes activos na busca pelo aprendizado significativo, através do diálogo. “... a conquista implícita no diálogo, é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 1987: 78-79).

A teoria participativa promove a participação activa, onde os alunos compartilham experiências e ideias, enriquecendo o ambiente de aprendizagem. A interacção entre estudantes é incentivada, promovendo o diálogo e a construção colaborativa do conhecimento. Essa teoria busca, também, fomentar a autonomia dos alunos, estimulando o pensamento crítico, a tomada de decisões e o envolvimento proactivo na aprendizagem.

Wintgenstein (1969 § 1) afirma que uma proposição, como uma experiência, pode ser derivada de outras, mas essas experiências podem não ser mais certas do que a mencionada pelos educandos. Reconhecendo a importância das experiências individuais, a teoria participativa transcende o modelo tradicional de ensino, promovendo uma abordagem mais inclusiva e dinâmica, onde os estudantes são protagonistas na construção do saber.

A teoria libertária critica a postura de referir-se ao objectivo educacional quando a actividade do aluno é estabelecida pelo professor. Portanto, segundo a perspectiva libertária, nem a imposição externa, nem a espontaneidade deve determinar o objectivo da educação. “É absurdo discutir sobre os objectivos da educação [...] se as condições não permitem prever os resultados e não estimulando a olhar para a frente e vislumbrar o efeito duma determinada situação (DEWEY, 2007: 14).

O objectivo da educação libertária deve constituir uma acção inteligente, que implica previsão, base onde se observam, seleccionam e ordenam objectos e as próprias capacidades. Esta capacidade antecipatória e de prever uma possibilidade, um certo plano para realizar certo acto, está inerente a tomada de consciência do que se esta a fazer, o que pressupõe deliberação, observação e planificação.

A teoria cognitivista na educação é fundamentada nos processos mentais dos alunos, enfatizando a importância da mente na construção do conhecimento. Uma visão de carácter cognitivista foi introduzida por trabalhos realizados por Kohler, Bluma Zeigarni, Weirtherm, tendo porém se destacado o psicanalista Piaget quando propôs que o desenvolvimento biológico é o motor que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, e, para tanto, postula que o desenvolvimento precede a aprendizagem.

... a aprendizagem cognitiva é aquela que decorre de um trabalho oculto de estruturas organizadoras da experiência e da inteligência. Nela, nem o ambiente, nem o professor, nem mesmo a aprendiz (considerado apenas em seus comportamentos observáveis) são os principais protagonistas, mas sim o trabalho dinâmico de integração entre as cognições do aprendiz, provocado pela interação dos três (TIBÁO & SBANO, 2021: 11-12).

Os fundamentos da abordagem cognitiva estão baseados na compreensão de que os indivíduos são seres activos que processam, organizam e interpretam o conhecimento a partir das suas experiências e interacções com o ambiente. A aprendizagem é um processo complexo que envolve a percepção, a memória, a resolução de problemas, a linguagem e outros processos cognitivos.

A teoria pragmatista em educação destaca a importância da experiência prática no processo de aprendizagem, enfatizando que o conhecimento é construído através da interacção activa dos alunos com o mundo à sua volta. A aprendizagem prática, a experimentação e a resolução de problemas são fundamentais no desenvolvimento do conhecimento e das habilidades dos estudantes. Delizoicov (1982: 86-87) acrescenta que o educador é também um educando, aprendendo com a realidade e a visão da comunidade, enquanto o educando é educador ao descrever e relatar sua realidade ao professor.

A teoria pragmatista valoriza a aprendizagem baseada em situações do quotidiano, incentivando os alunos a aplicar o conhecimento em contextos reais. A flexibilidade curricular é essencial para adaptar as práticas educacionais às necessidades individuais dos alunos.

A abordagem humanista, por sua vez, fundamenta-se no respeito e valorização da pessoa humana, visando à transformação da cultura institucional por meio da construção colectiva de

compromissos éticos e métodos de acção. A educação transformadora deve ser entendida como uma acção dialógica baseada na comunicação (FREIRE, 2002: 24-25).

A educação deve ser uma força unificadora para a totalidade do indivíduo, conectando, reunindo e fortalecendo os vínculos não apenas entre as habilidades individuais, mas também entre o indivíduo e as amplas realidades histórico-sociais do seu contexto. Assim sendo, para que uma educação seja humanista:⁴

... deverá pois, primordialmente, considerar a pessoa em sua totalidade e exercitar todas as suas faculdades, de tal maneira que elas se integrem harmoniosamente; e também valorizar a relação entre os educandos e o contexto histórico-social-económico, e verificar esta relação, de tal modo que os alunos se sintam membros vivos, ativos, e participantes na história viva de seu tempo (DE BARROS, 1987: 4-5).

Seus valores fundamentais estão intrinsecamente ligados à concepção de que cada estudante é único, possuindo potencialidades próprias a serem exploradas e desenvolvidas. Essa abordagem prioriza a individualidade, autonomia e a busca pelo auto-conhecimento como elementos essenciais no processo educacional, enfatiza o crescimento pessoal, a auto-estima, a responsabilidade e a liberdade individual como pilares fundamentais para uma aprendizagem significativa. Todavia, o principal conceito base da teoria humanista é a ideia de que os alunos são seres em constante evolução, capazes de auto-regulação e auto-desenvolvimento.

Para Libâneo (2005: 28) é necessário um investimento competente por parte dos educadores na definição dos saberes a serem ensinados, que ofereçam aos educandos a possibilidade de uma existência humanizada, ou seja, de uma autodeterminação guiada pela razão e orientada para: a liberdade reciprocamente reconhecida; a justiça; a tolerância crítica; a multiplicidade cultural; a redução da opressão do poder e o desenvolvimento da paz; o encontro com o outro e a vivência da experiência de felicidade e satisfação.

2. Análise dos desafios das teorias da educação participativa

Muitas instituições, especificamente públicas educacionais mantêm estruturas tradicionais, hierárquicas e padronizadas, o que costuma gerar resistência à adopção de abordagens participativas. Essa resistência vem tanto de gestores quanto de professores mais acostumados com métodos convencionais de ensino. A adaptabilidade das estratégias participativas para

⁴ Humanismo, nome da filosofia fictícia criada e catapultada pelo célebre pensador Joaquim Barbosa dos Santos, no romance homónimo de Machado de Assis. O humanismo neste caso é uma sátira ao positivismo de Auguste Comte, ao cientificismo do século XIX e a teoria Charles Darwin acerca da selecção natural. (KONOPKA, 2015: 16).

atender às necessidades de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, níveis de habilidade e origens culturais é um desafio significativo identificado nessa teoria. Garantir que todos os alunos se beneficiem igualmente dessas abordagens representa um empreendimento complexo e difícil.

Segundo Libâneo (2005: 1), para aqueles que se ocupam da educação escolar, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que assumam um posicionamento sobre objectivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. Os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos directamente na actividade docente, enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e económicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias. Pede-se muito da educação em todas as classes, grupos e segmentos sociais, mas há cada vez mais dissonâncias, divergências, numa variedade imensa de diagnósticos, posicionamentos e soluções.

Segundo Preto (2001: 9-10) encontrar métodos justos e eficazes de avaliação que estejam alinhados com uma abordagem participativa é um desafio constante na teoria participativa. Enfrentam-se, dentre outras, questões como as seguintes: como mensurar o progresso dos alunos quando o foco é mais na participação e na construção colectiva do conhecimento do que em avaliações tradicionais? Olhando para o lado dos educadores, surge um outro desafio: preparar os educadores para adoptar e aplicar eficazmente abordagens participativas requer um investimento significativo em formação continuada. Isso inclui capacitá-los não apenas no uso das técnicas, mas também na compreensão dos princípios subjacentes à teoria participativa, pois, a verdadeira função dos recursos educacionais não deve ser a de ensinar mas sim a de criar condições de aprendizagem. Cabe à escola e aos educadores a apropriação dessas novas tecnologias educacionais tornando o acto de aprender mais interactivo, concreto e cooperativo.

Um dos principais desafios inerentes à aplicação da teoria libertária na educação está na gestão do equilíbrio entre liberdade e orientação. Como garantir que a autonomia concedida não resulte em falta de direcção ou ausência de aprendizado? Também, a diversidade de alunos e suas necessidades individuais representa outro desafio, pois adaptar o ensino libertário para atender a essa variedade pode ser complexo. A estrutura institucional também pode se mostrar resistente, muitas vezes reflectindo uma abordagem mais tradicional e padronizada, a de transferencia de conhecimento mera exposição de fatos e simples

transferência de princípios abstractos e do legado de um conhecimento imaculado. Sustenta Freire que:

... se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o “analfabetismo” político. Temos de superar esta espécie de educação – se nossa opção é realmente revolucionária – por uma outra, em que conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas. (FREIRE, 2003: 75).

Superar a educação bancária sem favorecer a libertinagem constitui um grande desafio, na medida em que, ao mesmo tempo que se busca revolucionar o “analfabetismo político” e o sistema tradicional através da adopção dos jogos de linguagem, como foi mencionado nos capítulos anteriores, por outro lado pode-se estar a abrir espaço para a libertinagem educativa. Isto significa que existe uma linha ténue de separação entre a educação participativa que Freire vai chamar de libertadora e a educação bancária. Ambas ainda são educação; no entanto, uma, libertadora, é humanizante; enquanto a outra, dominadora, é desumanizante.

No entender de Tibáo & Sbrano (2021: 13-14) um dos principais desafios para a teoria cognitivista na educação reside na diversidade dos alunos e na compreensão das diferenças individuais no processo cognitivo. Cada aluno possui um estilo de aprendizagem único, o que torna desafiador aplicar abordagens cognitivistas de maneira universal. No mesmo diapasão, o crescente papel da tecnologia na educação também apresenta desafios para a teoria cognitivista.

A integração de dispositivos digitais e recursos online têm a potencialidade de interferir nos processos cognitivos, exigindo uma reflexão sobre como esses elementos impactam a atenção, a memória e a compreensão dos alunos. Outro desafio contemporâneo está relacionado com a capacidade de avaliação. A teoria cognitivista destaca a importância de compreender o processo de aprendizagem, mas a avaliação ainda é predominantemente focada nos resultados finais, o que pode não reflectir adequadamente os processos cognitivos dos alunos.

Para Dazzani (2000: 17), um dos desafios enfrentados pela teoria pragmatista no contexto educacional está na adaptação do currículo para integrar a aprendizagem prática de maneira significativa e aculturada⁵. Encontrar formas de conectar os conceitos teóricos com situações do mundo real é um empreendimento complexo, especialmente em disciplinas mais teóricas ou abstractas como a álgebra ou topologia, por exemplo. A avaliação do aprendizado baseado

⁵ Aqui, a “aculturação” diz respeito à socialização e ao sentido de aquisição de valores (morais, sociais) (Cfr. DAZZANI, 2000: 57).

na pragmatista representa outro desafio. Os métodos tradicionais de avaliação, muitas vezes centrados em testes padronizados e avaliações escritas, costumam não reflectir adequadamente a compreensão adquirida através da prática e da experiência vivencial, por meio de pertencer a alguma linguagem.

Segundo Palmer (1989: 207-10), Heidegger apresenta a linguagem enquanto reveladora do nosso mundo. Esse mundo não é o mundo científico ou ambiente, mas o mundo da vida, pois a linguagem cria a possibilidade do homem poder pertencer a um mundo. Neste sentido, é a linguagem que possibilita o laço social, a existência e o reconhecimento. Pertencer a um mundo é ao mesmo tempo pertencer à linguagem. O homem partilha suas crenças através da linguagem como mundo existindo, ele próprio, na linguagem. A experiência não antecede a linguagem, pois a própria experiência ocorre na e pela linguagem. A linguagem é condição.

Outro desafio é a disponibilidade de recursos e infra-estrutura adequados para facilitar a aprendizagem prática. Nem todas as instituições educacionais têm os meios necessários para proporcionar experiências práticas e situacionais aos alunos, o que limita a aplicação efectiva da abordagem pragmatista. Todavia, a experiência histórica, assim como a experiência linguística, é algo que constitui a própria possibilidade da consciência humana

Um dos desafios atuais relacionados com aplicação da teoria humanista na educação está na conciliação entre a abordagem humanista e as demandas do currículo escolar. A pressão por resultados académicos pode muitas vezes entrar em conflito com o tempo necessário para o desenvolvimento emocional e pessoal dos alunos. A diversidade de alunos e suas necessidades individuais representa outro desafio. Adaptar abordagens humanistas para atender a essa variedade pode ser complexo, especialmente em contextos educacionais com grande diversidade cultural, social e económica.

A ausência de preparo dos educadores para aplicar efectivamente os princípios humanistas na prática pedagógica é outro desafio contemporâneo aqui identificado. A formação docente muitas vezes não enfatiza aspectos como desenvolvimento emocional, auto-conhecimento e habilidades de relacionamento interpessoal, fundamentais para uma abordagem humanista na educação.

3. Respostas aos desafios da educação participativa: estratégias e abordagens sugeridas

Para enfrentar os desafios da educação participativa, é crucial adoptar estratégias e abordagens que possam superar os obstáculos identificados e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e efectivo. A seguir, são apresentadas diversas acções que visam responder aos principais desafios encontrados na implementação da educação participativa, proporcionando um suporte para professores, alunos e a comunidade escolar em geral.

- a) Fortalecimento da capacidade docente: programas de treinamento e oficinas de habilidades para capacitar professores em métodos participativos, com treinamento técnico e prático na aplicação de abordagens de teoria participativa. A capacidade profissional pode ser construída através de programas de treinamento que capacitam habilidades reconstruídas de ensino, capacitando-se de acordo com as necessidades educacionais dos alunos.
- b) Problematizar e desenhar o currículo: repensar o currículo de modo que haja espaço para interactividade, como debates, trabalhos em grupo e pesquisa, pois *“o pensamento contém a possibilidade da situação que ele pensa. O que é pensável também é possível. Não podemos pensar nada ilógico, porquanto, do contrário, deveríamos pensar illogicamente”* (WITTGENSTEIN, 1968 § 3.02-3.03).
- c) Ferramentas digitais e plataformas interactivas: implementar tecnologia, por exemplo, fóruns *online* e salas de aula virtuais, para melhorar a participação e interacção dos alunos.
- d) Avaliação flexível: implementar avaliações formativas, por exemplo, portfólios, auto-avaliação e *feedback* construtivo, que incorporem o processo de aprendizagem.
- e) Comunidade e envolvimento dos pais: iniciar um diálogo aberto com os pais e integrar os pais ao sistema de educação, criando uma. O uso de estratégias com individualidade dos alunos, com planeamento aberto, permite a investigação de interesses, com os professores desempenhando o papel de facilitadores.

Para superar os desafios da teoria libertaria, e identificar estratégias que valorizem a individualidade dos alunos enquanto mantêm a direcção e a orientação são fundamentais, sugere-se que isso seja feito através de um planeamento flexível que permita aos alunos explorar seus interesses, enquanto os professores actuam como facilitadores do aprendizado.

Segundo Castiano (2005: 83), uma educação ética deve reconhecer a alteridade e estabelecer um ambiente participativo que respeite a diversidade dos alunos e incorpore valores da

educação multicultural. Segundo Wittgenstein (1958: 62), a linguagem comum é perfeita e não precisa ser substituída por linguagens ideais. Isso exigirá cooperação de professores para criar abordagens sensíveis e flexíveis que deixem espaço para os alunos, mas dentro de estruturas pedagógicas e apoiem a aprendizagem autónoma e significativa.

As abordagens para solucionar o cognitivismo são a diferenciação de métodos de ensino e o uso de recursos heterogêneos que desafiam o processamento cognitivo dos alunos. A cooperação de professores e a criação de um contexto que permita a metacognição, portanto, ajudarão. As avaliações formativas dizem respeito ao processo de aprendizagem e proporcionam uma compreensão específica de quão bem ou mal a absorção de conhecimento está a acontecer.

A integração do trabalho prático no material, na teoria pragmática, ajuda a aplicar a teoria aprendida no contexto. Outras formas de avaliação, como portfólios e relatórios de experiência, são melhores para representar o aprendiz. Conforme Santos (2004: 61), deve-se prestar atenção ao modo e ao conhecimento quanto ao contexto e quanto à finalidade. O relacionamento da escola com o mundo do trabalho é um meio de entrada para os recursos e práticas de trabalho que se relacionam com os interesses dos estudantes.

A teoria humanista exige métodos de ensino que ajudem no desenvolvimento social-emocional dos alunos através de um ambiente escolar positivo e inclusivo. O treinamento de professores no serviço também deve incorporar questões sócio-emocionais, habilidades de comunicação e métodos de ensino que estão supostamente funcionando para a independência do aluno.

Para enfrentar os desafios identificados na teoria humanista, estratégias adaptativas e considerações específicas são fundamentais. Uma das estratégias pode ser a integração de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento socio-emocional dos alunos, como a inclusão de programas de educação socio-emocional no currículo escolar. Isso poderá incluir actividades que promovam a empatia, a inteligência emocional, o trabalho em equipe e a resolução pacífica de conflitos, acentuando os jogos de linguagem, pois, “... a expressão “*jogo de linguagem*” deve salientar aqui [...] é parte de uma actividade ou forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1999 § 23).

Da citação entende-se que um jogo de linguagem não é uma construção teórica ou formal, mas uma actividade humana, como por exemplo andar, sorrir, comer, beber, correr. Todas as formas de expressão de emoções e sentimentos são formas ou jogos de linguagem. Os jogos

de linguagem fazem parte da vida; são uma acção, um modo de ser, e não um conjunto de sons e signos que têm sentido e importância em si mesmos, isoladamente. Pois somente a forma de vida pode oferecer o contexto certo para entender o jogo de linguagem na educação participativa. Sobre contexto, não se devem entender aqui questões de técnicas ou regras hermenêuticas de interpretação, mas sim a toda forma de vida da qual o jogo de linguagem e a participatividade fazem parte.

A promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo é essencial para a aplicação efectiva da teoria humanista. Isso envolve criar espaços seguros onde os alunos se sintam valorizados, ouvidos e respeitados, permitindo o desenvolvimento de relações positivas entre colegas e professores. Investir na formação contínua dos educadores é outra estratégia crucial. Isso inclui programas de desenvolvimento profissional que abordem aspectos socio-emocionais, habilidades de comunicação, resolução de conflitos e práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos.

4. Pontos convergentes e divergentes das teorias da educação participativa

As diferentes teorias da educação – Participativa, Libertária, Cognitivista, Pragmatista e Humanista – oferecem perspectivas distintas sobre como o processo de ensino e a aprendizagem devem ser conduzido. Cada uma dessas abordagens possui próprias regras, ou seja, cada teoria é um jogo, pois, “... *o jogo deve ser determinado por regras*” (Wittgenstein, 1999 § 567), bases conceituais, princípios e estratégias e, embora possam divergir em algumas áreas, convergem em alguns aspectos, moldando o panorama da educação contemporânea.

As teorias acima mencionadas têm seu enfoque no aluno, no sentido que todas elas compartilham, em diferentes graus, o foco no aluno como protagonista do processo educativo. Elas valorizam a importância do envolvimento ativo dos alunos em seu próprio aprendizado. Não obstante, há entre elas uma concordância geral sobre a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e relevante para os alunos, conectando o conteúdo educacional com suas experiências e contexto. As teorias reconhecem a importância da adaptação e flexibilidade no processo educacional, seja na adaptação do ensino aos diferentes estilos de aprendizagem (cognitivista) ou na flexibilidade do currículo para acomodar as necessidades individuais junto as diversidades do Outro (libertária e humanista), pois, “... *vemos que a*

unidade está intrinsecamente ligada a diversidade. A unidade não o será sem que se preserve o diferente [...] a diversidade social, cultural-linguística” (CASTIANO, 2005: 88).

No tocante a ênfase na autonomia e liberdade, as teorias libertária e humanista enfatizam a autonomia e liberdade dos alunos, outras teorias podem priorizar mais a estruturação do ambiente educacional (como a teoria cognitivista, que foca nos processos mentais) ou na busca por respostas práticas (como a teoria pragmatista). Por conseguinte, as diferentes teorias adotam abordagens metodológicas distintas. Enquanto a teoria participativa prioriza a colaboração e o diálogo, a teoria cognitivista foca nos processos cognitivos e a teoria pragmatista enfatiza a aplicação prática do conhecimento.

Essas teorias continuam a ter impacto significativo na educação contemporânea, mesmo que em diferentes medidas e contextos. Suas influências são evidentes em métodos de ensino, abordagens pedagógicas e estratégias de aprendizagem adotadas em escolas e instituições educacionais ao redor do mundo. A abordagem participativa, por exemplo, tem influenciado o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais colaborativos e interativos, ao passo que a teoria cognitivista contribui para a compreensão mais profunda dos processos mentais dos alunos, influenciando estratégias de ensino adaptadas às diferentes formas de aprendizagem.

Em contrapartida, as teorias libertária e humanista têm promovido a valorização da autonomia, individualidade e bem-estar emocional dos alunos, influenciando políticas educacionais que buscam uma abordagem mais holística e centrada no estudante. Por fim, a teoria pragmatista traz um enfoque na aplicação prática do conhecimento, estimulando a resolução de problemas do mundo real, preparando os alunos para enfrentar desafios concretos além do ambiente acadêmico.

5. Educação participativa como forma de liberdade

O termo liberdade possui um conceito polissêmico, mas entende-se, conforme a significação própria da palavra, a ausência de impedimentos externos, que muitas vezes tiram parte do poder que cada um tem de fazer o que quer neste sentido. O conceito liberdade se aproxima da expressão spinoziana *conatus essendi* que pode ser interpretada como o esforço de preservar o próprio ser e nele perseverar. A valorização da língua na escola como forma inclusiva pode permitir o sucesso acadêmico dos educandos, pois:

... o ensino só atinge bons resultados quando a matéria leccionada por via da linguagem deparar com uma audiência que consiga compreender, apreender, o que é transmitido por estar já de posse de uma base conceptual que a torna permeável aos diferentes conteúdos apresentados (LOPES & PINTO, 2017: 82).

O conceito de liberdade que implica homem livre no sentido de não escravo, é secundário, pois “... o sentido primário de liberdade não é, como se pensa muitas vezes, liberto de alguma coisa, mas é o facto de pertencer a uma etnia, a um grupo, a uma comunidade” (BENVENISTE *apud* NGOENHA, 2013: 177). De acordo com esta perspectiva, um estrangeiro e um escravo jamais podem conhecer a liberdade, pois não se enquadram em nenhum grupo dos que foram acima mencionados. Mas, é imperioso que se tenha em conta que liberdade não é fazer o que se quer, mas agir de tal modo que tuas acções não prejudiquem a Outro, o que implica uma certa autonomia ou limitação por parte dos indivíduos ou partidos políticos ao fazerem uso da sua liberdade e que sejam responsáveis pelos danos que podem ser causados pelo mau uso da liberdade.

No entendimento de Castiano (2010: 92) fala-se de liberdade como uma condição que unicamente o ser humano possui, o de agir livremente. Este agir livremente significa sempre «consciência da necessidade», isto é, a liberdade de agir na base do conhecimento que possui sobre as leis que condicionam a sua acção perante a natureza. No entanto, aponta-se a consciência como um aspecto importante da liberdade que, normalmente, consubstancia-se na capacidade e no direito natural que o ser humano possui de poder expor e defender as suas opiniões, sejam elas de ordem religiosa, política, ou outras.

O aceitar a liberdade do Outro não é um acto de caridade do sujeito da totalidade, mas sim, é um acto de reconhecimento do Outro que se circunscreve a partir da ética da alteridade em que os sujeitos auto dispõem-se para junto, livremente, respeitando as diferenças discutirem ideias face ao problema que preocupa a nação. A educação é também compreendida como um acto político, no sentido de ser uma prática indispensável aos seres humanos e deles específicos na história como movimento, como luta, e também como manifestação ética, capacitação científica.

CAPÍTULO III: INFLUÊNCIA DOS JOGOS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA

1. Educação participativa como forma de intersubjectivação

A educação é compreendida como o processo de constante criação do conhecimento e a busca da transformação-reinvenção da realidade pela acção-reflexão humana, visto que a “... *educação [...] é um factor fundamental na reinvenção do mundo*” (FREIRE, 2003: 10). No entanto, a educação é um meio de transformação social, da realidade e do mundo por meio da acção- reflexão. O processo de acção-reflexão pressupõe a existência do Eu e do Outro, isto é, do educador-educando. Desse modo admite-se que para uma educação participativa o Outro é um ser cognoscente e capaz de opinar sem ser objectificado, daí nasce a diferença entre a educação dominadora da libertadora. A dominadora apenas descreveria a realidade e transferiria conhecimento; a libertadora seria acto de criação do conhecimento e método de acção-reflexão para a transformação da realidade, envolvendo ambos polos do processo de produção e criação do conhecimento por meio da intersubjectivação.

O processo da intersubjectivação [...] passa necessariamente pela criação de valores e atitudes que levem ao reconhecimento do Outro como um interlocutor válido, como um sujeito com dignidade e conhecimento. Há intersubjectivação quando o Eu reconhece o Outro e está predisposto a escutar, a argumentar com este Outro (CASTIANO, 2010: 190).

Castiano enquadra o Outro no processo de intersubjectivação tomando como referência a África em detrimento da Europa, ainda que seu processo de reflexão não esteja distante da ideia politizada que a pesquisa apresenta. Para que o conceito de intersubjectividade se compreenda é necessário que antes compreenda-se as diferenças existentes entre os sujeitos, que podem ser causadas pelo problema cultural e, depois que se compreenda os objectivos dos sujeitos, que haja uma tentativa de objectivar o Outro, sem que se considera o conhecimento que o mesmo tem. Todavia, “... *o conhecimento é processo que implica na acção -reflexão do homem sobre o mundo*” (FREIRE, 2003: 79) e a isso o pensador chama de educação, o processo pelo qual se busca a reinvenção e transformação do mundo, da realidade por meio da acção-reflexão humana, enquanto acto propriamente dito de criação do conhecimento.

A intersubjectivação é uma proposta importante para que se tome em consideração o valor do pensamento que Santos (2013: 50-70) chamara pós-abissal é não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e acção, tem como

premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico e é associado a uma ecologia de saberes.

Este é um novo raciocínio que implica renunciar a qualquer epistemologia geral enquanto abre espaço para a coexistência pacífica entre duas ou mais linhas dos saberes (linha ocidental e extra-ocidentais), em contraposição ao abissal que defende que a epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia do que designa por pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objectos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha).

A colonialidade não apenas negou os saberes não europeus, como os da África, América Latina e Ásia, mas também negou o sujeito produtor de tais conhecimentos. É a partir daqui que se enquadra a ideia de intersubjectivação, que é a necessidade de que o pensamento abissal leve a valorizar a coexistência dos diferentes saberes por meio da dialogicidade entre os sujeitos do conhecimento em pé de igualdade cognitiva. Isso significa que o educando deve dialogar com o educador ao mesmo nível de aceitação cognitiva. O pensamento abissal continua a vigorar hoje, muito além do fim do colonialismo político. Para combatê-lo, propõe-se uma iniciativa epistemológica baseada na ecologia dos saberes e na tradução intercultural.

2. Linguagem no processo de ensino e aprendizagem

A linguagem e os polos do processo de ensino e aprendizagem estão interconectados em vários níveis, desde a comunicação básica até a construção de identidade e significado. A forma como nos expressamos e compreendemos uns aos outros molda as interações sociais e influencia profundamente a nossa compreensão do mundo. A linguagem não só procura entender o ser do Outro, mas por meio dela tornar o outro homem com pátria, pois “... *o ser humano não seria homem se lhe fosse recusado falar necessariamente*” (HEIDEGGER, 2003: 191).

Na linguagem, tentamos compreender e interpretar o Outro enquanto habitante do mundo. “*A linguagem é a casa do ser. É nessa morada que habita o homem*” (*ibidem*). Reconhecer o Outro na linguagem implica considerar a diversidade de perspectivas, experiências e culturas.

Uma linguagem inclusiva respeita a individualidade, promovendo um ambiente de comunicação mais rico e respeitoso na sala de aula.

Freire (2007: 93) argumenta que a linguagem é mediadora entre termos e realidade, colocando o Outro como interlocutor. A linguagem, ao lidar com o educando, transcende o colonialismo e coloca em questão a liberdade do educando. O educando se expressa pela linguagem, que transcende seu mundo, e reconhece a liberdade do Outro. Wittgenstein afirma que o jogo de linguagem é fundamental: “... veja o jogo de linguagem como o primário. E os sentimentos etc, como um modo de consideração, uma interpretação do jogo de linguagem” (Wittgenstein, 1999, § 657).

Os jogos de linguagem permitem interpretar o mundo externo e interno. Em Wittgenstein, a linguagem dita o significado do mundo e pode influenciar a educação. O processo de interação com o educando deve reconhecer o estatuto humanístico diante das diferenças, baseando-se na ética da alteridade. A postura de educador e educando deve ser dialógica, com o educador organizando sua narrativa para dialogar com o conhecimento prévio do educando.

Lévinas (1980: 188) afirma que a linguagem é uma exigência ética, compreendida na ideia do infinito. Compreender a linguagem do Outro é essencial para a interação humana e a superação do individualismo, promovendo filantropia e aniquilando diferenças. A filosofia e outras ciências contribuíram para as diferenças sociais, mas, como Wittgenstein (1999: 150) aponta, olhar o mundo de uma perspectiva unilateral é um erro.

A linguagem representa proximidade e contacto com o educando, transcende a comunicação e é um imperativo ético. Para Lévinas, a linguagem é fenomenológica, metafísica, filosófica e ética. A responsabilidade pelo Outro é anterior a qualquer forma de dito.

A linguagem como relação ética com o Outro só é possível na proximidade comunicativa. Lévinas (1978: 82) afirma que a proximidade é passividade e exposição ao Outro. Reduzir o educando a um conceito é um acto de violência; é preciso reconhecer a alteridade na relação, respeitando a autonomia do educando. Lévinas chama essa disposição de respeito, uma prática que reconhece a humanidade do Outro.

3. Pensar diferente como forma da valorização da educação participativa

A maior dificuldade nas relações no processo de ensino e aprendizagem reside em grande instância no educador e no educando, sobretudo na forma como compreende-se e interpreta-se a natureza das coisas, o que tem gerado muitos conflitos que resultam na instabilização socioeducativa. Compreender o conceito *pensar diferente*⁶ tem sido um desafio em Moçambique, uma vez que, nas assembleias parlamentares, sendo lugares onde se discute publicamente problemas do povo, deviam ser lugares mais democratas e que não se olhasse para a questão do partido político, até porque questões partidárias não são as do povo, mas as do mesmo devem ser partidárias, como escreve Mazula:

Quero pensar diferentemente dos cépticos, dos reducionistas e até dos excessivamente triunfalistas. Quero pensar diferente dos políticos radicais e extremistas. Quero pensar diferente dos ideólogos, aqueles que conduzem os seus partidos para um fechamento anquilosante. Quero pensar diferente dos economistas triunfalistas que navegam em indicadores e modelos macroeconómicos e se avaliam pelos resultados projectados, mesmo quando não se repercutem na vida real do cidadão. Também quero pensar diferente daqueles políticos e economistas pessimistas e ufanos de si mesmos, que desqualificam tudo que o Outro faz. Tenho muito medo desses ideólogos porque enganam seus partidos, a pretexto de que sabem mais (MAZULA, 2008: 88)

Mazula argumenta que a democracia e a participatividade começam com o pensamento diferente. Conflitos sociais que causam instabilidade surgem da não-aceitação de diferentes formas de pensar e se intensificam na intolerância, levando à destruição do país. Quando todos participam, a criatividade está no pensamento divergente. A diferença está na abordagem sobre a educação moçambicana e o desenvolvimento.

O pensar diferente manifesta-se na educação participativa, onde surgem posições divergentes e contradições. Um desafio para a educação em Moçambique é considerar o educando como interlocutor com sua alteridade, merecendo ser ouvido. Para Mazula, o pensar diferente se manifesta em um regime democrático e participativo, permitindo a manifestação contra ou a favor de um assunto. “*A democracia implica o governo da maioria, inclusão e participação do cidadão na vida pública, elementos vitais para a estabilidade social e desenvolvimento*” (*ibidem*)

A democracia promove o desenvolvimento sustentável, onde a participatividade é um eixo de desenvolvimento, condensando capital humano, produção e cultura, resultando em liberdade

⁶ O termo é atribuído a Mazula em sua obra *Pensar diferente: ética do futuro, democracia e desenvolvimento*.

de pensamento e comunicação eficaz. O educador democrático sabe que sua enunciação será interpretada pelo educando de acordo com suas experiências de vida e leitura.

Freire (2002: 22-24) contrasta a comunicação com a transmissão de conhecimento, associada à extensão. A educação transformadora deve ser uma acção dialógica, baseada na comunicação, e não na “extensão educativa”, que visa a “domesticação” dos homens. A dialogicidade pressupõe a comunicação.

Os jogos de linguagem aceitam alternativas heterodoxas e não devem ser autoritários, representando a identidade de uma comunidade. “*Os jogos de linguagem são as formas de linguagem com que a criança começa a fazer uso das palavras*” (Wittgenstein, 1958, p. 47) A ciência não deve descartar outros saberes, pois todos são formas de compreender a realidade. Os jogos de linguagem pressupõem pluralismo metodológico, essencial para uma educação participativa em sala de aula.

4. A construção da nova racionalidade à esteira dos jogos de linguagem

A nova racionalidade implica um despertar a nível do conhecimento, considerando a colonialidade epistêmica que atua de forma sutil e invisível. É crucial descolonizar a mente através do diálogo, comunicação e linguagem. Habermas (1990: 252) vê a linguagem como meio de interacções racionais, buscando consenso através da comunicação. Ao contrário dos positivistas, que pensavam que “... *quanto mais homogênea uma sociedade, maior o grau de repressão*” (SÉRGIO, 2001: 51).

A estabilidade educacional em Moçambique depende da construção de uma nova racionalidade que respeite a humanidade e os jogos de linguagem. A filosofia deve promover a comunicação livre como estratégia para a humanização, reconstruindo uma nova imagem do mundo baseada na alteridade. Desde as primeiras lutas pela libertação, viu-se a necessidade dessa construção, pois, “... *ao mesmo tempo que se destruía o sujeito local, aniquilava-se a sua cultura, os seus saberes, inculcando-se-lhes os “verdadeiros” saberes da ciência*” (SANTOS, 2004: 722).

No contexto africano, especialmente em Moçambique, o reconhecimento de outros saberes é compreendido a partir do processo histórico de negação desses saberes pelo colonialismo. Segundo Mondlane (1975: 201), a libertação envolve mais do que expulsar a autoridade

portuguesa, mas construir um novo país enquanto o estado colonial é destruído. O colonialismo desqualificava os saberes locais, considerando os nativos como desordem e ausência de conhecimentos.

As reformas mencionadas não se tratam de reformas provisórias, mas de combater o colonialismo no nível do conhecimento. A resistência epistemológica à colonialidade é necessária para promover o desenvolvimento de Moçambique, que está ligado ao progresso do conhecimento e à valorização dos saberes locais. A desobediência epistêmica visa resgatar e valorizar esses saberes negados pela colonialidade ocidental.

Eduardo Mondlane queria evoluir as estruturas e estabelecer um modelo para o futuro governo nacional, baseado no progresso do conhecimento e na reconstrução de uma nova racionalidade. Habermas concebe que o ser humano está em constante formação através de práticas intersubjectivas mediadas pela linguagem. Na acção comunicativa, os seres humanos estabelecem relações linguísticas e não linguísticas, buscando uma nova forma de convivência.

Habermas argumenta que a linguagem tem uma razão intrínseca: estabelecer entendimento entre as pessoas. Na nova racionalidade, o entendimento funciona através da linguagem, unindo os participantes pela validade de suas acções de fala. Para Mazula (2008: 90), pensar diferente é fundamental para a criatividade e convivência social, sendo o desenvolvimento essencialmente criatividade.

No contexto da destituição do sujeito soberano, incapaz de ouvir algo além de si mesmo, Lévinas descreve a subjectividade como lugar de exílio e exposição, priorizando o Outro sobre o mesmo. A destituição da soberania do Eu permite a reconstrução de uma nova subjectividade ética, baseada na relação um-para-o-Outro, como entre professor e aluno. *“Somente um Eu destituído da sua soberania poderá ser realmente ético”* (KUIAVA, 2003: 147).

Com a crise da subjectividade moderna, a filosofia de Wittgenstein apresenta-se como uma das alternativas que procuram pensar a subjectividade pela perspectiva linguagem da relação com o Outro. Para esse filósofo, a proposta de construção de um sentido linguístico para o humano implica reconstruir a subjectividade não mais a partir da centralidade do educador, mas pela estrutura um-para-o-Outro, na qual a subjectividade é descrita nos termos do

acolhimento e da responsabilidade, até a substituição de um-pelo-Outro, ou seja, uma subjectividade linguística entre o educando-educador, pois, como atesta Freire:

Meu papel fundamental [como professor], ao falar com clareza sobre o objecto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objecto em lugar de recebê-la, na íntegra de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como o professor, e ele, como aluno se estabeleça (FREIRE, 1996: 118).

Do supracitado, entende-se que Freire reforça o papel do professor na verdadeira relação de comunicação a ser estabelecida durante o processo de ensino e aprendizagem. O professor deve oferecer condições ao aluno para que este consiga compreender e apreender o objecto e não apenas memorizá-lo, superando desta forma uma simples acção de transferência de conteúdo.

5. Críticas à teoria dos jogos de linguagem no campo educacional

A formação do pensamento de Wittgenstein é frequentemente dividida em duas fases distintas: a primeira concernente ao livro *Tratado-lógico-filosófico* a segunda aos escritos posteriores a 1929, sobretudo as *Investigações filosóficas*, de publicação póstuma, onde não encontramos o mesmo formalismo lógico presente na primeira. Apesar de existir uma distinção consagrada na filosofia analítica entre “o primeiro e o segundo Wittgenstein”, encontraram pontos em comum entre as duas fases, a saber, a tarefa terapêutica da filosofia, o método e a importância da análise da linguagem no esclarecer dos problemas filosóficos tradicionais, o que destacaria a hipótese de uma continuidade e não de uma ruptura em seu pensamento.

Embora a teoria de Wittgenstein, no tocante a sua ideia dos jogos de linguagem, seja extremamente interessante, esta acaba recebendo algumas críticas, as quais merecem ser mencionadas, justamente com o intuito de que se possa realizar um contraponto em relação a tudo aquilo que foi dito até o presente momento. Wittgenstein se empenhou em efectuar uma filosofia destituída de dogmatismos. Um dos seus maiores críticos é o filósofo Habermas que focando-se na ideia da linguagem enquanto meio de comunicação, vê-se obrigado a tecer algumas críticas a Wittgenstein ao que diz respeito a sua pragmática, isto é, o uso da linguagem, da filosofia enquanto aquela que privilegia o entendimento com o outro.

Para Wittgenstein (1958: 95), ainda que o uso quotidiano/comum da linguagem seja uma proposta plausível para afirmação dos jogos de linguagem enquanto forma de comunicação abrangente, ou seja, para todas as classes, etnias, comunidades, a sua desvantagem impõe-se nos termos de descrever, por exemplo, uma sensação tátil recorrendo a termos para objectos físicos. Todavia, isso não significa que a linguagem comum seja insuficiente para os propósitos especiais dos falantes, mas que é ligeiramente incómoda e as vezes leva-os a conclusões erradas.

Pese embora Wittgenstein tenha como foco as formas de vida compartilhadas por uma determinada comunidade linguística, os processos de entendimento ocorridos dentro desta comunidade linguística já estão definidas pelas suas regras linguísticas intersubjectivamente estabelecidas. Mediante esta situação percebe-se o retrocesso da expressão linguística com o mundo sob as relações entre ouvinte-falante.

Segundo Habermas (2002: 118), o que Wittgenstein faz é comparar a validade de convenções de significado com a validez social de hábitos, costumes e instituições e compara as regras gramaticais dos jogos de linguagem a normas de acções sociais. Fazendo isso, Wittgenstein joga fora qualquer tipo de validez que transcenda o jogo de linguagem. Os proferimentos são só válidos quando acordam com a medida do respectivo jogo de linguagem.

O processo comunicativo não tem a função propriamente construtiva do entendimento na medida em que este já está pré-estabelecido na multiplicidade dos jogos de linguagem. E quando se privilegia a função pragmática da linguagem deixa-se de lado a função representativa da mesma, o que seria no dizer de Habermas o que possibilitaria o processo do aprendizado, a comunicação, a construção cognitiva.

Os séculos XVI-XVII foram marcados pela ruptura com a filosofia moderna que circunscrevia-se nas questões epistemológicas, natureza e possibilidade do conhecimento, dá azo lógico-linguístico, no sentido de que o conhecimento não pode de forma independente ser compreendido em sua formulação, expressão na linguagem. Desse modo caracteriza-se a *linguistic turn* “virada linguística” que vai permitir o surgir da filosofia analítica contemporânea.

Para Marcondes (2004: 9), a filosofia analítica seria aquela que tem como tarefa a análise de conceito visando, desse modo, elucidar os problemas filosóficos e a análise desse conceito como parte da tentativa de responder um problema filosófico não depende da compressão da

história do conceito, de sua origem e evolução, mas sim, na concepção tipicamente analítica, apenas da determinação da definição deste conceito de forma precisa, clara e objectiva possível.

Para Habermas (2002: 110), os participantes da comunicação entendem-se entre si, servindo-se da proposição sobre algo no mundo, no entanto, os enunciados proferidos pelo falante seriam completamente imprestáveis como a menor unidade comunicativa se a sua validade não pudesse ser avaliada pelo ouvinte. A análise na perspectiva da filosofia da linguagem é vista como um procedimento e ou método filosófico que revela a essência da linguagem. Wittgenstein operou de facto, uma virada linguística quando introduz a questão pragmática da linguagem, tanto que Habermas não deixa de reconhecer este intento, reconhece a significação de uma expressão enquanto uso da linguagem e segue a intuição wittgensteiniana de que a semântica necessita de uma pragmática, o alicerce do uso quotidiano da linguagem em formas de vida para que seus proferimentos tenham qualquer sentido.

CONCLUSÃO

O estudo dos Jogos de linguagem em Wittgenstein como perspectiva da educação participativa investiga a aplicação da teoria wittgensteiniana no contexto educacional, visando compreender como a linguagem influencia o processo de ensino e aprendizagem. Explora-se a ideia de que a linguagem desempenha um papel crucial na construção do conhecimento e na formação da personalidade dos alunos. Por meio dos jogos de linguagem, que enfatizam o uso prático e contextual da linguagem, sugere-se que a educação participativa pode ser promovida de maneira eficaz, incentivando a convivência e colaboração activa entre diferentes saberes e entre alunos e professores.

Durante a pesquisa, foram identificadas várias críticas à teoria dos jogos de linguagem, principalmente no que se refere à sua aplicabilidade prática e à potencial limitação de se adaptar a todos os contextos educacionais. Habermas, por exemplo, critica Wittgenstein por não desenvolver uma teoria sistemática dos jogos de linguagem e por não diferenciar suficientemente entre as regras do jogo e o sentido dos objectos da experiência possível. A teoria dos jogos de linguagem de Wittgenstein também é acusada de ser excessivamente focada na pragmática, deixando de lado a função representativa da linguagem, o que poderia limitar o processo de aprendizado e a construção cognitiva.

Para pesquisas futuras, recomenda-se explorar mais a fundo a integração dos jogos de linguagem com diversas abordagens pedagógicas e avaliar sua eficácia em diferentes contextos educacionais. Além disso, é importante investigar como as novas tecnologias podem ser aplicadas para facilitar a implementação dos jogos de linguagem em ambientes digitais e híbridos de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

a) Do autor

WITTEGENTSEIN, Ludwig. [2007?]. *Fichas, Zettel*. [s.l.: s.n].

_____. (1999). *Investigações filosóficas*. Trad, José Carlos Bruni, São Paulo: Nova Cultural.

_____. (1969). *Da certeza*. Trad. Maria Elisa Costa. ed. 70. Lisboa. [s.n].

_____. (1968). *Tractatus-lógico-philosophicus*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. (1958). *Livro Castanho*, Trad. Jorge Marques; 70., [s.l: s.n].

_____. (1958). *Livro Azul*, Trad. Jorge Mendes; 70. Lisboa. [s.n].

b) Complementar

AUSTIN, John Langshaw. (1990). *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas.

CASTIANO, José. (2005). *Educar para quê: as transformações no sistema de educação em Moçambique*; Maputo: Imprensa Universitária.

_____. (2010). *Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjectivação*. Maputo: Ndjira.

DAZZANI, M. V. (2000). *Educação e pragmatismo: uma interpretação de Richard Rorty*. (Dissertação). Salvador: Universidade Federal da Bahia.

DELIZOICOV, Demétrio. (1982). *Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: IFUSP/FEUSP.

DE BARROS, D. I. (1987). *Proposta de uma abordagem humanista na pedagogia do ensino superior*. (Dissertação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Psicologia da Educação.

DEWEY, J. (2007). *Democracia e educação*. São Paulo: Ática.

FREIRE, P. (2002). *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2003). *Algumas notas sobre conscientização: ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

_____. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1983). *Considerações em torno do ato critico de estudar: ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Wesley Fernandes Araújo. (2007). *A Significação ética do rosto em Emmanuel Lévinas*. [s.l]; Fortaleza.

FREGE, Gottlob. (2009). *Lógica e filosofia da linguagem*. Trad. Paulo Alcoforado. – 2. ed. São Paulo.

HABERMAS, Jurgen. (2002). *Racionalidade e comunicação*, Lisboa: 70.

_____. (1990). *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler, Rio de Janeiro; Tempo Brasileiro.

_____. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

HEIDEGGER, Martin. (2003). *A caminho da linguagem*. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes.

KONOPKA, Clóvis Luís. (2015). *Aprendizagem na concepção humanista de Carl Rogers e sua contribuição para o desenvolvimento das atitudes dos estudantes de graduação em medicina na UFSM*. Santa Maria, SR.

KUIAVA, Edvaldo António. (2003). *Subjectividade transcendental e alteridade: um estudo sobre a questão do Outro em Kant e Lévinas*. [s.n]; Caxias do Sul: EDUCS.

LÉVINAS, Emanuel. (1980). *Totalidade e infinito*. Lisboa; 70.

_____. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris; Kluwer Academic.

LIBÂNEO, José Carlos. (2005). *Organização e gestão da Escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa.

- LOCKE, John. (1999). *Ensaio sobre o entendimento humano*. Trad. Anoar Aie; Nova cultura Ltda. São Paulo.
- LOPES.A, & PINTO.M. (2017). *Do ensino bilingue em Moçambique*, lingvarm, Arena. V.8
- MARTINS, João. C. (2010). *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. São Paulo.
- MARCONDES, Danilo. (2004). *Filosofia analítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- MAZULA, Brazão. (2008). *Ética, educação e criação de riqueza: uma reflexão epistemológica*. Maputo; Texto Editores.
- MINGUES, Sofia. (2007). *Filosofia da linguagem*. Porto: Universidade do Porto.
- MONDLANE, Eduardo. (1975). *Lutar por Moçambique*. Trad. Maria da Graça Forjaz; [s.l], [s.n].
- MORIN, Edgar. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª Ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.
- NGOENHA, Severino. (2013). *Intercultura, alternativa à governação biopolítica*. Maputo; Publifix
- ORLANDI, Eni. (1995). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- PALMER, Richard. (1989). *Hermenêutica*. Trad. Maria Luísa R. Ferreira. Lisboa: Edições 70.
- PINTO. M. (1998). *Iniciação ao silêncio: análise do Tractatus*. São Paulo.
- PRETTO, F. N. (2001). *Pedagogia participativa na formação de administradores*. (Dissertação). São Paulo: Escola de Administração de Empresas de São Paulo.
- SANTOS. Boaventura. (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências*, São Paulo. Cortez.
- SANTOS, Boaventura, & MENESES, M. (2013). *Epistemologias do Sul*, São Paulo: Cortez.
- SERGIO.J (2001). *Os ecos da (pós) -modernidade na realidade jurídica brasileira: da necessidade de se ouvir “o outro*. Curitiba.

TIBÁO, L., & SBANO, V. (2021). *Guia de introdução às teorias cognitivistas da aprendizagem*: um ensaio de inserção da teoria na prática do ensino de ciências na natureza. [s.l.]: ECN.

VINAGRE, L. (2017). *Pedagogia participativa*: a arte de criar pontes entre as intencionalidades educativas e os propósitos das crianças. (Dissertação). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.