

CICLO DE ESTUDOS

[MESTRADO DE ENSINO DE FILOSOFIA A ENSINO SECUNDÁRIO]

Aprendizagem da Filosofia através da Linguística

Uma Introdução

Afonso Hargreaves Curval

M

2021



Afonso Hargreaves Curval

Aprendizagem da Filosofia através da Linguística

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino
Secundário, orientado pela Professora Doutora Paula Oliveira e Silva.

Orientador de Estágio, Professora Stella de Azevedo

Supervisor de Estágio, Professora Mestre Lúcia Cardoso Pires

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2021

Afonso Hargreaves Curval

Aprendizagem da Filosofia através da Linguística

Uma Introdução

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino
Secundário, orientado pela Professora Doutora Paula Oliveira e Silva.

Orientador de Estágio, Professora Stella de Azevedo

Supervisor de Estágio, Professora Mestre Lídia Cardoso Pires

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Dedicado à Ana.

Sumário

Declaração de honra	3
Agradecimentos	4
Resumo.....	5
Abstract	6
1.Introdução.....	7
1.1. Problematizando a Problematização da Filosofia.....	9
2. Os Ideais Românticos e o Idealismo Alemão: Uma Nova Palavra	27
3. Da Palavra ao Texto	37
3.1. A Palavra: Associação.....	45
3.1.1. A Palavra: Sincronia e Diacronia.....	50
3.2. A Frase: Predicação.....	56
3.3. O Texto a partir do Interpretante	59
4. Aprendizagem da Filosofia Através da Linguística	64
4.1. Regências	
4.1.1. Regência nº4.....	68
4.1.2. Regências nº1, 2 e 3.....	72
4.1.3. Regência nº10.....	81
5. Conclusão.....	86
Referências Bibliográficas	90
Anexos.....	94

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, 30 de Setembro de 2021]

[Afonso Hargreaves Curval]

Agradecimentos

À Professora Dr^a Paula Oliveira e Silva, minha orientadora de relatório de estágio, pelo extraordinário apoio, ajuda, compreensão, tolerância. E humanidade. Obrigado por ter entrado nesta aventura comigo.

À Professora Dr^a Maria João Couto, diretora do mestrado de ensino de Filosofia a ensino secundário, pela enorme dedicação e preocupação que sempre mostrou por todos os mestrandos.

Ao Professor Dr^o João Alberto Pinto por ter servido, a mim, de exemplo de como uma aula deve ser ministrada.

À Mestre em Linguística Mariana Ribeiro: pela sua enorme boa vontade no esclarecimento das questões respeitantes à morfologia, e sintaxe, na tradução da fórmula cartesiana “Cogito ergo sum” para o português.

Aos meus pais: pelo suporte e encorajamento.

For last but not least, à Carla, ao Francisco e ao Manuel, pelas sugestões, pela motivação e por toda ajuda ao longo do Mestrado.

Resumo

Neste trabalho pretende-se perspetivar novos modos de responder às perguntas de sempre. Esses novos modos passam por uma abertura ao recente, e em rápida expansão, campo da semiologia e pela sua integração no ensino-aprendizagem da filosofia. Esta aproximação, que coincide com o primeiro encontro dos estudantes com a filosofia enquanto disciplina, pretende tornar mais *significativo* o ensino aprendizagem da disciplina. Dizemos ‘significativo’, neste relatório, por um lado, no sentido *auseliano*, de tornar os conhecimentos simbólicos de um quadro de conhecimentos mais vasto, reconhecendo e empregando os recursos da língua natural no quadro da filosofia; e, por outro, no sentido de significar novos modos, de extrair das mesmas coisas novos sentidos e de reencontrar sentidos familiares em coisas novas.

Palavras-chave:

[Linguística, Filosofia, Aprendizagem,]

Abstract

In this work, we intend to envision new ways of answering the usual questions. These new modes involve an opening to the recent and rapidly expanding field of semiology and its integration into the teaching-learning of philosophy. This approach, which coincides with the students' first encounter with philosophy as a subject, intends to make teaching and learning in the subject more meaningful. We say 'significant' in this report, on the one hand, in the Auselian sense, of making knowledge symbolic of a broader framework of knowledge, recognizing and employing the resources of natural language within the framework of philosophy; and, on the other hand, in the sense of meaning new ways, of extracting new meanings from the same things and of finding familiar meanings in new things.

Key-words: [Linguistics, Philosophy, Teaching]

1. Introdução

*O Mestre cujo oráculo está em Delfos
não diz nada e nada esconde, mas significa.¹*

Heraclito

Começaremos pela explanação do subtítulo.

Face à vastidão da área da/s linguística/s, e tomando, neste caso, como objeto de estudo a filosofia, no particular contexto do seu ensino na escola secundária, jamais se poderia arrogar de uma aplicação exaustiva, ou sequer substancial, das funções linguísticas na estrutura de conteúdos— neste caso particular, os conteúdos programáticos de 10º e 11º ano²— da filosofia curricular.

O objetivo aqui visado será, então, oferecer um modelo exemplar quanto à aplicação de ferramentas linguísticas na aprendizagem significativa³ da filosofia no ensino secundário. Pretendendo-se um modelo, este delineará uma estrutura a partir da qual se pode funcionar de novos modos que não exclusivamente aqueles a serem expostos como exemplo. Esta estrutura será delineada a nível mais definicional e compreensivo na terceira parte deste trabalho, e a nível principalmente operacional na quarta. Ou seja, não se arroga mais, aqui, do que marcar um ponto de partida.

Essa estrutura obedecerá a três critérios: pedagógico, histórico e descritivo.

A primeira parte deste trabalho focar-se-á, sobretudo, na relação entre esse primeiro critério e a proposta da aprendizagem filosófica através da linguística. A segunda parte descreverá um plano histórico⁴: visar-se-á enquadrar a época romântica enquanto estrutura no modo de encarar a relação sujeito-objeto e, por inerência, o par pensamento/palavra. Na terceira parte focar-nos-emos na descrição dos elementos que

¹ Todorov, Tzvetan (1979). *Teorias do Símbolo*. Edições 70. Lisboa, p. 28.

² Toma-se como referência o Documento oficial das *Aprendizagens Essenciais* para o 10º e 11º ano.

³ Sobre o modelo de aprendizagem significativa de Ausubel falar-se-á no terceiro capítulo.

⁴ Por “histórico”, leva-se à letra o mote de Novalis: “Depois de muito refletir sobre o assunto, parece-me que um historiador deve também e necessariamente ser poeta, pois só os poetas podem entender esta arte que consiste em ligar os factos com habilidade (citado em: Todorov, Tzvetan (1979). *Teorias do Símbolo*. Edições 70. Lisboa, p. 4).”.

servirão de base à operacionalização a ser exposta na quarta parte. Todas as quatro partes serão atravessadas por um enquadramento histórico das relações, aproximações e desaproximações, entre o signo enquanto objeto de estudo privilegiado e a filosofia. Sem este enquadramento seria impossível tornar palpável o lugar do signo dentro da tradição filosófica e, mais importante que isso, defender uma atualização desse lugar.

Uma última palavra, quanto à terminologia. Linguística, semiótica e semiologia serão usados como termos sinónimos: todos concernem à ciência dos signos. Em certos casos poderão ser especificados no âmbito da gramática conceptual de certo autor, ou numa determinada referência histórica, quando tal se revelar pertinente. Poderá ainda surgir o termo *semiose*: este continua a ser sinónimos dos anteriores, embora adquira, na obra de autores como C.S. Pierce ou Umberto Eco (que retoma em grande parte os estudos do primeiro) uma conotação especificamente funcional: trata-se do signo na sua mobilidade, na sua condição altamente permeável. Sintagma, paradigma, metáfora, metonímia, símbolo, sincronia e diacronia ou interpretante serão também presenças habituais e serão sempre devidamente contextualizados no pensamento linguístico e na sua pertinência com o filosófico.

1.1. Problematizando a Problematização do Ensino da Filosofia

A proposta à cabeça deste ensaio é tão lata e expansiva, especialmente ao contrastar com a dimensão curta deste mesmo, que - mais do que apresentar o mapa do universo de temas, conceitos, autores, terminologias, que se abrigam sob tal manchete - urge delinear, antes de tudo, os pontos do mapa que o nosso percurso atravessará.

Ao que nos propomos, portanto? Qual o sentido que esta *Aprendizagem da Filosofia através da Linguística* assume?

Se tomarmos o primeiro termo deste título, *Aprendizagem*, então, percebe-se desde logo que nos colocamos no campo da pedagogia. Mais ainda, colocamo-nos no campo do discurso, da interpelação ao outro⁵. Falamos, aqui, da filosofia enquanto ação, perspectivada em tempo real, sob o olhar e a voz do outro. E, claro, se aprofundarmos o significado do termo, então devemos encará-lo na sua realidade, ou seja, na sua efetivação ou não. Por outras palavras, precisamos de saber responder, primeiro, a esta pergunta: o que se entende quando se fala de *aprendizagem*? O que entendemos quando falamos do *ensinável*? Só assim podemos começar a fazer sentido (ou seja, a juntar significado à forma) destas palavras de abertura.

Como já se afirmou, este relatório está elaborado, antes de mais, desde a perspetiva da pedagogia e irá ocupar-se dos conteúdos ensinados em aula— neste caso específico, das aulas que lecionei enquanto professor-estagiário no Agrupamento de Escolas à Beira Douro, no ano letivo de 2019/2020—, das metodologias empregues nessa

⁵ Consideramos que nos encontramos mais próximos, neste momento inicial, do domínio da *pedagogia*, sendo que na parte prática deste trabalho se descreverá uma maior aproximação ao plano *didático*; tomamos por base a distinção dos conceitos descrita por Maria Luísa Ribeiro Ferreira, em *Didática da Filosofia*: “Podemos dizer que quando a filosofia reflete **genericamente** sobre o modo como é recebido o saber, está no domínio da pedagogia, coincide com a pedagogia. Quando se preocupa **especificamente** com os processos particulares de aquisição de saber, com os métodos e estratégias de que nos devemos servir, está no domínio da didática (Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga (1990). *Didática da Filosofia* Vol. I. Universidade Aberta. Lisboa, p. 25).”.

leccionação, assim como da sua articulação com o programa curricular de filosofia para o 10º e 11º anos⁶.

Os conteúdos a ensinar pertencem, portanto, ao domínio da Filosofia. Este objeto de estudo que especifica o tipo de *aprendizagem* tem, contudo, dificilmente o efeito de a balizar, de lhe realçar os contornos, de a circunscrever a uma paisagem mais facilmente abrangível pelo olhar. Trata-se, aqui, de uma área do saber com mais de 2000 anos de história e que, no seu início, abarcou sob a sua alçada praticamente todas as disciplinas de estudo humano. Assim, mais frutuoso do que procurar, nos seus múltiplos planos históricos, a sua *essência*, será talvez procurar no próprio ato que a conduz, no seu verbo, poder-se-ia dizer.

João Boavida, um dos pedagogos mais reconhecidos do nosso tempo, inscreve o seu trabalho nesta senda. Boavida argumenta que a disciplina de filosofia oferece uma latitude pedagógica particular ao (re)colocar o ónus, como já Immanuel Kant na *Crítica da Razão Pura*⁷ defendia, não na perspetiva meramente histórica da filosofia, mas na perspetiva problematizante, verbal, do filosofar enquanto atividade vivida⁸ (em linguagem Saussuriana, diríamos: na absorção da dimensão diacrónica do objeto de estudo na sua dimensão sincrónica⁹).

Face à pergunta: ‘o que é prioritário na disciplina filosófica?’, responde Boavida:

“Determinante é o próprio processo, mesmo que sempre se origine num problema concreto, dando origem a um tema e produzindo imediatamente um conteúdo. E mesmo não sendo o processo nunca abstrato e se inicie sempre a propósito de um problema, ele, enquanto problema, ele, enquanto processo,

⁶ Toma-se como referência o Documento das *Aprendizagens Essenciais de Filosofia*, para os 10º e 11º anos.

⁷ Citado em Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga (1990). *Didática da Filosofia Vol. I*. Universidade Aberta. Lisboa. p. 202.

⁸ Distingue-se, assim, entre o “conhecimento histórico, aceite “*ex datis*”, e um conhecimento racional, não aceite, por consequência construído “*ex principis*” (Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga (1990). *Didática da Filosofia Vol. I*. Universidade Aberta. Lisboa. p. 192).

⁹ Mais à frente iremos desenvolver sobre estes termos emprestados da linguística estrutural, de inspiração Saussuriana.

está acima do conteúdo, permanece para lá dele, porque é uma possibilidade constante, e cada vez maior, de produzir outros conteúdos.”¹⁰.

Estas palavras refletem aquela que é— em plano, pelo menos— a predisposição para o ensino de filosofia em Portugal, no ensino secundário:

*“Os instrumentos lógicos do trabalho filosófico devem tornar-se operatórios nas atividades a desenvolver com os alunos, servindo de apoio permanente à análise crítica a realizar na exploração de cada problema filosófico. Em cada área temática, os problemas circunscrevem as linhas essenciais mínimas a explorar em aula e o professor deve criar situações de aprendizagem que permitam formular com clareza a questão filosófica que vai orientar o trabalho(...).”*¹¹.

Na interseção destes dois textos encontramos, bem vincada, uma ideia comum: os conteúdos disciplinares, se realmente se pretende a oportunidade de estes serem assimilados de um modo *filosófico*, e não meramente histórico, devem, desde logo, ser promovidos na sua *operacionalização*.

Tal, no pensamento de João Boavida, significa empreender uma pequena mas fundamental inversão nas ordens taxonómicas tradicionais¹². De facto, Boavida também fala pelas vantagens de uma “pedagogia por objetivos”¹³, diferindo, contudo, no modo como esta deve ser hierarquizada. Segundo o autor, estas taxonomias falham ao não promover uma adequada *iniciação filosófica*. E em que se traduz uma adequada “iniciação filosófica”? Boavida considera que o ensino-aprendizagem da filosofia radica na capacidade de fazer o aluno *sentir* o problema filosófico em causa. Ou seja, não se

¹⁰ Boavida, João (2010). *Educação Filosófica: Sete Ensaios*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra. p.144.

¹¹ *Aprendizagens Essenciais*, 10 e 11º anos.

¹² A bem conhecida Taxonomia de Bloom é tomada como a principal referência (Boavida, João (2010). *Educação Filosófica: Sete Ensaios*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra. p.188).

¹³ Isabel Medina, em *Didática da Filosofia*, descreve a intenção por detrás deste tipo de plano pedagógico: “A chamada “pedagogia por objetivos” nasceu como uma atitude decorrente de uma determinada análise do ato educativo concebido como um conjunto de condutas objetivamente observáveis desencadeadas como resposta a estímulos previamente selecionados. O ato educativo é então entendido essencialmente como um ato de ensino-aprendizagem, estando sujeito aos mesmos mecanismos psicológicos que qualquer outra forma de aprendizagem (Mamoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga (1990). *Didática da Filosofia* Vol. I Universidade Aberta. Lisboa. p.261).”.

trata de uma mera reprodução de uma dada teoria ou sistema filosófico, ato que acaba por se cingir ao plano histórico—mas sim de fazer o aluno “reviver” o problema filosófico em questão, ou seja, de torná-lo *pessoal*.

De resto, esta figura do professor enquanto *orientador* (em oposição a *doutrinador*?) não é estranha à literatura do tema nas últimas décadas. Renata Aspis no seu ensaio *O Professor de Filosofia: O ensino de Filosofia no Ensino Médio como Experiência Filosófica* defende que a orientação do professor deve “conter o incentivo e atenção para as possíveis criações de novos modos por parte dos seus alunos.”¹⁴

Partindo, tal como Boavida, da dualidade— o termo mais indicado talvez fosse *provocação*— filosofia/filosofar introduzida por Kant, a autora ressalva que o tal exercício *genuíno*, o *filosofar*, dificilmente se pode constituir como alheio à filosofia, pois “este exercício da razão deve ser feito *sobre* os sistemas filosóficos.”¹⁵. Deste modo estaríamos perante um jogo de forças que, como qualquer outro, se alimenta precisamente desse movimento tensional. Tensional pois o filosofar deve, exatamente, questionar a filosofia, revolver nela e, nesse gesto, alterá-la, como qualquer toque altera, tem repercussão naquilo em que toca, em que mexe, em que agarra. A este propósito Renata Aspis, glosando de novo Kant, escreve: “(...) nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque *ela ainda não existe*.”¹⁶. Afinal, este filosofar constituir-se-ia numa posição crítica, argumentativa, *sobre* uma base, a que os sistemas filosóficos do passado oferecem, retendo destes os seus “princípios gerais” mas “sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprias princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los (...)”¹⁷.

¹⁴ Aspis, Renata; *O professor de filosofia: O ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica*, Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n.64, set./dez. 2004, p. 311.

¹⁵ Aspis, Renata; *O professor de filosofia: O ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica*, Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n.64, set./dez. 2004, p. 307. Os itálicos, no corpo do texto, são meus.

¹⁶ *id.*, *ibidem*, p. 307: Kant, 1983, p. 407.

¹⁷ Kant, *Crítica da Razão Pura*, A 836-B 864. Citado em Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia Vol. I* Universidade Aberta, 1990, Lisboa, p. 202.

Esta atitude que Kant definia como própria de uma “autonomia da razão filosofante”¹⁸ não lhe é, claro, exclusiva, nem na sua teorização, nem muito menos na *praxis*. Já o modelo socrático-platónico se apoiava numa “didática verbal”¹⁹, realizada através de um movimento dialético, literal vaivém entre o locutor e o seu interlocutor, de interrogação e resposta, que assenta num entendimento, implícito ou explícito, de uma procura comum: o bem e a verdade²⁰.

Numa espécie de posição intermédia encontramos o exemplo de René Descartes. Na sua escrita encontramos uma dimensão biográfica que o autor entrelaça com a exposição do seu *método*. Verifica-se aqui a existência de um Eu emocional que se vai fundindo com o Eu filosófico, de tal forma que a compreensão do segundo se torna tanto mais natural quanto mais nos é dado a conhecer do primeiro. Deparamo-nos, assim, com passagens como esta, em que Descartes partilha com o leitor — inclusivamente não sem uma certa teatralidade — as motivações por detrás do início do seu empreendimento filosófico:

“Pois encontrava-me embaraçado com tantas dúvidas e erros que me parecia não ter tirado outro proveito, ao procurar instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais a minha ignorância.”²¹

Estes momentos de partilha com que o autor vai entremeando as suas reflexões ajudam a converter esta sua aula “magistral” - em que a ordem de exposição do raciocínio é extremamente linear e construída à imagem do modelo das matemáticas, sem margem para dúvida ou interpretações alternativas - num processo que se pode reconhecer, hoje, como pedagógico. O leitor não é relegado para um plano subalterno, tal qual recetáculo vazio pronto a ser enchido. Ele é antes alvo da mais alta consideração, ao tornar-se “confidente” do autor (uma abertura emocional que, paradoxalmente, tenderia a ser

¹⁸ *id.*, *ibidem*.

¹⁹ Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia Vol. I* Universidade Aberta, 1990, Lisboa, p. 247

²⁰ Para já pode-se adiantar esta sentença: Platão nunca poderia ter desenvolvido uma teoria do signo, pois o signo é móvel, modela-se como água, e obedece *ao seu próprio* movimento dialético

²¹ Descartes, René; *Discurso do Método*, tradução de João Gama, Introdução e notas de Étienne Gilson, Edições 70, 1993, p. 42.

encarada, hoje, como pouco profissional por parte de um professor— quem veste o papel de sofisticado e quem o de antiquado, aqui?).

Esta ideia é corroborada por Olga Pombo:

“(...)o método analítico que Descartes utiliza só aparentemente tem a forma de uma meditação solitária. Tal aparência é, desde o início, um procedimento retórico —diria mesmo, didático— que visa, em última análise, converter à filosofia, promover a iniciação de uma alma por outra, ensinar pelo exemplo que oferece do desenvolvimento de uma reflexão concreta.”²².

Do mesmo modo, não se pense esta “partilha” como gratuita ou inocente²³: o enquadramento narrativo inerente tanto ao *Discurso do Método*, como às *Meditações* permite desenhar uma nítida linha cronológica, que nos guia passo a passo pelas próprias reflexões do autor. Daí a importância da camada biográfica nestas obras: ela ajuda a ordenar o tempo e o espaço em que o autor se situa e a partir dos quais *confidência* ao leitor. Deste modo, a leitura torna-se mais intuitiva, como um convite ao leitor. Encontra-se sem dúvida aqui um desses velhos ideais da pedagogia: ensinar sem ensinar.

Olga Pombo, ainda, mais à frente, prossegue:

“Digamos que, no desenvolvimento das suas Meditações, Descartes (que tal como Spinoza, não foi professor de filosofia) tem no entanto sempre o outro no horizonte da sua escrita: quer como leitor particular que importasse convidar a acompanhar, participar ou reconstruir por si próprio a verdade exposta «como se ele mesmo a tivesse inventado», espectador de uma narrativa na qual o autor dá conta de um itinerário que foi o seu mas que pode ser também o do leitor (...).”²⁴.

Estaríamos, aqui, situados numa zona intermédia, afastados da difamada, inflexível “exposição magistral”. De facto, é aqui manifesto o esforço, por parte daquele que ensina, de “motivar” aquele que o ouve, ao colocar-se num plano de igualdade na

²² Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia Vol. I* Universidade Aberta, 1990, Lisboa, p. 15.

²³ Falaremos sobre o papel que a *intenção* autoral adquire na perceção do texto no subcapítulo intitulado “Texto”.

²⁴ *Id., Ibidem.*

descoberta de novos conhecimentos. Pois também aquele que *dirige* a exposição — porque a dirige, efetivamente—assume a história da sua investigação, o seu processo, a sua própria aprendizagem. Situar-nos-íamos, aqui, no que Maria Luísa Ribeiro Ferreira classifica como o ato de ensinar “como se deve pensar”, em oposição ao ensinar “o que se deve pensar”²⁵. Esta descoberta é então entendida como gradual, levada a efeito por uma cadeia de elos que se quer inteiramente dedutiva— e tece-se em partilha com o interlocutor. Encontramo-nos assim na proximidade das chamadas “pedagogias por descoberta”, em que se parte do pressuposto de que há uma maiêutica, uma meta concreta que se quer atingir. Esta meta vai-se alcançando num processo gradativo no qual se abraçam, como parte desse trilha, todas as dúvidas, todo o atrito envolvido na verdade em qualquer descoberta que seja significativa.

E, chegados aqui, retomemos o tópico com que começamos. Falou-se da crítica às ditas “taxonomias tradicionais”, tomando a de Bloom²⁶ como referência, descrevemos o seu teor e motivação. Aproveitemos, agora, a oportunidade para relembrar a matriz deste modelo pedagógico.

*“Na sua **Taxonomia** Bloom e outros definem os objetivos segundo três níveis. Em primeiro lugar começam por propor uma descrição verbal de uma determinada categoria comportamental visada. Seguidamente elaboram uma lista de objetivos pedagógicos referentes a essa categoria. Por último, propõem exemplos comportamentais concretos ou específicos que consistem em tarefas a desempenhar como, por exemplo, as que figuram em questões de exames, ou em outras formas de avaliação.”²⁷*

A questão estará, portanto, nestes primeiro estágios da hierarquia de competências, ao colocar os “conteúdos”²⁸ à frente da sua pretensa operacionalização.

²⁵ *id.*, *ibidem*, p. 59.

²⁶ Para uma descrição pormenorizada da Taxonomia de Bloom ver: Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga (1990); *Didática da Filosofia Vol. I e II*, Universidade Aberta, Lisboa, p. 315-321.

²⁷ *Id.*, *Ibidem*, p. 261.

²⁸ Boavida problematiza esta dicotomia, quando autor escreve: “É por esta razão que não é possível confundir os conteúdos filosóficos dignos de ser ensinados com:

- a atividade filosófica que a sua aprendizagem poderá determinar;
- e a problematização filosófica que se possa produzir a partir de problemas e de situações concretas, não desvalorizando os conteúdos a adquirir, mas não os identificando com isso (Boavida, João;

Alertemos, antes de abordarmos a questão “problematizadora”, para esta lógica levemente “fabril” da filosofia e do filosofar, ao considerar obrigação da pedagogia o ser capaz de converter em “atividade” todo o minuto passado na sala de aula, num esforço pela maior produção possível. Do mesmo modo, afigura-se contestável a noção da essência da filosofia como “problematizadora” (o *filosofar* pode ser mudo, contemplativo, dialógico, e tantas outras coisas que dificilmente podem cair numa tipologia pré-definida), sem esquecer, ainda, o “horror”, como Maria Luísa Ribeiro Ferreira o apelida, a tudo o que possa ser designado de método “tradicional”, horror que— nos nossos dias mais que nunca— acaba a assumir a forma de doutrinação²⁹. Precisamente aquilo que deveria combater.

Mas partamos, então, do princípio— relativamente incontestável— segundo o qual uma das características fundamentais da filosofia converge no seu potencial problematizador. Adotemos, igualmente, uma visão um pouco mais lata deste problematizar — de resto, legitimada pelo próprio Boavida, como veremos mais adiante — como aquilo que, na tradição Kantiana, opõe os conhecimentos da razão, a partir de princípios (*ex principiis*) e os conhecimentos históricos, a partir de dados (*ex datis*)³⁰. Só no primeiro tipo estaremos, então, perante um conhecimento que recruta do pensamento filosófico autónomo, pois visa ensinar em função do *processo* e não apenas do *resultado*. Lembramos José Barata Moura, ao citar Marx na sua célebre máxima “ser radical é tomar as coisas pela raiz”: nesta atitude, *radical*, situar-se-ia a “balizagem de qualquer prática efetivamente (qualitativamente) transformadora”³¹. Ora, será um lugar comum dizer que nada há de mais radical— e filosófico, poder-se-ia acrescentar— do que ir à raiz das

Educação Filosófica: Sete Ensaios, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010, Coimbra, p. 86).”.

²⁹ Sobre a “febre” dos modelos de ensino da Escola Nova, Maria Luísa Ribeiro Ferreira escreve: “Como diz Lyotard, a pragmática da investigação científica não mais se põe em termos de racionalidade mas sim de “performance”. A ideologia do sucesso em que estas orientações se integram, é mais um elo de ligação a envolver/homogeneizar a comunidade científica (pedagógica) num mesmo horror a tudo o que possa ser apelidado de tradicional (Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia* Vol. I, Universidade Aberta, 1990, Lisboa, p. 135).”.

³⁰ Boavida, João; *Educação Filosófica: Sete Ensaios*, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010, Coimbra, p. 90.

³¹ Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia* Vol. I e II, Universidade Aberta, 1990, Lisboa, p. 101: “Filosofia e Ensino da Filosofia, Hoje”, in “Rev. Logos”.

palavras, como já Heidegger preconizava. Também de lugares-comuns vive a filosofia, e será este que iremos revisitar. Esta raiz, como nas próximas páginas se verá, estende-se muito para além da dimensão etimológica de uma palavra, ou do seu inventário dicionarial. Nesta raiz encontra-se, sim, o nome, o verbo, o sujeito, o predicado e tudo aquilo que entra na relação sígnica. Em resumo, o pensamento e a sua expressão.

Argumentar-se-á, a partir deste ponto, que não só é possível iniciar o filosofar a partir da “descrição verbal”, ou da “conceptualização”, como é inovador, fazê-lo. Neste caso, eixo desse filosofar é a sala de aula, na qual se realiza a ação de produzir pensamento. Mas, se resultar, esta produção projetar-se-á muito para além dessas paredes, constituindo desta forma uma das maiores fontes de riqueza ao alcance da disciplina, e talvez, arrisca-se, uma das vias capazes de a revivificar e reintegrar, não apenas na sala de aula que se quer “viva” e dinâmica, mas no próprio mundo vivo e vivido. Com isto dar-se-á início à elucidação da segunda parte do mote com que se iniciou este corpo de texto: a tal aprendizagem da filosofia *através da linguística*.

Primeiro, este “através da” (em vez de “a partir da”, por exemplo): neste ensaio deixaremos que o universo da semiose³² absorva o da filosofia; seria ilusivo considerá-lo de outra forma, se aquilo que se pretende precisamente é oferecer um modelo (um exemplar, ou seja, um que projeta tantos outros caminhos possíveis) e não uma estratégia ou técnica: um caminho e não um atalho.

Em jeito de abertura a este caminho linguístico que se pretende descrever— talvez fosse mais adequado dizer: aflorar, ou percorrer em marcha rápida— será pertinente

³² Qual jogo de bonecas russas, a semiose verbal é, por sua vez, englobada pela semiose, tomada enquanto corpo de estudos que se ocupa de todo o signo, verbal ou não verbal (gestos, sinalizações, gastronomia, vestuário) ou seja, de todo o significante (objeto, entre o qual se encontra a articulação da voz (fonema) ou a escrita (grafema) e do seu significado. Como escreve Roland Barthes, filósofo de formação e um dos pioneiros no estabelecimento da semiótica enquanto corpo de estudos: “No seu Curso de Linguística Geral, publicado pela primeira vez em 1916, Saussure postulava a existência de uma ciência geral dos signos, ou Semiologia, de que a linguística seria apenas uma parte. Prospetivamente, a semiologia tem pois por objeto qualquer sistema de signos, sejam quais forem a sua substância ou os seus limites: as imagens, os gestos, os sons melódicos, os objetos e os complexos dessas substâncias que encontramos nos ritos, nos protocolos ou nos espetáculos constituem, senão “linguagens”, pelo menos sistemas de significação (Barthes, Roland; *Elementos de Semiologia*, Edições 70, 1974, Lousã, p. 7).”.

passar a palavra a Umberto Eco. Dada a extensão da citação, o corte no corpo de texto é significativo, mas julgo não haver abertura mais adequada ao tema:

*“O trabalho que apresentei ao Congresso de Viena foi uma proposta de reconstrução da história da semiótica onde, naturalmente não sabendo o que era a semiótica, o problema residia na reconstrução, na história do pensamento humano, de todas as inúmeras abordagens ou discursos que num certo sentido giravam em torno desse objeto comum que é o signo, ou a relação símica. (...) Essa eliminação deu-se de duas maneiras: às vezes por parte do autor e, às vezes, por parte dos leitores. Por parte do autor, quando encontramos um estudioso, seja ele Platão ou Francis Bacon, que chega bem próximo da definição desse objeto mas acaba preferindo falar de outras coisas³³. O outro caso é de autores como John Locke que, em 1690, em *Essay Concerning Human Understanding*, conclui seus quatro volumes dizendo que a ciência humana divide-se em três ramos: a ética, que estuda os comportamentos humanos; a física, que estuda a natureza; e a semiótica, que, compreende, portanto, a filosofia, a lógica, etcétera. Ou quando Husserl escreve todo um pequeno tratado intitulado *Semiotik e a história da filosofia* elimina esses factos. Não se estuda Locke no colégio como um semiólogo, não se estuda Husserl como um semiólogo.”³⁴.*

Esta longa passagem que se fixa agora tal qual moldura em cima é importante por duas razões.

Uma primeira: entrados agora que estamos no plano da legitimação do plano linguístico, ou seja, o porquê de se ter decidido enveredar por esta via/revela e releva da importância que a arqueologia de um objeto de estudo representa: a qualquer momento se pode visitar o passado e, reencontrando-o, encontrar-lhe novo sentido. Também na filosofia, nessa busca de sentido com mais de 2000 anos de história, é possível, a qualquer altura, repescutar, reconhecê-la, não à luz do passado, que ficou e não muda, mas do

³³ Não se trata tanto de uma preferência, mas mais uma necessidade; falar-se-á um pouco dessa relação difícil de Platão com o signo na próxima parte do ensaio.

³⁴ Eco, Umberto; *Conceito de Texto*, Editora Portuguesa De Livros Técnicos e Científicos, 1984, Amadora, p. p. 5-6.

presente. O véu que Eco pretende descobrir revela que a reflexão sobre o signo— mais, ou menos, explícita— acompanha desde sempre o pensamento filosófico, não se circunscrevendo, nem se esgotando, de modo algum, nas correntes da filosofia da linguagem do período contemporâneo. Aí, no vaivém dessa relação sógnica, entre o significante e o significado, articulam-se os polos dialéticos onde sempre se moveu, também, a filosofia: o concreto e o abstrato, o material e o ideal, o objeto e a representação³⁵. O que a filosofia e o filosofar são é de todos e de ninguém dizer; ninguém carrega consigo essa tocha (e se carregasse, bem ridículo ficaria).

Uma segunda razão: continua a haver uma certa desconfiança por parte dos *filósofos*, da filosofia que se faz, precisamente, na sala de aula, no que concerne ao estudo da língua e da linguagem, talvez por medo do que esta possa trazer, para o âmago da filosofia, os estudos literários, poéticos, a palavra falada *lá fora*. Mas não há chama que se mantenha sem alimento, e essa relação tensional, de que Heraclito falava, é necessária a tudo o que é vivo. Não se trata tanto de fazer a apologia das potencialidades de uma área, a semiologia, que é recente e se encontra em rápida expansão— caberá a cada um esse juízo. Pretende-se, sim, relevar novos modos de perceber o mundo e as coisas. Como não sentir como ainda mais atuais do que o foram há cerca de 50 anos atrás, estas palavras de Roland Barthes:

“É certo que o desenvolvimento das comunicações de massa confere hoje uma grande atualidade a este imenso campo da significação, no momento em que o sucesso de disciplinas como a linguística, a teoria da informação, a lógica formal e a antropologia estrutural fornece novos meios à análise semântica. Existe hoje uma solicitação semiológica, proveniente, não da fantasia de alguns investigadores, mas da própria história do mundo moderno”³⁶.

³⁵ “Considerado como o principal fundador de uma linguística independente da filosofia, Saussure abordou, no entanto, a maioria das questões relativas à linguagem que interessaram, antes dele, os filósofos: relações entre pensamento e linguagem, relação entre linguagem e real, língua, palavra e produção de sentido (Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan. *Dicionário das Ciências da Linguagem*, Dom Quixote, 1982, Lisboa, p. 348).

³⁶ Barthes, Roland; *Elementos de Semiologia*, Edições 70, 1974, Lousã, p. 7.

Quando R. Barthes escreveu isto, dificilmente poderia antever o que ainda estava para vir: cada vez mais automatizadas forças de produção, abertura cada vez mais ampla dos mercados globais, meios de circulação mais rápidos, a internet, as redes sociais, publicidade (des)personalizada... nunca o mundo falou tanto. Podemos dizer, sem qualquer exagero, que nunca houve época em que o mundo *significasse* tanto. Deste modo, parece incontornável que a filosofia, aquela que se aprende, produz e reproduz na sala de aula— haverá outra, que não obedece a rótulos, que se faz em qualquer lado como sempre— pretende ter também uma voz nesse mundo, então faria bem em dar mais atenção ao que se significa *lá fora*, e não o deixar de fora, como menor ou vulgar, mas sim integrá-lo como novas produção de sentido a descobrir, e compreender.

Por fim, e antes de darmos por encerrada esta primeira etapa do trabalho, detenhamo-nos na última unidade do nosso título: *linguística*.

Ocupar-nos-emos, por agora, do *porquê* por detrás desta escolha, remetendo para a segunda parte deste ensaio a resposta ao *o quê*, e à última a resposta ao *como*.

Quanto, então, à legitimação deste objeto de trabalho, metade do trajeto pode considerar-se calcorreado— espera-se— com o que acima se falou. Retomemos, porém, porque afinal foi essa a linha de argumentação em que nos decidimos *adentrar*, por mais uma e última vez na— parece agora— familiar problemática da “problematização” na sala de aula. Analisemos, a este propósito, as palavras Oswald Ducrot que, tal como Roland Barthes, ou Tzvetan Todorov ou Umberto Eco, concilia a sua formação em filosofia com a sua dedicação aos recentes campos do estudo linguístico:

“Uma outra atitude possível para o filósofo que se interessa pela linguagem é a de submeter esta última a um estudo interno, a de a considerar a ela própria como um objeto de investigação. Desde as suas origens, a filosofia foi levada a este tipo de investigações, na medida em que se apresentava como uma reflexão. Se, com efeito, a abordagem filosófica de um problema é primeiramente a elucidação das noções implicadas na formulação do problema, noções que geralmente são representadas por palavras da

linguagem quotidiana, o filósofo é levado a uma análise, a que pode chamar-se linguística, do sentido das palavras.”³⁷

Boavida preocupa-se que a elucidação destas “noções”, a título de exemplo, corresponda aos primeiros estágios de uma taxonomia como a de Bloom, ou seja, algo que envolva “descrição verbal” ou “compreensão”, mas não uma aplicação atualizada, ou seja, sincrónica, que envolva o estudante numa questão presente, que o leve a pensar e a produzir algo de *pessoal* a partir daí. Mas, não há nada de mais pessoal que o nosso emprego das palavras, e dificilmente se encontra problema filosófico maior que a procura do seu sentido.

Seria uma ideia bastante arcaica, e estanque, considerar um termo como um eixo imóvel, à espera de ser consultado no seu inventário pré-determinado de sinónimos— e interromper aí a exploração. Isto é uma ideia morta. Isto é ignorar que qualquer signo ganha e re-ganha sentido na sua combinação com outros no contexto de uma frase ou de uma cadeia de fala (relação sintagmática) e na sua relação de presença/ausência com a reserva virtual (relação paradigmática)³⁸, infindável, de signos, no intertexto e, não de menor importância, da fala. É também ignorar que no centro do polo dialético língua/fala abre-se espaço (e aqui reside um dos seus elementos revolucionários, e o porque da sua atração) à integração do discurso nos estudos de sentido e de produção de sentido. Esta noção de articulação original da linguagem, ao incorporar tanto o plano estrutural como o funcional, torna-a passível de ser aplicada a qualquer campo significativo, seja cultural, económico, filosófico, científico...

³⁷ Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan. *Dicionário das Ciências da Linguagem*, Dom Quixote, 2004, Lisboa, p. 108.

³⁸ Em relação a estes dois eixos da linguagem, na tradição Saussuriana, mais uma vez, Roland Barthes: “O primeiro plano é o dos sintagmas; o sintagma é uma combinação de signos, que tem por suporte a extensão; na linguagem articulada, esta extensão é linear e irreverente (é a “cadeia falada”) (...) cada termo tira aqui o seu valor da oposição com o que está antes e com o que está depois; na cadeia de palavras, os termos estão unidos realmente in praesentia (...). O segundo plano é o das associações [mais tarde a ser designada como paradigmático] (...)” Fora do discurso (plano sintagmático), as unidades que têm entre si qualquer coisa de comum associam-se na memória e formam assim grupos em que existem relações diversas”: educação pode associar-se pelo sentido a ensino, aprendizagem; pelo som a educar, reeducar, ou a armação, libertação (...) ao contrário do que se passa ao nível do sintagma, os termos estão unidos in absentia (Barthes, Roland(1974). *Elementos de Semiologia*. Edições 70. Lousã, p. p. 49-50; cit.: Saussure: *Cours de Linguistique Générale*).”.

Ao instituir o plano funcional na estrutura da linguagem, o seu uso toma precedência na construção linguística; ou seja, embora o código da língua constitua uma espécie de “tesouro”³⁹, que pertence a todos e a ninguém (Saussure assume explicitamente a noção de inconsciente coletivo⁴⁰), o sentido deste código é constantemente redefinido através do seu uso pelos sujeitos falantes (através da fala e da língua). Como Ernst Cassirer escreve, a linguagem não serve para “denominar uma realidade preexistente, mas para a articular, para a conceptualizar”⁴¹.

Devolvamos, agora, a palavra a Oswald Ducrot, quando dá um exemplo dessa atitude de “estudo interno” da língua por parte do filósofo:

“É significativo o começo do diálogo Laques de Platão. Discutem dois interlocutores para saber se a esgrima dá ou não coragem; a intervenção de Sócrates, ao mesmo tempo que dá ao problema a sua dimensão filosófica, transforma-o em problema da língua: Qual o sentido da palavra coragem?” — pergunta Sócrates. E procuram uma significação donde poderiam deduzir-se todos os empregos particulares da palavra.”⁴²

Nesta situação ilustram-se vários elementos chave presentes numa *problematização filosófica*: a presença do outro, o diálogo, uma pergunta (*O que é a coragem?*) a que se tenta responder a partir de uma perspetiva pessoal (cada um dos intervenientes remeterá para a sua experiência quanto ao emprego do termo). A procura pela “real” significação da palavra torna-se pretexto para o recolher de uma história, no seu sentido diacrónico, de investigação etimológica do termo, e para um atualizar do conceito no vivido, enquanto seu *uso* no quotidiano. O par língua/fala é, assim, fulcral

³⁹Oswald Ducrot: “O código linguístico consiste apenas numa multidão de signos isolados (palavras, morfemas), cada um dos quais associa um som particular a um sentido particular: Saussure fala assim da língua como de um “tesouro” onde estariam armazenados os signos (...). Quanto à organização dos signos em frases, e à combinação dos seus sentidos para constituírem o sentido global da frase, seria necessário, na medida em que elas implicam uma atividade intelectual, atribuí-las à fala, ao emprego da língua. Assim, Saussure deixa entender que a frase pertence à fala (Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan (2004). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Dom Quixote. Lisboa, p. 132)”.

⁴⁰ Sobre as ligações entre Saussure e a sociologia/antropologia do século XX: Barthes, Roland; *Elementos de Semiologia*, Edições 70, 1974, Lousã, p. 19.

⁴¹ Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan. *Dicionário das Ciências da Linguagem*, Dom Quixote, 2004, Lisboa, p. 101.

⁴² *Id.*, *ibidem*, p. 108.

para entender o movimento dialético entre o locutor e interlocutor na procura da resolução do problema.

A perspectiva do *uso* na língua começou, de resto, a partir do século XX, em parte pela rápida expansão no campo da linguística, e, igualmente, pelo interesse que vários filósofos (Friedrich Hegel, Ernst Cassirer, J. G. Hamann, W. von Humboldt ou Marting Heidegger, para nomear alguns) influenciados pelo movimento romântico alemão⁴³ demonstraram pelas possibilidades da língua na sua aceção estética e não meramente “literal” (qualificação que acaba a ser relativizada) a influenciar *escolas*— mais conhecida a designada escola de Oxford que se dedicaria unicamente aos estudo dos fenómenos da “linguagem vulgar”. J. Urmson, reconhecido como um dos seus representantes, escreveu:

*“Para eles [os filósofos de Oxford] as línguas naturais que os filósofos costumam estigmatizar como esquerdas e impróprias para o pensamento contêm, na realidade, uma riqueza de conceitos e as mais subtis distinções, e desempenham uma variedade de funções às quais os filósofos permanecem comumente cegos. (...) Sempre segundo a escola de Oxford, porém, os filósofos que se esforçam para descrever esses conceitos e essas distinções ou os menosprezam ou os simplificam ao extremo. [E, mais à frente, sobre o método de trabalho empregue] É difícil, para mim, descrever em termos gerais esse método. Frequentemente, se estudarão duas ou três expressões, à primeira vista sinónimas; e se demonstrará que não se pode empregá-las indiferentemente. Perscrutar-se-ão os contextos de emprego, tentando focalizar o princípio implícito que preside à escolha.”*⁴⁴.

Fica quase tudo por dizer, de resto, sobre este “método”. Interessa, neste ponto, focar o princípio geral: a língua natural enquanto objeto de estudo privilegiado. Se se conseguir, contudo, nos capítulos seguintes incidir um pouco de luz sobre o que Benveniste designa como “recursos conceptuais de uma língua natural”⁴⁵ então podemos já considerar que este pequeno empreendimento valeu a pena.

⁴³ Sobre isto falaremos um pouco melhor na terceira parte do ensaio.

⁴⁴ J. Urmson citado em: Benveniste, Émile (1995). *Problemas de Linguística Geral I*. Pontes Editores. Campinas, pp. 295-296.

⁴⁵ id. ibidem. p. 296.

Antes de terminarmos este capítulo:

Estabelecemos um diálogo com o pensamento de Boavida, de modo a melhor elucidar o que aqui se pretende alcançar. Interessa, por fim, denotar que estas questões, as questões linguísticas, não se encontram alienadas nos seus objetivos operacionais, como o próprio Boavida escreve:

“Um terceiro objetivo operacional é aquele que desde há muito se utiliza no ensino e na avaliação de filosofia com a designação de temas a desenvolver. Face a um tema ou texto, pede-se ao aluno que interprete e desenvolva, isto é, solicita-se que, utilizando a experiência, a cultura, e a informação que o tema solicita, o aluno reformule em termos pessoais. Corresponde mais ou menos aos objetivos que Eisner (1969, 15-18) chama de expressão e que não descrevem um comportamento final, mas uma situação educativa(...). Por este facto, “o que se deseja com um objetivo de expressão não é a homogeneidade das respostas dos estudantes, mas a diversidade” (Eisner, 1969, 16), o que significa que procuram valorizar o processo pessoal de superação que todo o indivíduo desencadeia face a um tema ou situação problemática.”⁴⁶

Sem dúvida que as várias possibilidades que o trabalho de texto oferece⁴⁷, tais como a síntese (reformulação de um corpo de texto a partir de uma grelha conceptual pensada pelo leitor), interpretação (esquema de pergunta-resposta, por exemplo) ou identificação de tese representam uma oportunidade para o estudante se expressar, como Boavida bem salienta, e é praticamente inconcebível construir o percurso curricular do estudante sem estes momentos especificamente *operacionais*.

Dito isto, tomaremos esta oportunidade —e com ela, por definitivo, passaremos à próxima parte do trabalho— para dizer umas palavras sobre esta *expressão* (que, desde já, se assume como o objetivo mais alto na dinâmica da sala de aula).

Citamos Maria Luísa Ribeiro Ferreira mais atrás, a propósito do “horror” que nos nossos dias perpassa tudo o que, a título pedagógico, possa sequer suscitar a possibilidade

⁴⁶ Boavida, João; *Educação Filosófica: Sete Ensaio*s, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010, Coimbra, p. p. 153-154.

⁴⁷ Trataremos em maior profundidade o assunto na terceira secção do próximo capítulo, e nos exemplos operacionais do último capítulo, aplicados à sala de aula.

de “tradicional”⁴⁸; no cerne deste horror encontra-se essa antinomia ativo/passivo (que, mais uma vez, se assume também como questão central). Mas, e todos deverão intuí-lo, não é difícil remontar muito na nossa experiência pessoal, e muito menos conceber uma situação em que a mais alta passividade se desenrola a par e passo de uma pequena *performance* de atividade, uma simulação desenhada para satisfazer um objetivo, uma tarefa que nos é requerida por outrem; do mesmo modo, a mais alta atividade, intelectual, emocional, física, se considerarmos que todo o corpo se faz sentir quando algo nos *atrai*, pode ser atingida apenas *ouvindo* outro, deixando-nos embrenhar, subitamente, pela maneira como, à maneira da conceção semiótica de Santo Agostinho, as palavras do outro conseguem transmitir pensamentos ao nosso espírito. Citemos novamente Luísa Ribeiro Ferreira :

*“Às pedagogias da não diretividade, endeusadas nos anos sessenta, teceram-se já suficientes críticas (positivas e negativas). Entre estas, apenas destaco a mistificação que é designar por não diretivas, estratégias pedagógicas que só conseguem vingar por uma forte imposição. Os inúmeros relatos de experiências não diretivas focam sempre uma afirmação inicial de poder por parte do professor. Este impõe a sua diretividade, contraria as expectativas iniciais dos alunos que inocentemente esperam que ele assuma a direção do ensino/aprendizagem. Alunos que é preciso convencer, persuadir e as mais das vezes forçar, o que confirma o discurso pedagógico como um discurso de poder. Poder esse que se aceita e que se procura gerir do modo mais democrático e rentável possível, mas cuja assunção é inevitável se nos queremos colocar num plano de coerência.”*⁴⁹.

⁴⁸ Ainda em nome do ataque ao pedagogo “tradicional” leem-se palavras como estas: “Na realidade, para a didática moderna, o conhecimento não se transmite, não é coisa que se dê, não pertence à esfera do ter, mas simplesmente do ser, e, como tal, reside no sujeito que o elabora pessoalmente. O professor ensina na medida, aliás indispensável, em que, mediante interrogatório habilmente conduzido, consegue levar o aluno a descobrir ou, como quem diz a ver racionalmente que a conclusão, pelo seu próprio esforço obtida, não poderia ter sido outra (F. Gilot em: Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia* Vol. I e II, Universidade Aberta, 1990, Lisboa, p. 355).”. Deixa-se ao critério do leitor ponderar se serão, aqui, todos elementos *ativos*.

⁴⁹ Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia* Vol. I e II, Universidade Aberta, 1990, Lisboa, p. 136.

Terminemos, por agora, com este muito breve manifesto:

Difícilmente se encontram marcas mais vincadas da nossa individualidade— e, na sala de aula, na relação professor-aluno, talvez nenhuma outra— que a expressão através do discurso e da escrita.

E então? A sala de aula deve também ser isso: um local onde se encontram palavras, palavras novas. Onde se fala sobre essas palavras e se lhes dá forma. São ferramentas bem poderosas, essas, e quanto mais contacto temos com elas com mais liberdade as usamos, as combinamos e lhes damos, então sim, novos sentidos. Quando Émile Benveniste escreve,

“Um inventário dos empregos de uma palavra poderia não acabar; um inventário dos empregos de uma frase não poderia nem começar.”⁵⁰

remete para a dimensão criativa que a enunciação comporta. De cada vez que combinamos as mesmas palavras de um novo modo criamos novos significados. Podemos, na verdade, enunciar algo de novo com as mesmas palavras combinadas do mesmo modo, pois a cada enunciação a cada novo tempo a cada novo espaço o enunciado atualiza-se e reatualiza-se. Trata-se aqui da palavra e do seu contexto que é, efetivamente, aquilo de que qualquer teoria do signo trata— e aquilo de que nos iremos ocupar nas próximas páginas.

E numa altura em que as ferramentas “audio-visuais” nos são cada vez mais promovidas como o futuro, é bom lembrar que até as estratégias mais (ditas) sofisticadas para remeter o outro para um profundo estado de passividade— e, no pior dos casos, para uma resignada perplexidade— e que uma exposição de 15 minutos (dita) magistral pode fazer brotar na mente daquele que a ouve imagens mais vividas que a mais colorida apresentação de *power point*. Também isso é filosofia e também isso é filosofar: partilhar uma história, uma ideia, uma impressão. Falar e ser ouvido, e imitar o gesto.

⁵⁰ Benveniste, Émile(1995). *Problemas de Linguística Geral I*. Pontes Editores. Campinas.

2. Os Ideais Românticos e o Idealismo Alemão: Uma Nova Palavra

O veículo para a transmissão do pensamento filosófico ocidental foi sempre o mesmo: a palavra, falada, no âmbito do discurso ou do diálogo, e muitas vezes escrita, como encontramos nas obras de Platão, num esforço de recrear a vividez e naturalidade da oralidade com o outro. Em outras obras, como as de Voltaire ou Diderot, encontra-se nos mecanismos da narração, no encontro e confronto entre as personagens, uma forma de suscitar no leitor o espanto, a pergunta, a dúvida— todos aqueles *sentimentos* nos quais a filosofia desde sempre se ancora.

Dito isto, e como já se teve oportunidade de relevar, a busca da palavra pela palavra, a investigação desse veículo, tomado em si mesmo, e do qual todos estes pensadores sem exceção se servem, foi sempre intermitente, fugidia— aparece por breves momentos numa passagem, para ser abandonada de seguida⁵¹. A reserva, suspeitosa, que Sócrates manifesta em *Crátilo*, em relação a esse elemento tão moldável como água que é a palavra, parece alongar-se ao longo dos milénios seguintes⁵². A hermenêutica cristã irá, realmente, absorver no seu estudo várias ferramentas da retórica clássica, facto que leva Tzvetan Todorov a classificar Santo Agostinho como o primeiro autor de uma teoria semiológica⁵³.

Será, contudo, necessário esperar pela época romântica para assistir a um libertar das amarras do estudo da linguagem, que deixa de estar presa a arquétipos platónicos ou ao plano da palavra sagrada, para a palavra ser estudada por si mesma. Ao rastrear a história dessa velha, longa história que representa a retórica, enquanto disciplina e, indissociavelmente no seu início, enquanto *praxis*, Todorov reflete como nem os seus

⁵¹ Oswald Ducrot: “(...) nos diálogos de Platão, a investigação linguística leva sempre a um malogro, a uma aporia, e serve apenas para preparar o terreno para uma compreensão direta, intuitiva, da noção (...)” (Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan (2004). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Dom Quixote. 2004. Lisboa. p. 108).”

⁵² No próximo capítulo abordaremos melhor a *duplicidade* com que a palavra é encarada na tradição Socrático-Platónica, nomeadamente nos diálogos presentes em *Crátilo*.

⁵³ Sobre a semiótica Agostiniana: Tzvetan, Todorov. *Teorias do Símbolo*. Cap: Nascimento da Semiótica Ocidental.

expoentes mais “modernos” que, simultaneamente, já lhe denunciavam a sua decadência, eram capazes de se libertar dessa velha herança que, embora modulada de modos diferentes - na antiguidade clássica grega enquanto persuasão, no fim da república romana enquanto agrado e ornamento, e nas posteriores sociedades escolásticas europeias, enquanto exegese dos textos sagrados - relega sempre a palavra a uma posição subalterna, de serviço a algo e, portanto, desvaloriza-a. Ao historiar esta riquíssima tradição, de pessoas que, como o próprio o diz, parecem ocupar-se do estudo da linguagem, mas de “má vontade”, Todorov reflete:

“Du Marsais⁵⁴ não quereria talvez dizer que as expressões não figuradas são mais “simples e comuns”, nem que são preferíveis às figuras; no entanto, a dicotomia por ele formulada— vindo a figura modificar uma expressão que é a do pensamento puro— arrastá-lo-ia para essa via. É que Du Marsais não está à altura de superar um dos paradigmas mais persistentes da cultura clássica ocidental, segundo o qual o pensamento é mais importante do que a sua expressão: assim como o espírito é mais importante que a matéria e o interior mais importante do que o exterior.”⁵⁵

A procura por uma relação *direta* entre o pensamento *puro* e a sua articulação verbal (já uma cópia e, como tal, uma versão diluída do original), entre as categorias de conceitos do homem e a articulação das categorias sintáticas/semânticas da língua, não é nova. Trata-se, sim, de uma ideia extensamente explorada, por exemplo, pelos defensores das “gramáticas gerais”⁵⁶, nomeadamente na época que assiste ao último fôlego da retórica: nada influencia mais o estudo da língua que célebre gramática de Port-Royal, a qual converge perfeitamente, no seu rigor lógico, com os ideais do racionalismo iluminista.

“A gramática geral visa enunciar certos princípios a que todas as línguas obedecem, e que dão a explicação profunda dos usos; trata-se, pois, de definir a linguagem de que as línguas particulares são casos particulares”, e além disso,

⁵⁴ Célebre gramático francês; nascido na época iluminista, encontra no registo dos códigos de sentido da língua um modo de reconhecer os vários modos como o homem se expressa.

⁵⁵ Todorov, Tzvetan; *Teorias do Símbolo*, Edições 70, 1979, Lisboa, p.153.

⁵⁶ Explorada com variantes em outras escolas de pensamento, como veremos no próximo capítulo.

“Se todas as línguas têm um fundamento comum, é porque todas elas têm como objetivo permitir aos homens “significarem-se”, darem a conhecer uns aos outros os seus pensamentos. Ora, Lancelot e Arnauld admitem implicitamente, e certos gramáticos posteriores (como Beauzée) afirmam explicitamente, que a comunicação do pensamento pela palavra exige que esta seja uma espécie de “reprodução”, de “imitação”, do pensamento.”⁵⁷.

Deste modo, as categorias das palavras— o substantivo correspondendo ao objeto, o verbo à ação ou estado, e as relações sintáticas, o sujeito-predicado (diz-se sempre algo de alguém) — serviriam para espelhar os próprios modos de o homem pensar e interagir com o mundo e os outros. Escreve Oswald Ducrot, sobre o pensamento herdado pela tradição da escola de Port-Royal⁵⁸:

“As principais categorias de palavras correspondem aos momentos fundamentais do pensamento lógico. Consistindo o juízo em atribuir uma propriedade (predicado) a uma coisa, as línguas comportam palavras para designar as coisas (substantivos), para designar as propriedades (adjetivos) e para designar o próprio ato de atribuição (o verbo ser; os outros verbos representam, segundo Port-Royal, uma amálgama do verbo ser com um adjetivo: “o cão corre”= “o cão é corredor”(…) Mais ainda, há uma ordem das palavras (a que coloca o nome antes do adjetivo epíteto, e o sujeito antes do verbo) que é natural e universal, por que, para compreender a atribuição duma propriedade a um objeto, é preciso primeiro representar-se o objeto: só depois é possível afirmar algo sobre ele.”⁵⁹

Estas palavras são importantes para compreender como se pode partir de uma perspectiva funcional da linguagem para legitimar a nossa estruturação do mundo; são importantes, igualmente, para compreender como se pode partir exatamente do mesmo ponto de partida e chegar a uma meta distinta.

Quando, no Idealismo Alemão, acompanhando o ideal do sujeito criador à época romântica, se enceta uma inversão na relação sujeito-objeto, o próprio modo de expressão

⁵⁷ Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan (2004). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Dom Quixote. 2004. Lisboa.

⁵⁸ Tornou-se célebre graças ao professor das “Petites Écoles” de Port-Royal des Champs, Claude Lancelot: “(...) escreveu em 1660, em colaboração com Antoine Arnauld, uma *Grammaire Générale et Raisonnée*, que posteriormente muitas vezes se designou de Gramática de Port-Royal.” (Id., *Ibidem*. p. 17).

⁵⁹ Id., *Ibidem*. pp. 19-20.

também muda: aí, as “ilogicidades” e inversões de sintaxe da poesia passam já não a ser encaradas como um “desvio”⁶⁰, mas como o próprio modo do sujeito recriar o mundo.

Como Flavio Cuniberto salienta, “a exaltação, já renascentista, do artista criador culmina em certo sentido na era romântica, em que o culto da personalidade genial exalta a sua figura de uma forma sem precedentes”⁶¹.

Este período torna fértil o articular de dois grandes momentos na história da estética, enquanto disciplina do saber, e da filosofia da arte enquanto objeto de reflexão própria, quando a arte enquanto “expressão” do artista adquire todo o seu fulgor, não só na forma como se materializa no objeto de arte, mas também na própria forma como o artista passa a assumir o seu papel nessa criação.

A palavra “*estética*” (do grego *aisthêsis*, «sensação», «sentimento»⁶²) é cunhada em 1750 por Baumgarten, na sua obra *Aesthetica*; esta obra tratará da “formação do gosto e da apreciação da obra de arte”⁶³. Ainda no final deste século Immanuel Kant publica a sua *Crítica da Faculdade de Julgar*. Reforçando a autonomia desta nova disciplina, Kant argumenta sobre uma justificação do juízo estético que recai sobre o próprio sujeito (“o seu fundamento não pode deixar de ser subjetivo”⁶⁴), invertendo o eixo da justificação do belo, ao defini-lo como “o que agrada universalmente sem conceito”⁶⁵. Tal não significa que as regras objetivas que se tinham mantido vigentes desde a antiguidade (a importância da simetria, ou da proporção) se tenham rebatido mas antes que o criador, enquanto génio que traduz na sua obra o seu estado interior, tem a liberdade de dobrar tais regras em prol de uma visão mais abrangente.

⁶⁰ Sobre o fim da retórica enquanto disciplina, coincidindo precisamente com o começo da época romântica (por sua vez abrindo caminho à instituição da estética enquanto domínio autónomo): “A figura só podia ser definida como desvio: desvio do significante (maneira indireta, ou pouco vulgar, de se exprimir); desvio do significado (os sentimentos por oposição aos pensamentos). Mas conceber as figuras como um desvio implica que se acredite na existência de uma norma, de um ideal geral e absoluto. Num mundo sem Deus, em que cada indivíduo é considerado como constituindo a sua própria norma, já não tem cabimento a consideração das expressões que se desviam da norma: reina a igualdade entre as frases, como entre os homens. O romântico Hugo bem o sabia, ao declarar a “guerra à retórica” em nome da igualdade: “Eu digo: Não há palavras onde a ideia em puro voo // Não possa poisar, ainda húmida de azul; (...) declarei as palavras iguais, livres, maiores.” [//.] Todorov, Tzvetan (1979). *Teorias do Símbolo*. Edições 70. Lisboa. p. 182. trad. do poema de Victor Hugo: Maria de Santa Cruz.

⁶¹ Gianni Carchia e Paolo D’Angelo (Direção Geral) (2009). *Dicionário de Estética*. Edições 70. Coimbra. p. 44.

⁶² *Dicionário Prático de Filosofia*, 2007:132.

⁶³ *Idem*.

⁶⁴ Kant, Immanuel. *Crítica da Faculdade de Julgar*. §1. Citado em: Gianni Carchia e Paolo D’Angelo (Direção Geral)(2009). *Dicionário de Estética*. Edições 70. Coimbra. p. 222.

⁶⁵ *Dicionário Prático de Filosofia*, 2007:44.

Nas palavras de Stefano Velotti:

*“Esta posição [do Romantismo] pressupõe uma rejeição da estética de imitação; a atenção à obra e à sua produção, mais do que ao sujeito de recepção; a tendencial transformação da estética em filosofia da arte (até à sacralização desta última); e pressupõe a teorização da «intuição intelectual», que Kant considera uma ideia-limite inacessível ao homem (para quem a intuição se encerra na sensibilidade e o intelecto é somente discursivo)”*⁶⁶.

Esta valorização da sensibilidade soldará um velho elo quebrado na relação entre o sujeito e a natureza: esta será perfeita, não na medida em que se afigura como um todo *exterior* que deva ser imitado pelo sujeito, mas sim como algo *interior* à sensibilidade do próprio sujeito e que apenas vale na medida em que possa ser reconfigurada por uma sensibilidade que lhe reconhece a sua própria existência enquanto belo.

Escreverá o *romântico-modernista* Charles Baudelaire:

*“Se um determinado conjunto de árvores, de montanhas, de águas e de casas, a que chamamos paisagem, é belo, é-o, não por si mesmo, mas por mim, pela minha graça própria, pela ideia ou pelo sentimento com que o relaciono.”*⁶⁷

Assim, o afastamento do critério de utilidade na apreciação do belo (o prazer desinteressado, de Kant), o culminar da noção do artista enquanto génio criador, capaz de aduzir na sua obra o seu próprio conjunto de regras e, importantíssimo, a fundamentação do juízo estético sobre o sujeito e o seu sentimento, irão balizar os principais ideais do Romantismo.

O fascínio pelo artista “criador”, que com a sua obra transforma o mundo, recategorizando-o, constituirá, por isso, a grande inspiração no movimento do idealismo alemão. Sobre Friedrich von Schlegel, um dos grandes representantes desta nova época, José Ferrater Mora escreve:

⁶⁶ Gianni Carchia e Paolo D’Angelo (Direção Geral)(2009). *Dicionário de Estética*. Edições 70. Coimbra. p. 311.

⁶⁷ Baudelaire, Charles (2006). *A Invenção da Modernidade (Sobre Arte, Literatura e Música)*. Relógio D’água. Viseu. p. 195.

*“Para Schlegel, a consciência estética é a única que pode ligar o mundo fenoménico com o numénico, que tinham sido separados e que se unificaram sobre a égide dos grandes idealistas pós-kantianos. O artista, e especialmente o poeta, não têm que submeter-se aos princípios que se supõem reger o mundo, porque podem transformar o mundo. Em rigor, o poeta cria mundos e nesse ato expressa a liberdade máxima.”*⁶⁸

A figura do poeta encontra uma revalorização: longe de se limitar a produzir “ornamentos” que servem como vestuário que apenas embeleza o pensamento no seu *essencial*, o poeta é agora aquele que, numa expansão do terreno já desbravado pela conciliação Kantiana entre sensibilidade e intelecto⁶⁹, não apenas tem uma intuição categorizadora, mas, mais do que isso, transformadora.

Escreve Isabel Medina:

*“Com efeito, foi com o Romantismo Alemão dos séculos XVIII e XIX que começou a constituir-se como que uma “crítica da linguagem pura”, sobretudo a partir dos *Schriften zur Sprache* de J. G. Hamann e dos *Sprache-Philosophie-Ausgewählte Schriften* de J. G. Herder, para não falar dos estudos realizados por W. von Humboldt de importância central para as orientações dos estudos linguístico-filosóficos contemporâneos.”*

Mais adiante, a autora remete para as considerações já premonitórias de Hegel:

“Habitualmente o sinal e a linguagem são remetidos, como apêndice, para um qualquer âmbito da Psicologia ou da Lógica, sem se pensar o seu carácter necessário e as correlações que mantêm no sistema de atividade da inteligência” (458)[...] mas “querer pensar sem palavras[...] é, pois, uma tentativa destituída de razão (Unvernunft)[...] Mas também é ridículo

⁶⁸ Mora, José Ferrater (1984). *Diccionario de Filosofia*. Alianza Editorial. Barcelona. p. 2955.

⁶⁹ Sobre esta conciliação Kantiana escreverá H-G. Gadamer: “O carácter metafísico do belo é constituído justamente pelo facto de eliminar o hiato entre ideia e fenómeno Ele[o belo] é certamente “ideia”, isto é, pertence a uma ordem do se que se institui como estável e permanente em si, acima do fluir dos fenómenos. Mas é igualmente claro que ele mesmo se manifesta, como um “fenómeno (Gadamer, Hans-Georg (1960). *V e M= Verità e Metodo*. Bompiani. Milão. Citado em Gianni Carchia e Paolo D’Angelo (Direção Geral) (2009). *Dicionário de Estética*. Edições 70. Coimbra

considerar a ligação necessária dos pensamentos com palavras, por uma carência daqueles, como se de uma fatalidade se tratasse; e isto porque, embora vulgarmente se pense que o indizível é precisamente o que há de mais interessante, a verdade é que uma tal opinião é falaciosa e não dispõe de qualquer fundamento, porquanto o indizível é, afinal, tão somente algo turvo e agitado que apenas se torna claro quando se transforma em palavra. É assim que a palavra confere aos pensamentos uma existência digna e verdadeira.”⁷⁰

Esta reflexão, premonitória de uma mudança de atitude em relação à linguagem que, como Isabel Medina salienta, começaria a assumir contornos concretos a partir da época romântica, denota dois aspetos de especial importância. Primeiro, a consideração das relações sógnicas no âmbito da filosofia e o salientar da sua importância para qualquer atividade que se pense “pensante”, em oposição a um relegar destas para o âmbito “formal” da lógica ou da psicologia, como se de algo aparte se tratasse. “Tudo é signo”, parece ser o mote por detrás desta reflexão. Segundo, verifica-se, aqui, uma inversão no velho par pensamento-palavra. De facto, até ao período da alta idade média, a palavra tendia sempre a ser encarada como subalterna do pensamento, “como se de uma fatalidade se tratasse”⁷¹, pois o pensamento partilha do espírito que por sua vez comunga com Deus. Agora, já não é o pensamento que configura a palavra, e a palavra que o desvirtua, mas antes é a palavra que lhe dá forma, o vivifica, o torna inteligível. E vem-nos outra vez à mente a afirmação, lapidar, de Ferdinand de Saussure de que o pensamento, antes da língua, se assemelharia a uma “massa amorfa”, uma “nebulosa”⁷²

⁷⁰ Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia Vol. I e II*, Universidade Aberta, 1990, Lisboa, p. 283.

⁷¹ Lembremo-nos da bem sugestiva noção da figura de linguagem como “desvio”, que se mantém, ainda que com variações, mas sempre fiel a essa noção, presente em toda a tradição retórica até ao início do período romântico. Mesmo com Santo Agostinho, considerado por Tzvetan Todorov como o primeiro a fundar aquilo que se pode designar como uma teoria do signo, a figura serve, no máximo, para embelezar a mensagem, torná-la mais agradável ao ouvinte — mas nunca se parte desta para encontrar algo de novo no espírito. No espírito já se encontra tudo, pois o espírito pertence a Deus e por aí comunica. A linguagem surge sempre como esse “desnivelar” do espírito para o corpo, do superior para o inferior. (Para mais sobre a relação entre as várias escolas da Retórica e a filosofia: Todorov, Tzvetan. *Teorias do Símbolo*. pp. 0-185.)

⁷² Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan. *Dicionário das Ciências da Linguagem*, Dom Quixote, 2004, Lisboa, p. 30.

Falamos da importância reconhecida ao campo artístico a partir do Romantismo; neste âmbito específico, G. de Humboldt torna-se num expoente deste mesmo movimento ao conceder à língua lugar de destaque no dealbar do novo sujeito “produtor”:

“Aproveitando do comparatismo a dissociação da comunicação e da representação, G. de Humboldt defende que a segunda é sempre a função fundamental da língua na história da humanidade: “A língua não é um simples meio de comunicação” (Verständigungsmittel), mas a expressão do espírito e da concepção do mundo dos sujeitos falantes: a vida em sociedade é o auxiliar indispensável do seu desenvolvimento, mas de modo nenhum o fim para que tende” (in “Über den Dualis”, 1827, Obras completas, Berlim, 1907, t. VI, p. 23). (...) Humboldt tenta mostrar em análises de pormenor, a função representativa de fenómenos aparentemente aberrantes como a concordância gramatical, as irregularidades das conjugações e das declinações, ou ainda a fusão do radical e as flexões nas palavras. Elas teriam por fim manifestar, no sentido mais forte da palavra, quer dizer, tornar sensível, o esforço unificador do espírito introduzindo a unidade na multiplicidade do dado empírico.”⁷³

A ideia do significante enquanto instituição de unidade no múltiplo é reconhecida nesta passagem de Oswald Ducrot, quando escreve:

*“O conjunto de variações de cor designadas pela palavra **verde** não tem, do ponto de vista da realidade física ou psicológica, nenhuma unidade objetiva (...).⁷⁴”*

E vem-nos à memória a “particular shade of blue⁷⁵” de que David Hume fala: estaria o filósofo escocês a partir do significante para o significado? Ou seja, a preencher

⁷³ Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan (2004). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Dom Quixote. Lisboa. p. 348.

⁷⁴ *Id.*, *ibidem*. p. 147.

⁷⁵ “Suponhamos, pois, que uma pessoa desfrutou da sua visão durante trinta anos e que se tornou perfeitamente familiarizada com cores de todas as espécies, excepto com um matiz particular de azul, por exemplo, que nunca teve a sorte de encontrar. Que todos os diferentes matizes dessa cor, exceptuando aquele único, lhe sejam apresentados, descendo gradualmente do mais escuro para o mais claro; é evidente que ela perceberá uma lacuna, onde essa cor falta, e terá consciência de que nesse lugar há, entre as cores contíguas, uma distância maior do que em qualquer outro. Pergunto eu, agora: ser-lhe-á possível, pela sua própria imaginação, suprir tal deficiência e ascender por si mesma à ideia desse matiz particular, embora nunca lhe tenha sido transmitida pelos sentidos? Creio que serão poucos os que não tenham a opinião que

essa lacuna na experiência sensível ao tomar o seu contacto com o *significante* como primeiro na ordem *sensível*?

Horacio Oliveira, personagem do célebre *O Jogo do Mundo (Rayuela)*, de Julio Cortázar (uma das grandes figuras do *realismo mágico* sul-americano) tem a dizer o seguinte sobre estas “armadilhas” que a primazia da linguagem sobre o pensamento pode pregar:

*“Que se há de fazer? Estão ali, a linguagem está ali e é uma grande armadilha, é o que faz de nós seres humanos, mas atenção!, antes de a usarmos é preciso ter em conta a possibilidade de que nos engane, de estarmos convencidos que pensamos por nós próprios quando na realidade é a linguagem que pensa por nós, com estereótipos e fórmulas que nos chegam da noite dos tempos, já completamente apodrecidas e desprovidas de qualquer sentido nos nossos dias e no nosso modo atual de ser.”*⁷⁶

Novamente, a língua é tomada não apenas como veículo, mas como imanência: o *significante* toma precedência sobre o significado na *descoberta* de novos sentidos. Nesta narrativa o personagem Horacio a certo ponto sequencializa-se na própria cadeia sintagmática: escreve “Hodioso Holiveira Hafectado”⁷⁷. Transmutando o *significante* à sua imagem, insufla-o de si mesmo e, retroativamente, remete-se a si mesmo para uma nova rede de associações que o descrevem *só a si*.

Martin Heidegger, que se pode considerar como um corolário na representação desta época que tende a integrar a sensibilidade, a intuição, a poesia na filosofia, escreveu: “A linguagem é a casa do ser. Nesta habitação do ser mora o homem. Os pensadores e os poetas são os guardas desta habitação.”⁷⁸ O que este autor percebeu foi a necessidade de repensar o *pensar* e como essa tarefa se empreende necessariamente a partir da linguagem - o único elo que liga o Homem ao Ser, que lhe permite *ser-aí*. Escreve ele, na sua célebre *Carta Sobre o Humanismo*:

ela pode (...)(Hume, David (2004). *Investigação Sobre o Entendimento Humano*. Edições 70. Lisboa. pp. 26-27.).”

⁷⁶ Cortázar, Julio (2016). *Aulas de Literatura*. Cavalo de Ferro. Lisboa. p. 222.

⁷⁷ *Id. Ibidem*. p. 223.

⁷⁸ Heidegger, Martin (1973). *Carta sobre o Humanismo*. Guimarães Editores. Lisboa. p.37.

“Pensar é *l’engagement par l’Être*. Ignoro se, do ponto de vista linguístico, é possível dizer ambas as coisas (“*par*” e “*pour*”), numa só expressão, a saber: *penser, c’est l’engagement de L’Être*. Aqui a palavra para o genitivo “de l’...” visa expressar que o genitivo é ao mesmo tempo, *genitivus subjectivus* e *objectivus*.”⁷⁹

Nesta passagem Heidegger toma as próprias relações de sintaxe como premissa para daí iniciar um argumento filosófico: há um movimento duplo entre o pensamento e o *ser* (pensar para/através do ser), que se situa, ou num plano exterior ou interior. mas que se concilia em unidade. Uma cadeia de pensamento conduzida deste modo não é de somenos importância: aqui se evidencia a superação de uma velha hierarquia que visa elevar o pensamento sobre a sua expressão.

É uma *nova palavra*, o que se encontra nessa superação. Tentaremos no próximo capítulo descrever a sua forma e o seu conteúdo.

⁷⁹ *Id.*, *ibidem*, p.38.

3. Da Palavra ao Texto

As secções a serem desenvolvidas nesta parte do trabalho, a saber, a *Palavra*, a *Frase* e o *Texto* não constituem, obviamente, caixas de texto estanques, mas sim elementos altamente permeáveis, que fluem entre si e até ao fim do dispositivo textual, na terceira parte do ensaio, onde se irá expor uma seleção— em certos casos expandida— das operacionalizações destes conteúdos, em sala de aula, no estágio realizado no Agrupamento de Escolas à Beira Douro no ano curricular 2019/2020 e sobre o qual este relatório versa.

Assim, esta segunda parte reveste-se, também, de um carácter de índice: sempre que oportuno se endereçará certa faixa de conteúdo para a sua intersecção com um plano já abordado ou ainda a ser.

Quanto à terminologia que mancha estas secções, o critério ateve-se a algumas razões. Optou-se por mantê-la na sua nomenclatura mais transversal, que se herdou da retórica⁸⁰. Esta escolha é guiada, em primeiro lugar, pelo objetivo de integrar as estratégias de trabalho a serem descritas, no corpo de conhecimentos da língua-mãe dos estudantes. Efetivamente, a língua natural e a sua compreensão, a um nível que pode ser mais ou menos abrangente dos seus recursos, constitui, ainda assim, o primeiro plano de aproximação do estudante de ensino secundário com esta nova disciplina. Escreve Isabel Medina:

“(...) veja-se que o ensino da Filosofia começa pela atenção dada à linguagem, sendo esta considerada não apenas na sua dimensão de língua, ou seja, como um veículo expressivo da comunicação ou um mero sistema de signos, mas principalmente na atenção ao carácter formativo a que o aprendizado da linguagem induz”.⁸¹

Este “carácter formativo”, que se liga ao progressivo “reajustamento das estratégias utilizadas pelo docente⁸²” desenrola-se, quando a par de uma atenção dada às

⁸⁰ Abordar-se-á a influência desta disciplina na tradição filosófica no próximo capítulo.

⁸¹ Marnoto, Isabel (coordenadora); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga (1990). *Didática da Filosofia Vol.*. Universidade Aberta. Lisboa. p. 284.

⁸² *Id.*, *ibidem*. p. 296.

especificidades da língua, holisticamente. A integração de uma primeira aproximação à Filosofia no corpo de conhecimentos da língua-mãe dos estudantes tem uma intenção tripla: atualizar esses conhecimentos, torná-los pertinentes nas especificidades dos temas a trabalhar e expandi-los quando tal se articule com o/s objetivo/s em aula (continua a tratar-se de uma aula disciplinar de filosofia e como tal o estudo da “língua pela língua” é subordinado aos objetivos definidos para essa disciplina). Este enquadramento do novo mundo “filosófico” — um predicativo que passará pela cabeça de muitos estudantes— será tanto melhor recebido quanto melhor for enquadrado no / e enriquecido pelo mundo “já conhecido” do estudante. Esse mundo já conhecido é o da sua língua-mãe, a mesma com que recriará, agora, todo um novo espectro de vocabulário e conceitos, sob a égide desta nova disciplina chamada filosofia.

Ausubel, um reconhecido autor na psicologia pedagógica, problematiza novos modos de pensar o ensino-aprendizagem que se situam no que se poderia designar como um “meio-termo” entre o modelo *autodiretivo* de vários pensadores da Escola Nova e o já extensamente crucificado modelo *diretivo* da pedagogia clássica⁸³. Ao elaborar sobre os conceitos da Aprendizagem Significativa versus Aprendizagem Automática, Ausubel defende que a aprendizagem pode ser recetiva e ainda assim ser significativa, assim como pode ser “problematizadora”, ou autodireta, e ainda assim ser automática⁸⁴.

Ausubel:

⁸³ Para uma definição base destes modelos: Hoz, Victor García. *Princípios de Pedagogia Sistemática*. Civilização Editora. 1970. Porto. pp. 186-187.

⁸⁴ “Esta confusão [acerca da exaltação da Aprendizagem por descoberta, não diretiva ou autodiretiva, face à Aprendizagem recetiva] é parcialmente responsável pelas crenças gémeas muito difundidas, porém infundadas, de que a aprendizagem recetiva é invariavelmente automática e que a aprendizagem por descoberta é inerente e necessariamente significativa. Ambas as suposições, naturalmente, refletem a crença duradoura em muitos círculos educacionais de que, se há um único conhecimento que se possui *realmente* e se compreende, este é o conhecimento que se descobre por conta própria. Na verdade, cada distinção (aprendizagem automática versus significativa e aprendizagem recetiva versus descoberta) constitui uma dimensão de aprendizagem independente. Portanto, uma proposição muito mais defensável é de que *tanto* a aprendizagem recetiva *como* a por descoberta podem ser automáticas *ou* significativas dependendo das condições sob as quais a aprendizagem ocorre (Ausubel, 1961) (Ausubel, D (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York. Grene and Stratton”. Citado em: Marnoto, Isabel (coordenadora) (1990); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia Vol. I*. Universidade Aberta. Lisboa. p. 141).

“Em ambos os casos [aprendizagem recetiva e por descoberta] a aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder.”⁸⁵

Apenas a aprendizagem significativa será assimilada em *rede*, ou seja, em associação a outros conhecimentos prévios do estudante e por isso tornada significativa e com grau de retenção e de compreensão mais substanciais. Ao reconhecer, ainda, a importância da aprendizagem recetiva verbal⁸⁶ neste processo significativo⁸⁷, tal não equivale a defender uma exposição monológica, mas antes— dado que pode encontrar uma das mais valias num re-entendimento destas conceções— como uma oportunidade para revalorizar o discurso em aula, o diálogo e novos modos de os tornar significativos.

Consolidando sobre esta bem atualizada importância da expressão verbal na sala de aula, transcrevem-se as palavras de Isabel Medina:

“(...) hoje, é frequente ser referido por parte de professores que uma parte significativa das dificuldades sentidas na leccionação da Filosofia se deve às deficiências manifestadas nos alunos no que respeita à língua materna, não suficientemente assimilada e não constituindo assim um eficaz instrumento de comunicação e, menos ainda, de reflexão. Acresce uma mais profunda dificuldade ao pensar-se a linguagem nas suas variadas manifestações como veículo das formas da cultura e constituinte das estruturas lógico-sintáticas do pensamento. Contextos de integração desta problemática nas Ciências Humanas: Psicologia, Antropologia, Linguística, Sociologia... vêm abonar esta perspetiva, correlacionando a diversidade de

⁸⁵ *id. ibidem.*

⁸⁶ “Tanto dentro como fora de classe, a aprendizagem verbal significativa é o meio principal de aquisição de grande parte do conhecimento (*id. ibidem.* p. 142).”

⁸⁷ Sobre o outro lado da face, a aprendizagem automática, o psicólogo-pedagogo aponta as seguintes características: “Aprendizagem automática, por sua vez, ocorre se a tarefa consistir de associações puramente arbitrárias, como na associação de pares, quebra-cabeça, labirinto, ou aprendizagem de séries e quando falta ao aluno o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa, e também (independentemente do potencial significativo contido na tarefa) se o aluno adota uma estratégia apenas para internalizá-la de uma forma arbitrária, literal (por exemplo, como uma série arbitrária de palavras (*id. ibidem.* p. p. 142-143)).”. Sobre estas últimas linhas, vem-nos à mente as palavras de Maria Luísa Ribeiro Ferreira, e a possibilidade que o estudante tem, sempre, de rejeitar internamente uma atividade que lhe é imposta, por muito problematizadora ou pré-planeada que seja.

manifestações culturais, de códigos morais, comportamentos sociais, sistémicas filosóficas ...com os códigos semiológicos⁸⁸ e com as condições psicossociais da sua respetiva aprendizagem.”⁸⁹.

Prosseguindo, então, na explicitação da motivação por detrás da terminologia que irá enformar as próximas secções:

Pelo carácter holístico que esta composição gradativa de elementos oferece. Como já se disse, pretende-se, neste trabalho, apresentar uma *introdução* às possibilidades que uma exploração dos recursos da língua natural oferece no ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário, mais especificamente, nos domínios curriculares visados pelo atual programa de 10º e 11º ano e, ainda mais especificamente, neste caso em particular, pelos módulos que foram lecionados no estágio que dá corpo a este relatório. Assim sendo, esta introdução pretende-se exemplar no sentido de apresentar um leque diferenciado de aplicações, em aula, fundamentadas num estudo interno da língua.

Por fim, e no seguimento do que se descreveu em cima: o critério que preside a esta composição, palavra-frase-texto, será o *sentido*. Benveniste escreve: “*O sentido é de facto a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter status linguístico.*”⁹⁰. Isto significa que, na base do reconhecimento da unidade linguística se verifica um par forma/conteúdo⁹¹ que se relaciona intimamente com as grandes noções binárias da filosofia: matéria/ideia, sensível/inteligível/⁹²,

⁸⁸ Sobre o potencial de certas estruturas-funções linguísticas, como o sintagma e o paradigma, e modos de reagrupamento de sentido como a metonímia e a metáfora poderem ser aplicados na explicação de fenómenos transversais a vários campos do pensamento, ver: Jakobson, *Essais de linguistique générale*. Falar-se-á sobre estes mecanismos de língua no próximo sub-capítulo.

⁸⁹ Marnoto, Isabel (coordenadora) (1990); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia Vol. I*. Universidade Aberta. Lisboa. p. 284.

⁹⁰ Benveniste, Émile (2010). *Problemas de Linguística Geral I*. Pontes Editores, p. 130.

⁹¹ Recorde-se a distinção importante entre *referente* e *significado*. O único elemento material na articulação do significante com o significado é o significante, enquanto som, ou escrita; o significado, por sua vez, não remete para um objeto referenciado “no mundo”, mas para aquilo que Saussure designou de a sua “imagem acústica” que fazia equivaler à noção de *conceito*. Ou seja, o significado, embora “transcenda” o sujeito, deve procurar-se primeiro nele, não no “mundo”. “(...) o próprio Saussure marcou bem a natureza psíquica do significado chamando-lhe *conceito*: o significado da palavra *boi* não é o animal *boi*, mas a sua imagem psíquica (...)” (Barthes, Roland (1984). *Elementos de Semiologia*. Edições 70. 1974. Lousã. p. 35).

⁹² Santo Agostinho dá esta definição ainda hoje tomada como referência: “Um signo é uma coisa que, além da espécie ingerida pelos sentidos, faz afluir por si própria ao pensamento qualquer outra coisa (Barthes, Roland (1984). *Elementos de Semiologia*. Edições 70. 1974. Lousã. p. 29).”. É considerado por Tzvetan

concreto/abstrato. Esta noção de nível é relevante, pois permite-nos articular estes três conceitos metodológicos e coloca-los em diálogo. Como explica Benveniste,

*“A noção de nível parece-nos essencial na determinação do procedimento de análise. Só ela é própria para fazer justiça à natureza articulada da linguagem e ao carácter discreto [diferenciado] dos seus elementos; só ela pode fazer-nos reconhecer, na complexidade das formas, a arquitetura singular das partes e do todo. O domínio no qual a estudaremos é o da língua como sistema orgânico de signos linguísticos.”*⁹³

Dos níveis aqui designados, a *palavra* é a única a ter o que o autor classifica como elemento “integrante”. Isto significa que a palavra, enquanto unidade de sentido, se pode integrar numa unidade de sentido de nível superior, a *frase*, ao se combinar com outras palavras para lhe conferir um sentido maior (Benveniste considera constituir apenas um tipo de sentido frásico, a predicação⁹⁴).

Por fim, o texto enquanto conceito, ou forma (a mancha gráfica que é o corpo de texto na página) partilha de uma duplicidade: Benveniste considera a frase como o “limite superior” enquanto unidade linguística; ao incorporar uma predicação, a frase (que ganha aqui equivalência a proposição) é autónoma (“Não há função proposicional que uma proposição possa executar⁹⁵”). O texto é encarado enquanto *sequência*, convergindo nessa sequência de leitura um jogo de movimentos: entre a estrada externa dos caracteres, linear, que o olhar percorre da esquerda para a direita, descendo linha a linha, e a interna, dos signos, que constantemente direcionam e redirecionam o leitor⁹⁶ (tomado ontologicamente, se assim o quisermos), de um modo que apenas é possível no teatro da memória e da imaginação. Aí reside o seu poder.

Todorov como o primeiro a fundar uma teoria semiótica (para mais sobre o assunto ver: Todorov, Tzvetan. *Teorias do Símbolo*).

⁹³ Benveniste, Émile (2010). *Problemas de Linguística Geral I*. Pontes Editores, p. 127.

⁹⁴ No sub-capítulo *Frase* pormenorizaremos sobre isto.

⁹⁵ Benveniste, Émile (2010). *Problemas de Linguística Geral I*. Pontes Editores. 1995. p. 137.

Será útil, talvez, transcrever aqui a diferenciação que Umberto Eco descreve entre “sujeito de enunciado” e “sujeito de enunciação”:

*“Bem, quando enfrentamos qualquer texto escrito, de facto assumimos que tenha sido produzido por alguém, sendo este alguém um sujeito empírico. Imaginemos então uma figura virtual que emitiu o texto, que é o que em teoria do discurso chama-se “sujeito da enunciação”, sujeito da enunciação que no texto não aparece. No texto pode aparecer um **eu falante**, que é o “sujeito do enunciado”— é, por exemplo, o **Ich de Wittgenstein**”⁹⁷.*

*O sujeito da enunciação era um senhor do qual temos até mesmo a fotografia e várias informações biográficas, mas que não nos interessa na análise. O sujeito da enunciação dos contos de Poe era um senhor que tinha uma relação peculiar— segundo Maria Bonaparte e outros— com a própria mãe; era um sadomasoquista, um impotente, etcétera, factos estes que não deveriam interessar-nos quando lemos. O sujeito do enunciado, ao contrário, é aquele que diz ou não diz implícita ou explicitamente **eu** no texto, mas **não** é aquele que, num romance, conta e diz “eu me encontrava naquele dia”, porque a esta altura o sujeito do enunciado é aquele que faz um enunciado narrativo, onde pode haver outra voz que narra, que faz outra enunciação.⁹⁸”*

Deixemos, por agora, de lado o jogo de bonecas matriosca que é descrito no fim da passagem. Interessa-nos neste momento esses dois planos, o do “enunciado” e da “enunciação”.

Umberto Eco não o diz, mas também o *leitor* se desloca entre esses dois planos. Enquanto ser físico, um particular aglomerado de átomos que se posiciona à frente de uma resma de papéis branco-creme com uns desenhos bem balizados a negro sobre essa superfície, e até enquanto inicia o deslocamento linear do olhar sobre esse código extenso e o repete para si mesmo ou em voz alta— aí se encontra, também, o sujeito da

⁹⁷ Umberto Eco refere-se ao modo como Wittgenstein se situa enquanto sujeito (“eu entendo”) nas suas *Investigações Filosóficas*; a partir desse balizamento, Wittgenstein simula aderir a uma série de convenções de sentido, em cumplicidade com o leitor, apenas para as poder desmontar de seguida. Ou seja, o autor “no texto” não coincide exatamente com o autor “fora do texto” (Eco, Umberto (1984). *Conceito de Texto*. Editora Portuguesa De Livros Técnicos e Científicos. Amadora. p. 102.)

⁹⁸ Eco, Umberto (1984). *Conceito de Texto*. Editora Portuguesa De Livros Técnicos e Científicos. Amadora, pp. 104-105.

enunciação. E haverá então esse momento transitivo, do olhar para o ser, do ente para o ser-aí, em simbologia Heideggeriana, que inicia uma abertura que é gradativa, na ordem da imersão, mediando essa entrada do leitor enquanto sujeito do enunciado, e que é gradativa consoante a habilidade do leitor de se imergir na decifração desse código, torná-lo seu, tornar-se figurante, espectador, interveniente nesse novo plano que o código dos caracteres abre ante si— aí está o leitor enquanto, também, sujeito da enunciação. É esse o leitor que empodera o texto e lhe encontra unidade e sentido, lhe faz perguntas e respostas, se imerge no seu tempo e espaço e torna essa sequência de momentos, como explicou Benveniste, numa identidade— sem esse leitor não chega a haver texto, apenas frases soltas. Daí a referência à natureza flutuante do texto.

Pensamos assim a arquitetura de *sentido* que abriga estes três elementos. Falemos, por fim, antes de avançarmos, no que vai ser desenvolvido ao abrigo de cada um destes elementos tomados isoladamente. Não se tentará descrever, como é óbvio, uma anatomia de cada um destes elementos—tal seria, aliás contradizer tudo o que vem a ser dito até aqui. Se o que visamos é introduzir a uma compreensão destes elementos, então devemos descrevê-los no seu movimento, naquilo que Espinosa designou de “definição genética”.

*“A perspectiva genética— acentua-se no género mais alto de conhecimento a necessidade de acompanharmos o processo que levou aos conceitos que utilizamos. O conhecimento pela causa próxima representa o estágio último que podemos alcançar. É um conhecimento dinâmico, que acompanha o modo como os próprios conceitos foram elaborados. Deste modo, noutro passo do Tratado, Spinoza exemplifica este tipo de conhecimento com a definição do círculo: [...] um círculo deve ser definido assim: é a figura descrita por toda a linha de que uma das extremidades é fixa, a outra móvel. Esta definição compreende claramente a causa próxima.”*⁹⁹

Um signo não é uma figura geométrica, naturalmente, mas interessa-nos aqui esse aspeto processual. Pretendemos analisar estes elementos durante o seu processo, no realizar da sua função. Claro que estas podem ser várias, por isso resta a pergunta: qual

⁹⁹ Spinoza, Bento de. *Tratado Sobre a Reforma do Entendimento*. n.96.— em: Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Marnoto, Isabel (coordenadora) (1990); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia Vol. I*. Universidade Aberta. Lisboa.

função? Aqui o critério é um arbitrário relativo. Ao pretendermos encetar uma expansão no corpo de conhecimentos que serviu, e serve, de base à operacionalização dos conteúdos de filosofia a partir de uma perspectiva linguística, tal como encetada neste estágio curricular, terão de se relevar, então, os conceitos metodológicos que melhor refletem esse mesmo trabalho a ser exposto no último capítulo deste ensaio.

Assim, observaremos a palavra em duas modalidades: enquanto “associação”, tomada na sua “reserva virtual paradigmática” e, nesse sentido, legitimando a definição conceptual e mapas de conceitos de que se fez amiúde uso em aula, e enquanto “sincronia e diacronia”, refletindo o trabalho etimológico de termos filosóficos em aula. Quanto à frase, a função examinada será a predicação, abrindo caminho às análises de relações de sentido a partir da sintaxe, assim como, concomitantemente, quanto à sua função proposicional. Por último, uma definição compreensiva de texto será perspectivada a partir da noção de interpretante de C.S. Pierce, substancialmente através da sua teorização semiótica no trabalho de Umberto Eco.

Do mesmo modo que as funções aqui descritas abrem um leque de operacionalizações que dificilmente se esgota, e em relação aos quais os exemplos no último capítulo constituem exatamente isso, exemplos, também estas funções não devem, de modo algum, ser encaradas necessariamente no balizamento estrito que aqui se descreve. Trata-se de uma organização que serve como uma metodologia possível, nada mais; conceitos como ‘sintagma’, ‘paradigma’, ‘metáfora’, ‘metonímia’, ‘sincronia’, ‘diacronia’ ou ‘interpretante’ interseitam-se entre si com a mesma permeabilidade do signo que servem. Também dessa interseção vive a composição de sentido que aqui se tenta realizar.

Estas próximas secções revestir-se-ão, ainda, de um carácter de índice: sempre que oportuno remeter-se-á para certa operacionalização, tal como exposta na última parte, e em concordância com a função descrita.

3.1. A Palavra: Associação

Tentemos enquadrar este signo, a palavra, em função do seu *meio*. Benveniste, mais uma vez:

“A palavra é um constituinte da frase, efetua-lhe a significação; mas não aparece necessariamente na frase com o sentido que tem como unidade autónoma. A palavra pode assim definir-se como a menor unidade significativa livre suscetível de efetuar uma frase, e de ser ela mesma efetuada por fonemas. Na prática, a palavra é encarada sobretudo como elemento sintagmático, que constitui enunciados empíricos. As relações paradigmáticas têm menos importância quando se trata de uma palavra em função da frase. É diferente quando se estuda a palavra como lexema, no estado isolado.”¹⁰⁰

A esta “palavra enquanto lexema” corresponde um dos mais altos graus no “corte da língua”, nas palavras, agora, de R. Barthes. Aqui deparamo-nos com a palavra enquanto *conceito*, por sua vez, tautologicamente apenas a nível do significante, mas não do significado. Este é um conceito esquivo se o quisermos enformar de significação (não por acaso na sua etimologia latina “*conceptus*”¹⁰¹ pode ser traduzido por “apanhado”: isolamos o termo, apanhamo-lo no *corte da língua*, procuramos pela sua essência).

“Conceito e ideia são frequentemente usados indiscriminadamente. Através da abstração o espírito pode isolar, no cerne da realidade, conjuntos estáveis de características comuns a numerosos indivíduos e associar um nome a cada um desses conjuntos: cada conjunto deste modo designado por uma palavra é um conceito (ex.: a formação do conceito de “cão” a partir da comparação dos teckels, caniches, cães de fila, etc.).”¹⁰²

¹⁰⁰ Benveniste, Émile (1995). *Problemas de Linguística Geral I*. Pontes Editores. p. 132

¹⁰¹ Clément, Élisabeth; Demonque, Chantal; Hansen-Løve, Laurence; Kahn, Pierre (2007). *Dicionário Prático de Filosofia*. Terramar. Miratejo. p. 68.

¹⁰² ¹⁰² Clément, Élisabeth; Demonque, Chantal; Hansen-Løve, Laurence; Kahn, Pierre (2007). *Dicionário Prático de Filosofia*. Terramar. Miratejo. p. 68.

A sinonímia descrita neste início é menos simplista do que parece, embora seja lacunar uma categorização hierárquica que parece impor-se: temos o par pensamento-palavra (bicondicional: não pensamos sem palavras, não falamos sem pensamentos), e ideia-conceito (condicional: a ideia forma-se na relação entre conceitos, por isso dizemos “tive uma ideia” e não “tive um conceito”; a ideia será o conceito na sua relação *distributiva* - na terminologia de Benveniste, o integrante da ideia).

O conceito será, então, aquilo que se relaciona para formar *algo*, uma ideia, uma história, um pensamento que se abre em feixe e se volta a fechar em ponto, que se reconfigura entre os polos do concreto e do abstrato, entre o uno e o múltiplo.

Escreve G.G. Granger:

“Um conceito não é certamente uma coisa, mas também não é apenas a consciência de um conceito. Um conceito é uma ferramenta e uma história, isto é, um feixe de possibilidades e de obstáculos comprometido num mundo vivido.”¹⁰³

Esta unidade na multiplicidade, Esta apetência do espírito para “isolar, no cerne da realidade, conjuntos estáveis de características comuns”, reflete algo de que já falamos no capítulo anterior, quando G. de Humboldt afirma a linguagem como aquilo que possibilita o “esforço unificador do espírito” ao introduzir “a unidade na multiplicidade do dado empírico”.

O conceito será uma dessas “ferramentas”, como G. G. Granger o designa, que nos permite, então, agregar sob o mesmo significante uma cadeia de significantes (uma palavra remete para várias a que está associada) e de significados (uma mesma palavra remete para vários objetos, ideias). Este poder associativo que a palavra possui é conhecido na linguística Saussuriana (embora não tenha sido ele, mas Hjelmslev a cunhar o termo) como *associação paradigmática*.

“Ferdinand de Saussure afirmou que as relações e as diferenças entre os termos linguísticos se desenvolvem em duas esferas. Por um lado, há relações entre palavras que estão fundadas no caráter linear da língua. As combinações de palavras numa sucessão linear são os “sintagmas”. Por

¹⁰³ G.G. Granger. *Méthodologie économique*. p. 23. Citado em: Barthes, Roland (1984). *Elementos de Semiologia*. Edições 70. 1974. Lousã. p. 9.

outro lado, as palavras que partilham “fora do dizer” algo de comum entre elas associam-se na memória formando grupos de relações diversas. A este tipo de relações chamou Saussure de “relações associativas”. Enquanto a relação sintagmática se constitui *in praesentia*, a relação associativa produz-se *in absentia*.¹⁰⁴”

Roland Barthes designou este espaço associativo onde armazenamos a teia da significados (casaco por vestido) e significantes (casa por cama) cujos fios encontram-se sempre, de forma latente, prontos a serem vibrados como “reserva virtual paradigmática¹⁰⁵”. Esta produz-se *in absentia* pois situa-se no campo virtual, da substituição. Noutras palavras, é o espaço reservado à memória. Roland Barthes, novamente:

“Fora do discurso (plano sintagmático), as unidades que têm entre si qualquer coisa de comum associam-se na memória e formam assim grupos em que existem relações diversas”: educação pode associar-se pelo sentido a ensino, aprendizagem; pelo som a educar, reeducar, ou a armação, libertação (...) ao contrário do que se passa ao nível do sintagma, os termos estão unidos *in absentia*¹⁰⁶”

Para melhor ilustrar este nível de associação, atentemos no seguinte “caso de estudo”:

“O poeta Glyn Maxwell gosta de submeter os seus alunos ao seguinte teste, aparentemente usado por Auden. Dá-lhes o poema de Philip Larkin “*The Whitsun Weddings*”, com algumas palavras apagadas, e revela-lhes o número de sílabas e a categoria das palavras omitidas— se são substantivos, verbos, adjetivos. Os aspirantes a poetas são desafiados a preencher os espaços em branco. No poema, Larkin viaja de comboio do Norte de Inglaterra para Londres, e vai registando aquilo que observa através da janela. Uma das coisas que observa é uma estufa, descrita assim: “Uma

¹⁰⁴ Mora, José Ferrater (1984). *Diccionario de Filosofia*. Traduzido por mim a partir do espanhol. Alianza Editorial. Barcelona. p. 3057.

¹⁰⁵ Barthes, Roland (1984). *Elementos de Semiologia*. Edições 70. 1974. Lousã. p. 47.

¹⁰⁶ Barthes, Roland (1974). *Elementos de Semiologia*. Edições 70. Lousã, p. p. 49-50; cit.: Saussure: *Cours de Linguistique Générale*.

estufa passou célere, unicamente.”. Maxwell rasura “unicamente”, e informa os alunos de que a palavra que falta é um advérbio pentassilábico. Nenhum estudante propôs “unicamente”. “Unicamente” é única,”

O que Glyn Maxwell, o poeta, faz aqui é obrigar os seus estudantes a procurarem na sua reserva virtual de “advérbios pentassilábicos” um que se enquadre de forma exata no espaço deixado vago pelo significante rasurado. Tudo o que têm aqui é o contexto sintagmático da frase e a suposição de qual termo lhe daria, não apenas sentido, mas, muito mais importante que isso— aí reside o âmago do exercício— o sentido que o poeta Larkin pretendeu para o verso. Podem procurá-lo a partir da familiaridade do som (na tradução portuguesa o “u” inicial seria, efetivamente, uma boa aposta, a cadeia sonora do resto do sintagma sugere-o) ou de significado (as estufas situam-se em áreas rurais, por norma, por isso “unicamente” remete-nos para um local pouco urbanizado, de longas faixas de planície deserta).

Qual a finalidade deste “exercício”? Com o rasurar de um termo deslizamos, intuitivamente, para a mente daquele que originalmente o escreveu.

Este é apenas um exemplo de como o método de associação¹⁰⁷ de significantes funciona. Podemos invertê-lo, também. Em vez de deixar o termo significante rasurado, podemos substituí-lo por outro e esperar que o estudante procure a “falha de sentido”. Trabalhamos, assim, não a partir da ausência do significante, mas a partir de um significante “infiltrado”¹⁰⁸.

Atentemos ainda noutro aspeto:

*“Lembremos o que diz Lacan, a propósito disto: se o significante constitui o **material** (sincrónico) da linguagem, cuja reunião deve ser pensada como um **lugar**, o significado pensa-se (diacronicamente) como um conjunto de*

¹⁰⁷ Como tantas vezes acontece, pode ser que o poeta Glyn Maxwell não tenha ideia de que há uma teoria, bem estabelecida, de associação de termos por meio de substituição dos significantes concebida pela tradição da linguística estrutural; que ele mesmo assim a ponha em prática não deixa de ser um testemunho à sua validade. Talvez o mais alto.

¹⁰⁸ Será um exercício deste género que será descrito na próxima parte, na leção dedicada ao *cogito* de René Descartes (Módulo IV: *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*, submódulo: *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva* [Filosofia do Conhecimento]).

discursos pronunciados (escritos) e institui-se de cada vez como um momento. ”¹⁰⁹

A sala de aula está repleta destes “momentos” em que um determinado discurso converge num só significante: quando o professor decide proceder a métodos de síntese, seja através de um esquema/mapa conceptual¹¹⁰, seja enumerando os vários tópicos-chave que remetem para um determinado discurso entre ele e os estudantes realizado ao longo de várias aulas— nestes momentos converge uma rede de associações que será tão bem sucedida, quanto mais significativo tiver sido o discurso que lhes subjaz.

Neste sentido, voltamos a lembrar Ausubel:

*“Ausubel combate frontalmente a fragmentação e analiticidade tão em voga nas chamadas “pedagogias por objetivos” e considera **a aprendizagem como um processo de formação de sínteses cognitivas**. Há uma sintonia (não expressa mas latente) com aquilo que em Hermenêutica designamos por estrutura circular da compreensão, ou seja, com o facto de que ao compreendermos algo partimos sempre de um juízo prévio em que o novo se irá encaixar.* ”¹¹¹.

Pretende-se que os estudantes formem sólidas pontes conceptuais entre os vários conceitos apresentados, e não que, como tantas vezes acontece, os memorizem mecanicamente ao absorvê-los de modo estanque, desligado dum sistema.

¹⁰⁹ Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan (2004). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Dom Quixote. 2004. Lisboa. p. 363.

¹¹⁰ Haverá exemplos destes esquemas-síntese ao longo das várias aulas descritas no próximo capítulo.

¹¹¹ Marnoto, Isabel (coordenadora) (1990); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia Vol. I*. Universidade Aberta. Lisboa. p. 101.

3.1.1. A Palavra: Sincronia e Diacronia

A certo ponto, no diálogo realizado em *Crátilo*, em que Sócrates e Hermógenes se unem na procura pela “justeza¹¹²” do nome (será o nome fiel ao seu *objeto*?¹¹³) Sócrates chega (ainda que por momentos) à seguinte conclusão:

*“Sócrates: A mim próprio, na verdade, também me agrada que os nomes sejam, quanto possível, semelhantes aos objetos; mas é de temer que esta tendência para a semelhança seja, segundo a palavra de Hermógenes, trabalho difícil e se deva empregar o expediente grosseiro da convenção, para que se consiga a justeza dos nomes.”*¹¹⁴

O “grosseiro” são os homens, percebe-se, em oposição aos Deuses (e vem-nos à mente a velha máxima grega: ‘Os homens têm *doxa*, os Deuses *epísteme*’). Se são os homens a instituir as palavras, então não pode qualquer confiança no seu uso. Como o P^E Dias Palmeira salienta, em relação à importância que Sócrates acaba a conceder ao “uso” e “convenção”

*“Esta conclusão parece pôr em dúvida as condições ideais de uma boa palavra, estabelecidas na primeira parte do diálogo, e mostra-nos que elas são contraditadas pela realidade. Em confirmação disto, diz Platão, na Carta VII (353 a-b): Nós afirmamos que o nome não tem nenhuma estabilidade em nenhuma das suas partes; e nada impede que chamemos “direito” ao que chamamos agora “circular” e “circular” ao que chamamos “direito” pois nem por isso o seu valor significativo será menos estável para os que fizeram esta transformação, se o voltarem ao contrário.”*¹¹⁵

De resto, nada mais é feito aqui do que constatar o que o seria novamente por Saussure mais de 2000 anos depois: a *arbitrariedade* do signo. Este é o princípio que permite legitimar o que Saussure designou de uma “articulação original da linguagem”,

¹¹² “Sócrates: (...) A justeza de um nome, afirmamos nós, é aquilo que nos mostra uma coisa tal qual é (Platão (1963). *Crátilo*. Versão do Grego. Lisboa. p. 129.)”

¹¹³ Objeto é, claramente, entendido enquanto matéria ou ideia, até porque a distinção é relativa no pensamento Socrático-platónico, como se sabe.

¹¹⁴ Platão (1963). *Crátilo*. Versão do Grego, prefácio e notas e pelo P^E Dias Palmeira. Livraria Sá da Costa Editora. Lisboa. p. 146.

¹¹⁵ Platão (1963). *Crátilo*. Livraria Sá da Costa Editora. Lisboa. p. 145.

e estabelecer autonomia dentro do sistema de signos: o signo define-se, não em relação à coisa (referente), mas em relação ao seu significado (conceito). Por outro lado, o signo define-se em oposição aos outros signos com que partilha o sistema da língua. Este caráter opositivo do signo estabelece uma dialética no seio da produção da significação, que se torna assim “livre” de constantemente se redefinir (poderia acrescentar-se, por palavras do próprio Saussure, no “consciente coletivo”).

“Numa perspectiva sincrónica— os fundadores da semiótica moderna repetiram-no muitas vezes—, o objeto denotado não provoca no signo senão um “ligeiro efeito”(Pierce), é um “ser exterior” (Saussure). Diacronicamente, não se pode conceber a origem da linguagem sem considerar, à partida, a ausência dos objetos; como escreve Leroi-Gourhan, “isso equivale a fazer da linguagem o instrumento de libertação em relação ao vivido.”¹¹⁶”

O signo é, assim, equacionado enquanto “valor” de troca, no seio do sistema em que se insere. Sendo as duas faces dessa relação, signo-significante, assimétricas, não pode haver a tão desejada correlação “direta” que Sócrates e Hermógenes procuram. “Uma “palavra” pode ser “trocada” por uma ideia (isto é, por algo de dissemelhante) mas também pode ser comparada com outras “palavras¹¹⁷.” No processo, perde-se a palavra enquanto *essência*.

O diálogo Socrático segue, assim, numa espécie de vaivém, num confronto de argumentos a favor e contra a “justeza dos nomes”,

“Crátilo: A mim, Sócrates, parece-me que eles instruem, e isto de um modo bem simples; de sorte que quem conhecer os nomes conhece também as coisas¹¹⁸, e mais à frente, “Eia pois, vejamos qual seria essa maneira de instruir acerca das coisas que realmente existem, à qual te referes agora, e se há alguma melhor do que esta ou se nenhuma outra mais existe. Que te parece?”

¹¹⁶ Todorov, Tzvetan (1979). *Teorias do Símbolo*. Edições 70. Lisboa. p. 359.

¹¹⁷ Barthes, Roland (1984). *Elementos de Semiologia*. Trad. Maria Margarida Barahona. Edições 70. 1974. Lousã. p. 46.

¹¹⁸ Platão (1963). *Crátilo*. Livraria Sá da Costa Editora. Lisboa. p. 147.

Crátilo: Isso mesmo; que não existe, absolutamente, nenhuma outra; que esta é a única e a melhor.

Sócrates: E que o descobrimento das coisas que na realidade existem se confunde com ela? E que, descobrindo os nomes, descobrimos também os objetos designados por eles?”

Aqui não estaremos assim tão longe das perspectivas da filosofia da Linguagem do último século (Bertrand Russel, Gottlob Frege), que procuraram numa teoria da referência uma teoria da significação, embora partindo da referência (objeto) para a significação (o modo como o descrevemos), enquanto em Platão se dá uma transição da significação primitiva (etimológica, relação entre o som e o objeto) para o modo como definimos a referência (poder-se-ia argumentar que ambos os esforços acabam, substancialmente, em aporias).

Quanto a Platão estamos longe, aqui, do que se possa esboçar como uma teoria semiótica. Ao “prender” o signo ao seu objeto Platão institui rigidez no sistema sónico; a importância do princípio do arbitrário, teorizado por Saussure e que, em parte, lhe permite definir a linguística enquanto área autónoma do saber, significa que o sistema da língua se define a partir do *interior*; o signo não se define em função do seu referente, mas em função dos outros signos com que partilha a mesma *rede*, em sistema.

Lembre-se a natureza biface do signo que traduz-se numa *relata* entre significante e significado¹¹⁹; este significado não é a coisa, mas sim a imagem mental/acústica da coisa; ou seja, o significado é o *conceito*, tal como Saussure o fazia equivaler. Mas como podia Platão conceder esta autonomia à língua? A grande preocupação dos intervenientes em *Crátilo* prende-se com descobrirem se os nomes foram instituídos pelos Deuses ou pelos homens. Se a língua se define por si mesma a partir daquilo que Saussure definiu

¹¹⁹ A escola estoica apercebeu-se bem das consequências que representava ligar o signo diretamente ao referente e institui um terceiro vértice fundamental naquela que representará, durante vários séculos, o melhor esforço em direção a uma teoria semiológica (que peca por não chegar a ser realmente desenvolvida, e por só nos terem chegado fragmentos dos textos em questão): “Talvez seja preferível seguirmos a análise dos Estoicos; estes faziam uma distinção cuidadosa entre a representação psíquica, a coisa real e o “dizível”; o significado não é nem a representação psíquica nem a coisa real, mas sim o dizível; nem ato de consciência nem realidade, o significado só pode ser definido no interior de um processo de significação, de uma maneira quase tautológica: é esse “qualquer coisa” que aquele que utiliza o signo entende por ele (Barthes, Roland (1984). *Elementos de Semiologia*. Edições 70. 1974. Lousã. p. 36).”.

como o “consciente coletivo”—inconsciente por inerência— então toda a palavra se torna esquiva, suspeita...como falar do “Bem”, ou da “verdade”, se nem estas palavras são estáveis? (Sabemos bem que nome tem o terreno onde se argumenta a favor do poder da palavra sobre os homens: sofística.)

Falamos no capítulo anterior da influência da tradição retórica no tratamento da língua enquanto objeto de estudo, conquanto todas as renitências em a encarar enquanto um domínio verdadeiramente autónomo.

Dito isto, durante o último período desta disciplina, que por fim abrirá entrada à estética enquanto domínio autónomo, no qual o estudo da palavra no seu domínio “livre” será englobada¹²⁰, vários autores esforçaram-se por enumerar tipologias do signo que ainda hoje se revelam de uma grande riqueza em observação. Todos estes autores, Du Marsais, Beauzée, Fontanier, são influenciados pela gramática de Port-Royal e procuram oferecer uma tipologia rigorosa dos vários usos e significados que a palavra pode assumir. Esta preocupação irá, quase sempre, denotar uma preocupação mais terminológica do que conceptual - a enumeração das figuras (a metáfora, a metonímia¹²¹, a sínecdoque, a catacrese, a alegoria) tornar-se-á numa particular obsessão. Ainda assim, há várias observações realizadas por estes estudiosos que ainda hoje se revelam de grande riqueza conceptual. Vejamos o que Beauzée tinha a dizer sobre os vários usos da palavra:

¹²⁰ De tal forma que, no limiar desta transição a Estética e a Retórica ainda se confundiam. “A estética começa no preciso momento em que a retórica termina. O domínio de uma não é exatamente o de outra; no entanto, têm bastantes pontos comuns para que a sua existência simultânea seja impossível; a realidade de uma sucessão, não só histórica mas também conceptual, era sentida pelos contemporâneos da mudança: o primeiro projeto *estético*, o de Baumgarten, era decalcado da retórica; também disso é testemunho este inciso de F.A. Wolf: “retórica, ou, como se diz entre nós, estética(F.A. Wolf. *Darst Todorov, Tzvetan* (1979). *Teorias do Símbolo*. Trad. Maria de Santa Cruz. Edições 70. Lisboa. *ellung der Altertumwissenschaft nach Begriff, Umfang, zweck und Wert*”, in F.A. Wolf e Ph. Buttmann (Hrsg.). *Museum der Altertumwissenschaft*. Bd. 1, Berlim, 1807. pp. 38-39).”. A substituição de uma pela outra coincide, em linhas muito gerais, com a passagem da ideologia dos clássicos para a dos românticos. Com efeito, poderíamos dizer que na doutrina clássica a arte e o discurso estão submetidos a um objetivo que lhes é exterior, ao passo que, nos românticos, formam um domínio autónomo (Todorov, Tzvetan (1979). *Teorias do Símbolo*. Edições 70. Lisboa. p. 185).”

“Cada palavra tem, primeiro, uma significação primitiva e fundamental, que recebe da decisão constante de uso e que deve ser o principal objeto a determinar num dicionário, assim como na tradução literal de uma língua para outra[...]. A significação é a ideia total de que a palavra é o signo primitivo pela decisão unânime de uso.”¹²²

Como Tzvetan Todorov bem assinala, por duas vezes se passa, nesta definição, de uma perspetiva diacrónica para uma sincrónica: “significação primitiva e fundamental” para “decisão constante de uso” e “A significação é a ideia total de que a palavra é o signo primitivo [diacrónico] pela decisão unânime de uso [sincrónico]”. A sincronia estabelece-se quando as transformações no *código* se fazem acompanhar de uma transformação no uso desse código por parte dos falantes. Contudo, Beauzée articula ainda outra categoria, o *sentido*. Este sentido será aquela significação que é “menos indicada pela própria palavra do que pela combinação com as outras palavras que constituem a frase

Nestas duas tipologias encontramos já os princípios dos elementos de uma estrutura linguística: ou seja, a ideia de que quando se mexe uma peça, todo o tabuleiro muda. Esta mobilidade é tanto maior quanto mais “funcionalista” seja perspetivada a língua: ou seja, não são os objetos que determinam o signo (“Numa perspetiva sincrónica (...) o objeto denotado não provoca no objeto senão “um ligeiro efeito” (Pierce)”¹²³), mas a decisão de *uso*.

Como escreve Benveniste:

“A novidade do enfoque saussuriano, que foi um dos que agiram mais profundamente, consistiu em tomar consciência de que a linguagem em si mesma não comporta nenhuma outra dimensão histórica, de que é sincronia e estrutura, e de que só funciona em virtude da sua natureza simbólica. (...) A simples comprovação da mudança e a fórmula de correspondência que a resume possibilitam uma análise comparada de dois estados sucessivos e dos

¹²² Beauzée. Artigo *Sens*, *Encyclopédie Méthodique*. pp. 375-385. Citado em: Todorov, Tzvetan (1979). *Teorias do Símbolo*. Edições 70. Lisboa.

¹²³ Citado em: Todorov, Tzvetan (1979). *Teorias do Símbolo*. Edições 70. Lisboa. p.238.

diferentes arranjos que os caracterizam. Restabelece-se então a diacronia na sua legitimidade, enquanto sucessão de sincronias.”¹²⁴.

Lévi-Strauss precisa que o signo linguístico é arbitrário *a priori* mas não arbitrário *a posteriori*.¹²⁵ Ao conciliar uso com identidade (a palavra reflete o uso da comunidade), qualquer transformação no código deve ser observada nas condições do seu emprego. Tal abre caminho ao estudo das transformações socioculturais a partir de mecanismos da língua. No dealbar das novas considerações sobre o signo, autores como Jakobson e Lévi-Strauss irão observar nestas duas transformações de sentido, a metáfora como semelhança e a metonímia como contiguidade, os dois eixos principais de leitura de um espectro de códigos culturais¹²⁶ (desde as regras de vestuário aos códigos de comportamento)¹²⁷.

Do mesmo modo a diacronia é vista como oportunidade para reavaliar sincronias: o historiar de um termo¹²⁸ deve, necessariamente, passar por um historiar do seu uso enquanto enquadrado, não só na sincronia terminológica do termo tomado por si mesmo, mas, também, enquanto sincronia relativa ao enquadramento social, cultural que, por sua vez, possa condicionar o seu uso (promovê-lo ou *recalcá-lo*).

¹²⁴ Benveniste, Émile (1995). *Problemas de Linguística Geral I*. Pontes Editores. Campinas.

¹²⁵ Barthes, Roland (1984). *Elementos de Semiologia*. Trad. Maria Margarida Barahona. Edições 70. 1974. Lousã. p. 43.

¹²⁶ Lévi-Strauss precisa que o signo linguístico é arbitrário *a priori* mas não arbitrário *a posteriori* (Barthes, Roland (1984). *Elementos de Semiologia*. Trad. Maria Margarida Barahona. Edições 70. 1974. Lousã. p. 43.)

¹²⁷ Mora, José Ferrater (1984). *Diccionario de Filosofia*. Alianza Editorial. Barcelona. p. 3057-3058.

¹²⁸ No próximo capítulo, no módulo “estética” será descrita uma aproximação etimológica ao termo “arte”; considero esta minha incursão “meio” sucedida. Embora tenha tentado aproximar o uso do termo dos seus paralelos culturais, assim como enquanto uso na obra de autores da época, considero que a latitude temporal abrangida foi demasiado ambiciosa, não permitindo identificar os quadros de sincronia em pormenor.

3.2. A frase: Predicação

É na frase que Émile Benveniste encontra o elemento por excelência do discurso¹²⁹. É aí, nesse encadeamento de discurso que também se designa de sintagmático que se desenvolve aquele que é— parece-nos quase inquestionável— o processo mais caro à tradição filosófica: a predicação. É na relação dos elementos interiores à frase que se realiza o gesto filosófico: o juízo¹³⁰ (julga-se sempre algo (predicado) de alguém (sujeito)).

Aproveitemos este elemento, o discurso, para nos movermos entre dois polos de que já falamos acima: o do enunciado e da enunciação. O que abaixo transcrevemos poderá ajudar na elucidação dessa relação e as suas implicações na função proposicional.

*“Finalmente, uma proposição é o conteúdo descritivo de uma frase quando esta se realiza num enunciado concreto; ou seja, corresponde ao “estado de coisas” do mundo que o enunciado da frase descreve ou para o qual remete. Seguindo a terminologia da semântica moderna, usamos o termo **situação** para denotar esse “estado de coisas” no mundo que uma proposição representa. A propriedade fundamental das proposições consiste em terem um **valor de verdade**, i.e., serem verdadeiras ou falsas relativamente à situação descrita. Assim, se a frase dada acima [os assaltantes do banco fugiram num carro] como exemplo for produzida num enunciado particular, a proposição veiculada por esse enunciado corresponde a uma situação do mundo: em princípio, uma fuga de assaltantes de um banco num carro. A proposição é verdadeira se a situação corresponde de facto à descrição e falsa se não corresponde à descrição (p.e. se não houve qualquer assalto, se*

¹²⁹ A frase é uma unidade, na medida em que é um segmento de discurso, e não na medida em que poderia ser distintiva com relação a outras unidades do mesmo nível— o que ela não é, como vimos. É, porém, uma unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação. Os que se comunicam têm justamente isto em comum, uma certa referência de situação, sem a qual a comunicação como tal não se opera, sendo inteligível o “sentido” mas permanecendo desconhecida a “referência”.

¹³⁰ Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan (2004). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Dom Quixote. 2004. Lisboa. p. 225.

foi uma mercearia e não um banco que foi assaltada, se os assaltantes fugiram a pé e não de carro, etc., — as possibilidades são múltiplas). ”¹³¹

Portanto, o princípio da bivalência da lógica formal e que se considera inerente à proposição (esta poder ser verdadeira ou falsa) não corresponde a algo imanente (significante) à proposição. A proposição o é graças à sua representação de um determinado “estado de coisas” no mundo. Este princípio bivalente¹³² concerne, então, a uma coincidência ou não coincidência entre aquilo que é expresso e o modo como o mundo é. A noção de *referente* toma aqui primazia, pois para que se verifique esta *coincidência* com o “estado de coisas” é necessário, primeiro, que saibamos a que *objetos* nos estamos a referir, onde estão eles, como são e sequer se existem ou não. É por este motivo que vários filósofos da linguagem do século XX se esforçaram por aliar a uma teoria da significação uma teoria da referência¹³³.

Este esclarecimento da noção de *correspondência* ir-se-á, por outro lado, converter em noção de verificação/falsificação na reflexão sobre as condições de verdade dos enunciados proposicionais no pensamento de Karl Popper. Neste, a questão da *temporalidade* tomará primazia: um enunciado não é verdadeiro mas corroborado, *até* que um “estado de coisas” o contrarie na sua declaração¹³⁴. Nesse sentido um juízo universal é, também, um juízo temporal (mortal?). Face à descoberta do cisne branco número 3000, nada nos garante que “todos os cisnes sejam brancos”— o número 3001 poderá ser negro.

Dito isto, há certos autores que procurarão neste tipo de juízo algo imanente e que, desse modo, encetam uma rutura entre o plano do enunciado (interior à proposição) e da

¹³¹ Maria Antónia Coelho; Segura, Luísa; Mendes, Amália (Organização); Vicente, Graça; Veloso, Rita (Colaboração) (2013). *Gramática do Português V. I.* Fundação Calouste Gulbenkian. Coimbra. pp. 306-307.

¹³² Filosofia II, módulo de lógica, Professor João Alberto Pinto, ano letivo 2019-2020.

¹³³ “O elemento central da teoria descritivista [de Frege e Russel] é a ideia de que cada nome está estreitamente associado a uma descrição do objeto nomeado (Kripke, Saul (2012). *O Nomear e a Necessidade*. Introdução de Ricardo Santos. Gradiva. 2012. Lisboa. p. 19)”.

¹³⁴ “Uma teoria é falseada quando se descobre um facto que a desmente ou, mais especificamente, quando se pode deduzir da teoria um enunciado singular predicativo que não a verifica (Mora, José Ferrater(1984). *Diccionario de Filosofia*. Alianza Editorial. Barcelona. p. 1125).”

enunciação(o plano exterior, que atesta a intenção¹³⁵ do interlocutor em declarar algo sobre o mundo). Estes autores procurarão na relação entre conceitos presente no juízo a sua auto-validação, de tal forma que a predicação se assume verdadeira apenas em virtude da relação das ideias expressas (há quem diga, em função da tautologia). Como se segue:

Kant dá como exemplo de juízo analítico: “Todos os corpos são extensos”.

No seu entender, não há que ir mais além do conceito de corpo para encontrar o de extensão.”¹³⁶.

Expresso de outro modo: dizemos que o predicado, “extenso”, pertence ao sujeito, “corpo”, como algo que está *contido* no sujeito “corpo”. Este juízo é verdadeiro somente em virtude da relação de conceitos *interior* à proposição. Extraímos de uma palavra outra palavra, então, e o mérito naquele que ajuíza estará, exatamente, em descobrir o que se escondia dentro da “primeira”. Sucintamente, este é o princípio que subjaz a qualquer raciocínio argumentativo que se queira válido: extrair de uma conclusão premissas verdadeiras (pois se o forem, a conclusão necessariamente o será).

¹³⁵ Sobre este papel da intenção do locutor em declarar algo sobre o mundo, constatar a alínea B na seguinte passagem. “De acordo com a filosofia de Descartes, a *Gramática de Port-Royal* distingue em todo o ato de juízo duas operações de espírito, ligadas a duas faculdades diferentes: a) a representação do sujeito e do predicado (ligada à faculdade de conceber, a quem Descartes chama o “entendimento”), e b) a atribuição do segundo ao primeiro, quer dizer, a *asserção* (ligada à faculdade de julgar, que Descartes atribui à “vontade” (Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan (2004). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Trad. António José Massano, José Afonso, Manuel Carrilho e Margarida Font. Dom Quixote, 2004. Lisboa. p. 320).”.

¹³⁶ Mora, José Ferrater(1984). *Diccionario de Filosofia*. Alianza Editorial. Barcelona.p.140

3.3. O Texto a partir do Interpretante

Porque nos interessa particularmente a noção de “interpretante”? A resposta é: porque ele nos permite descrever essa espiral hermenêutica que expande o signo em texto e devolve o texto ao signo, e nesse processo o vai reconfigurando naquele princípio que é talvez o mais caro à língua: o contexto¹³⁷. Vejamos uma definição *genética* deste conceito:

“(...) Pierce introduz uma nova categoria, o Interpretante (Interpretant), que, fique bem claro, não é o intérprete, não é o ser humano que recebe o signo. O que é, então, o interpretante? Na sua definição mais simples “é um signo que substitui outro signo”, ou seja, em nossos termos “é uma expressão que substitui outra expressão”. Quer dizer, quando, diante da palavra /vermelho/, eu me pergunto o que é vermelho, e alguém me define o vermelho em termos de milimícron, esta expressão numérica será o representamen¹³⁸. E, se eu objetar que o que recebi em troca de uma expressão nada mais é que uma nova expressão de um novo signo, Pierce responderia: você pode traduzir essa expressão por um outro interpretante mostrando-me uma série de objetos vermelhos (uma cereja, um morango, a luz de um semáforo...)(...) Ou, então, poderão dar-me uma definição de vermelho dizendo que é a cor do lado externo da bandeira italiana ou francesa. E este será outro interpretante. Ou: “Você se lembra quando viu aquele fruto? Bem, a cor daquele fruto era um exemplo de vermelho”. Isto é, estabelece-se nesse ponto um processo de semiose ilimitada, pela qual de interpretante a interpretante, através de uma espiral que gradativamente se afunila, enriquecemos cada vez mais de propriedades nosso objeto imediato.”¹³⁹.

¹³⁷ Também as palavras evoluem e se adaptam, como as espécies. Nesse sentido, toda a palavra usada é uma palavra adaptada ao seu meio.

¹³⁸ Equivalente a “expressão”. O representamen do objeto cão (ou algo/alguma raça que se lhe assemelha suficientemente) será o nome “cão”. Eco, Umberto (1984). *Conceito de Texto*. Portuguesa De Livros Técnicos e Científicos. Amadora. pp. 30-31.

¹³⁹ Eco, Umberto (1984). *Conceito de Texto*. Editora Portuguesa De Livros Técnicos e Científicos. Amadora. pp. 33-34.

No seu *Conceito de Texto*, Umberto Eco faz esta observação: o livro *O Vermelho e o Negro*, de Stendhall, de 300 e muitas páginas, trata de várias personagens, ruas, locais, sequências temporais que avançam e retrocedem, várias cidades e, ao mesmo tempo, toda esta cadeia sintagmática que se imprime ao longo de centenas de páginas pode ser lida como um só interpretante: revolução francesa. Isto porque todo o signo presente no texto, seja através do pronome pessoal “eu” de que a personagem se serve e que a referencia perante todo o seu redor, seja através dos nomes das ruas, dos rios, todos estes signos, se forem rastreados na longa cadeia de elos que descrevem a sua existência (todo o signo tem uma história), bom, eventualmente cada um destes signos passará pelo signo “revolução francesa”.

E façamos agora o raciocínio inverso, mas somente para convergir num ponto comum: A partir de que momento uma *série* de frases se converte num texto? Com certeza lembram-se da observação de Benveniste acerca da natureza *sequencial* da cadeia de elos sintagmática: uma proposição segue-se à outra, tempo e espaço é concentrado, sujeito e predicado são articulados nesta *função proposicional* e, como tal, ela deve ser vista como *autónoma*. Falamos, então, de como o texto, enquanto unidade de sentido, é mais uma construção categorizadora (identificativa) do leitor, que une no seu próprio espaço associativo todos esses momentos *autónomos* sob uma ideia, uma identidade. Atentemos no seguinte trecho retirado de *Ulisses*, de James Joyce:

*“A carrocinha de pão de Boland entregando em cestas o nosso de cada dia mas ela prefere crostas tostadas de ontem, com coroas crocantes quentes. Faz sentir jovem. Em algum lugar no leste: manhãzinha cedo: sair de madrugada, perambulando de frente para o sol, roubar dele a caminhada de um dia.”*¹⁴⁰.

Face a esta passagem, que ilustra de modo exemplar o movimento de “fluir de consciência” por que as descrições do autor eram conhecidas, Umberto Eco pergunta: quando deixa este trecho de ser uma série aleatória de frases e se converte numa sequência coerente? A resposta é: quando o leitor começa a fazer boas perguntas.

Obteríamos assim o seguinte esquema:

¹⁴⁰ Joyce, James. *Ulysses*. Citado em: Eco, Umberto (1984). *Conceito de Texto*. Editora Portuguesa De Livros Técnicos e Científicos. Amadora. p. 123.

“Pergunta: O que se passa pela mente de Leopold, enquanto caminha pela Eccles Street?

Resposta: Passam-se ideias desconexas.”¹⁴¹

E daí podemos então arriscar o tema desta passagem:

Tema (*Topic*): Associação livre na mente de Leopold Bloom¹⁴².

Como escreve Eco:

“Vejo o *topic* como uma interrogação feita pelo leitor¹⁴³ e que deve deixá-la dissolver-se no texto. O *topic* é, no entanto, aquilo que me permite atribuir coerência a um texto.”¹⁴⁴

Faz parte de um *bom leitor* (*leitor Modelo*¹⁴⁵, na terminologia de Eco) fazer as interrogações certas, ou seja, aquelas que o autor espera que ele faça (uma expectativa mútua que, claro, pode ou não ser bem sucedida).

Esta ligação entre unidade (pergunta) e sentido (resposta) é-nos particularmente útil: trata-se, pois, de encontrar um elemento que faça convergir estes elementos e criar as condições para que, na interpretação de um texto, uma passagem se analise enquanto unidade autónoma. Este trabalho é um trabalho do leitor. Na noção de *topic* (tema), que Umberto Eco relaciona com noção Pierciana de *interpretante*, encontramos esse elemento suscetível de agregar a “sequência” de proposições de que Benveniste fala, numa ideia *una*.

Voltemos, contudo, a esta papel temático de *leitor*. Será interessante ler estas palavras de Frédéric Cossuta, em relação ao papel que o interlocutor do texto pode assumir:

“A filosofia, na perspetiva duma visão dialógica, polémica ou didática, procura fundamentar uma posição face a outras, construindo a hegemonia dum ponto de vista através de um combate de argumentos de que o

¹⁴¹ *Id. Ibidem.*

¹⁴² *Id. Ibidem.*

¹⁴⁴ *Id. Ibidem.* pp. 122-123-

¹⁴⁵ Um livro como *O Discurso do Método* será um bom exemplo de uma obra que prescreve, claramente, um leitor Modelo, constantemente na expectativa que o interlocutor do outro lado das linhas corresponda às expectativas do locutor. Falaremos disso na exposição das aulas dedicadas a Descartes, no próximo capítulo.

interlocutor real ou suposto, na realidade todo o leitor potencial, é ao mesmo tempo testemunha e objetivo.”¹⁴⁶.

Se na raiz da filosofia está o diálogo, o texto filosófico deve ser encarado como uma extensão desse processo. É no dispositivo textual que a filosofia dialoga com a tradição que a precede, a confronta, contra-argumenta. E por detrás do texto filosófico encontra-se o “eu” que contribui para lhe conferir unidade, que na verdade são dois, como já falamos, o eu no enunciado e o eu *por detrás* dele (que, numa projeção invertida, constitui a sombra do seu próprio alter ego no *texto*). Este “eu” é aquele que se dirige ao leitor com *uma ideia*, que por sua vez se decompõe, como interpretante, em respostas a perguntas que ainda não foram feitas, com expectativas que quer ver cumpridas, a saber: o reconhecimento do outro perante a validade dos seus argumentos.

Como Benveniste notou, é sob o pronome pessoal que se agrega todo o espectro referencial de que o próprio eu¹⁴⁷ do enunciado se serve: através do “eu”, signo próximo daquilo que se denomina de signo zero, carente de qualquer definição, agregam-se todas as flexões verbais, todo o tempo e espaço denotado ao longo das proposições. Na tradição filosófica, em particular, este eu que se compõe de si-mesmos constrói todo o discurso da persuasão— que pode ser mais ou menos sublimada. Entre uma perspetiva essencialista, que encara o interlocutor como alguém a quem se pode extrair a verdade, e a— injustamente—difamada atitude sofística¹⁴⁸, que, encarada com justiça, se limita a adaptar a palavra para se aproximar na singularidade do seu locutor, nesse que, longe de ser um gesto corrupto, pode na verdade ser um profundo gesto humanista— em qualquer destas posições isto é transversal: o filósofo procura, sempre, levar o seu interlocutor a aderir aos seus argumentos. Os métodos variam, mas é difícil contradizer este fim comum.

¹⁴⁶ Cossutta, Frédéric (1998). *Didática da Filosofia: Como Interpretar Textos Filosóficos?*. Edições ASA. Porto. p. 161.

¹⁴⁷ “A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu* (Benveniste, Émile (1995). *Problemas de Linguística Geral I*. Pontes Editores. Campinas. p. 288.).”

¹⁴⁸ Infelizmente não nos podemos alongar sobre esta tradição tão rica e tão mal contada. Tal daria outro ensaio.

E é no desdobramento dessa palavra (na “palavra sobre a palavra”, para usar a expressão de Eduardo Prado Coelho) dirigida ao *outro* que encontramos o texto e a tessitura de textos com que o vamos envolvendo e enredando, de palavras.

4. Aprendizagem da Filosofia através da Linguística

Nesta quarta parte iremos expor, por fim, como já se descreveu atrás, o trabalho realizado durante o estágio curricular no Agrupamento de Escolas à Beira Douro, tanto no 10º como no 11º ano, no ano letivo de 2019/2020.

Especificamente, ir-se-á focar os quadros de trabalho em que se verificou uma maior articulação com o tema operacional de trabalho a que me tinha proposto; ou seja, uma integração de especificidades conotadas com o plano da/s linguística/s que— considero, e depois do trabalho que expandi para a fundamentação deste relatório, ainda mais— serem não só familiares à tradição filosófica, como até indutoras de uma compreensão desta que se queira holística.

Coloquei, na planificação e fundamentação de todas as regências que lecionei o maior empenho, diligência e trabalho; posso dizer que, em todos os blocos de 90 minutos que lecionei fui a melhor versão de mim mesmo, no sentido em que a quantidade de trabalho, e de rigor, a nível terminológico, conceptual e filosófico que coloquei na preparação de cada uma destas fez aflorar, nesses períodos de tempo, uma versão bastante superior, enquanto representante da transmissão de uma história, a da filosofia —e, mais importante e responsabilizante, do diálogo com as figuras dessa história, diálogo que tentei promover dentro da sala de aula da forma mais fidedigna que fui capaz às vozes originais. Para isto me fundamentei, sempre, em fontes originais, dos autores em estudo, complementando-as então com fontes paralelas de outros filósofos, investigadores, e outras referências credenciadas na disciplina da Filosofia.

No âmbito deste projeto de relatório de estágio, *Aprendizagem da Filosofia através da Linguística*, dei, desde a primeira regência, e como cunho pessoal e profissional— em que considero de primazia a introdução de uma dimensão original ao nosso trabalho, que, embora por vezes mais arriscada, pois fora dos trâmites amiúde já estabelecidos, confere um significado pessoal ao nosso trabalho fora do qual, sempre o considerarei, se torna impossível encontrar a motivação para o empreender— dei, como dizia, uma atenção especial à dimensão linguística na fundamentação, e lecionação, destas aulas.

Deste modo, implementei, desde o começo, esquemas conceptuais sempre concebidos de raiz por mim, cujo principal intento foi, em todos, extrair do léxico específico a cada autor os significados específicos no seu pensamento e obra, partindo sempre do princípio de que cada autor tem a sua gramática através da qual articula os significados e significantes que lhe são próprios. A título de exemplo, a palavra “Paradigma” não tem a mesma aceção em Thomas Khun e em David Hume. A palavra “Hábito” não significa o mesmo em David Hume e em René Descartes.

Os esquemas a que aludo foram apresentados, sempre, previamente, em grafismo idêntico ao que depois elaborei em quadro, nos anexos de todas as minhas fundamentações; ou seja, todos estes foram previamente pensados e não improvisados em aula.

Nesta senda trabalhei, também, sempre que considerei uma mais valia, a etimologia de termos que considerei chave na apreensão do pensamento de um determinado autor ou na exploração mais pormenorizada de uma determinada ideia.

Analisei, também, construções sintáticas, desconstruindo-as em colaboração com a turma e perspetivando-as na sua dimensão mais linguística-filosófica.¹⁴⁹

Privilegiei, ainda, nas minhas aulas, o trabalho de texto, considerando sempre da maior relevância o contacto dos estudantes com as palavras dos autores em estudo. Este é um dos âmbitos em que considero ter progredido mais, com o auxílio da Professora-Orientadora Stella Azevedo e da Professora Lídia Pires, desde a minha primeira regência. Desenvolvi, assim, novas competências de interpretação de texto com os estudantes¹⁵⁰, a importância de o trabalhar linha a linha, de não cair no erro de uma leitura geral e oca, assim como a importância de implementar critérios de avaliação que permitam aferir o grau de compreensão dos estudantes, facto a que a Professora Stella Azevedo muitas vezes aludiu e cuja importância eu fui gradualmente interiorizando e implementando nas minhas aulas.

¹⁴⁹ Considero uma das minhas incursões melhor conseguidas neste âmbito a desconstrução do *cogito* cartesiano à luz da sua análise predicativa e verbal e, no âmbito de uma aula posterior sobre a filosofia da arte, a descrição do paralelo entre a evolução etimológica, e histórica, do termo “arte”, assim como as suas modulações de sentido nos léxicos e sintaxes de cada época. Estas exposições encontram-se explicitada nas regências nº2, nº3, e nº10.

Ainda, no importantíssimo departamento que se mostra a leitura e interpretação de texto em aula, despertei para a enorme relevância que a dicção institui no âmbito da sala da aula, particularmente quando se pede a um estudante uma leitura geral para a turma: muitos estudantes revelam capacidades pouco trabalhadas a este nível, tanto pela sua fraca capacidade para expressar a pontuação expressa no texto, como para respeitar a forma orgânica da fonética, da clareza e do ritmo, muitas vezes, penso, devido a uma compreensão lacunar do léxico presente no texto. Assim sendo, conquanto privilegie a colaboração em todas as tarefas com os estudantes, decidi, por vezes, realizar eu mesmo a leitura geral.

Este anotamento que acima descrevo serve para ilustrar, mais uma vez, o enorme leque de aprendizagens que se vão instituindo de forma orgânica, não prevista, nas primeiras experiências de lecionação do professor-estagiário, assim como, mais uma vez, a enorme importância que o domínio da língua exerce sobre uma disciplina de secundário como a filosofia. Serve bem, também, para salientar aquilo que já foi descrito como “avaliação formativa”, enquanto “reajustamento de estratégias”; efetivamente, só ao longo das aulas e do contacto repetido com a turma se podem começar a afigurar as problemáticas mais prementes a serem trabalhadas pelo professor com os estudantes. Aqui entra o papel da sensibilidade inerente ao professor e isso— para usar as palavras de Eduardo Prado Coelho, que leremos mais adiante— “nenhuma pedagogia pode iludir”.

Passemos agora, então, à *exposição*. A organização desta exposição seguirá a ordem da cronologia temática, inerente ao programa curricular para filosofia no ensino secundário, partindo do 10º ao 11º ano, e sobre as quais incidiram as regências por mim lecionadas: a saber: Módulo I— *Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar*, submódulo— *Racionalidade Argumentativa da Filosofia e a Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico*.; Módulo IV: *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*, submódulo: *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva* [Filosofia do Conhecimento]; Módulo IV: *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*, submódulo: *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva: O estatuto do conhecimento científico* [Filosofia da Ciência]; *A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética* [Filosofia da Arte].

Encetar-se-á, então, uma exposição do trabalho realizado nas regências respeitantes a cada um destes módulos; esta exposição será seletiva, focando-se, como já

se falou, nos conteúdos operacionalizados através de operações de cariz linguístico e/ou relacionados com uma reflexão explícita sobre os usos da língua. A par disto, serão descritos os objetivos pretendidos com este trabalho em aula.

4.1. Regências (2019/2020)

4.1.1. Regência nº4 (Módulo I— *Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar*, submódulo— *Racionalidade Argumentativa da Filosofia e a Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico*)

Tomando como referência o documento das *Aprendizagens Essenciais* para o 10º Ano de Filosofia, atualmente em vigor, assim como o *Programa de Filosofia de 10º e 11º anos* do Ministério da Educação, ambos igualmente tidos como referência na prova de Exame Final Nacional do ensino secundário da disciplina de Filosofia, a realizar em 2020, a presente aula incidiu sobre o Módulo I— *Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar*, submódulo— *Racionalidade Argumentativa da Filosofia e a Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico*.

Nesta aula trabalhou-se, tematicamente, algumas das mais conhecidas regras de inferência válidas; ou seja, o *Modus Ponens*, o *Modus Tollens*, o silogismo hipotético, as Leis de De Morgan, a negação dupla, a contraposição e o silogismo disjuntivo.

Tratando-se, portanto, de um dos últimos temas previstos na lecionação da lógica formal a ensino secundário, pressuponha-se uma prévia assimilação articulada e coerente dos conteúdos que lhe são anteriores: a saber: a noção de tese, de argumento, de validade, verdade e solidez, assim como da função das cinco conectivas proposicionais (a negação, a conjunção, a disjunção, a condicional e a bicondicional), sem os quais a operacionalização prática através de exercícios, das regras de inferência válida, não se pode efetuar.

Assim sendo, toma-se como mote para a condução da aula uma pergunta: “Porque razão devemos argumentar validamente?”. Sendo que esta regência constituía uma etapa final no módulo dedicado à lógica proposicional esperava-se que o estudante fosse já capaz de formular, mobilizando os conteúdos de lógica formal aprendidos, uma tentativa de resposta definida e coerente (uma possível resposta seria: devemos argumentar validamente, pois não queremos iniciar um raciocínio com pressupostos verdadeiros e

terminar numa conclusão falsa¹⁵¹). Ou seja, o foco seria não tanto na pergunta, mas numa discussão trabalhada das suas respostas.

A nível de argumentação, considera-se que o estudante deve tornar-se progressivamente capaz de formular teorias, teses e argumentos filosóficos, aplicando os instrumentos operatórios da lógica formal¹⁵². Ou seja: a identificação, e integração, destes instrumentos no discurso, ou no texto, representa o grau mais elevado da maturação destes conhecimentos no estudante, pois demarca a transição entre um conhecimento fragmentado e um conhecimento integrado numa base de conhecimentos mais ampla— ou, traduzindo para a terminologia de Ausubel, que analisamos anteriormente, entre a aprendizagem automática e a aprendizagem significativa.

Estas competências, ao serem adquiridas numa introdução à disciplina de Filosofia no 10º ano, têm como mérito—e desafio, pois representa uma curva íngreme de aprendizagem este primeiro encontro com a disciplina sob a forma do rigor argumentativo e terminológico que a lógica proposicional implica— munir o estudante de instrumentos fundamentais a um pensamento crítico e autónomo pelo resto da sua aprendizagem filosófica de 10º e 11º anos, assim como de o tornar apto a comparar e avaliar criticamente, na identificação do discurso argumentativo e no seu confronto, o pensamento dos filósofos a serem apresentados a estudo.¹⁵³

A questão da forma tomando primazia face ao conteúdo, na lógica formal, é fulcral, pelo que se pretendia na aula em destaque que o estudante assimilasse em todas as suas etapas— a interpretação, o dicionário, a forma lógica e a tabela de verdade e a sua interpretação— o processo com que verificamos a necessária validade destas regras.

No intento de facilitar a tradução da linguagem natural para a linguagem simbólica, optei por desenhar um exercício de raiz¹⁵⁴, adaptando às regras de inferência válida argumentos como por exemplo, para o *modus ponens*, “Se a Beyoncé existir, a vida tem sentido. Ora, a Beyoncé existe. Logo, a vida tem sentido.”. Além dos primeiros risos que este encadeamento (e os outros escolhidos) despertou, há outro ganho acrescido: ao remeter diretamente para uma referência popular dos estudantes, e tornar esta

¹⁵² Documento das Aprendizagens Essenciais.

¹⁵³ *Idem*.

¹⁵⁴ Anexo 1.

associação entre o argumento em língua natural e a sua forma simbólica mais intuitiva de assimilar.

Antes deste exercício, propôs-se a leitura do seguinte texto de Newton Smith:

*“É porque a validade é uma propriedade que depende da forma e não do conteúdo que podemos ter a esperança de desenvolver um estudo dos argumentos válidos. Podemos descrever a forma de um dado argumento válido e mostrar que todos os argumentos daquela forma (existirá um número indefinidamente grande deles) são válidos. E é este facto, o facto de a validade depender da forma e não do conteúdo, que nos permite introduzir símbolos na nossa lógica .”.*¹⁵⁵

O objetivo pretendido era a resposta pelos alunos à seguinte pergunta:

Porque considera o autor ser “(...) o facto de a validade depender da forma e não do conteúdo, que nos permite introduzir símbolos na nossa lógica.”?

À questão da validade na lógica formal importa mais, realmente, a força da ligação entre as premissas e a conclusão— do que o seu conteúdo tomado isoladamente. Nesta dimensão do discurso argumentativo encontra-se implícito o critério da criatividade: o estudante deve aprender a resistir a uma primeira leitura superficial e, muitas vezes, traiçoeira, do argumento com que se depare, e controlar a sua suspensão de juízo de tal forma que seja capaz de formular a si mesmo a pergunta já enunciada por Newton-Smith: “(...)têm as premissas uma natureza tal que se fossem verdadeiras a conclusão estaria obrigada a ser verdadeira?”.

Como tal, uma boa forma de iniciar os estudantes nas “armadilhas” da validade formal consiste em escrever no quadro um exemplo deste género:

Na lua só existem unicórnios.

Os unicórnios são animais de quatro patas.

Logo, na lua só existem animais de quatro patas.

¹⁵⁵ Smith, W. N. (2011). *Lógica: Um Curso Introdutório*. Trad. e Notas de Desidério Murcho. Gradiiva. Lisboa. p. 20.

Deparamo-nos com uma cadeia de raciocínio que, conquanto assaz livre a fantasiosa, é lógica: existe um encadeamento necessário de termos ao longo do argumento, de tal forma que, se aceitássemos as premissas, seríamos forçados a aceitar a conclusão. A validade recompensa, acima de tudo, boas relações de ideias. É idealista, nesse aspeto.

Um argumento como o acima formulado é uma possível porta de entrada para a posterior interpretação de um texto que remete diretamente para o que foi anteriormente *ilustrado*; pode servir, de igual modo, como porta de saída, caso seja apresentado *depois* de se trabalhar a resposta à pergunta ao texto, possivelmente como modo de sair de um impasse. O importante é que a análise do texto recaia sempre sobre múltiplos fatores e seja pensada através de mais que um ângulo.

4.1.2. Regências nº 1, 2 e 3 (Módulo IV: *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*, submódulo: *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva* [Filosofia do Conhecimento])

As aulas supracitadas focaram o o módulo IV: *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*, do programa de filosofia de 11º ano, convergindo, respetivamente, na unidade *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva* e na subunidade *Estrutura do ato de conhecer*. Tinham-se, sobretudo, em atenção os objetivos temáticos enunciados nas *Aprendizagens Essenciais*, onde René Descartes surge como referência essencial na abordagem a uma possível teoria explicativa do conhecimento, através da designada “Teoria Racionalista”.

Na entrada referente ao Racionalismo, presente no *Dicionário prático de Filosofia* pode ler-se:

“Muitos tipos de doutrinas filosóficas podem ser qualificadas de racionalistas: 1. As que atribuem à razão humana a capacidade de conhecer a verdade, e se opõem assim ao ceticismo; 2. As que entendem a razão como um meio de conhecimento seguro e independente da experiência sensível (cf. Platão, Descartes, Leibniz...), por oposição aos adeptos do empirismo; 3. As que, reconhecendo a interdependência da razão e da sensibilidade, atribuem à razão o poder de fundamentar o conhecimento, a moral (cf. Kant)(...).”¹⁵⁶.

A enumeração continua, pois, como bem é dito, são muitas as doutrinas filosóficas onde se pode enquadrar o chamado racionalismo, assim como esta própria designação pode multiplicar-se em diferentes grelhas conceptuais consoante o autor em que se inscreva.

Por isso mesmo, revelou-se adequado e evidente que, após uma breve introdução às diferentes formulações que podem abrigar-se sob o guarda-chuva conceptual que é o

¹⁵⁶ Clément, Élisabeth; Demonque, Chantal; Hansen-Løve, Laurence; Kahn, Pierre (2007). *Dicionário Prático de Filosofia*. Terramar. Miratejo. p.325.

“racionalismo”, seria com a abordagem específica de um determinado autor, neste caso Descartes, ao problema da possibilidade de conhecimento, que se conseguiria oferecer ao estudante uma demonstração consolidada e coerente do que *pode ser* o racionalismo. O pensamento cartesiano é específico a Descartes, assim como o seu próprio conceito de razão. Pretende-se, assim, tornar palpável ao estudante o percurso intelectual percorrido pelo autor; este é um de vários, no campo da filosofia. Mas na sua singularidade oferece *um caminho*: nisto reside o seu enquanto filosofia e enquanto busca pessoal.

Deste modo, circunscreveu-se o campo epistemológico ao pensamento cartesiano. E dentro do pensamento cartesiano, pretendeu-se iluminar o seu processo de Dúvida Metódica, tal como é descrita, sobretudo, nas suas obras *Discurso do Método* e *Meditações da Filosofia Primeira*, que, como o próprio autor assume, se desenvolvem em estreita articulação.

Neste sentido, foi necessário começar pelo início: esta procura radical por uma nova teoria do conhecimento tem também motivos do coração. Descartes confia ao leitor, nos seus escritos, a crónica insatisfação que o acomete desde a sua juventude, face aos supostos saberes instituídos.

“Pois encontrava-me embaraçado com tantas dúvidas e erros que me parecia não ter tirado outro proveito, ao procurar instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais a minha ignorância.”¹⁵⁷

Esta dimensão biográfica perpassa as obras cartesianas; ou seja, existe um Eu emocional que se vai fundindo com o Eu filosófico, de tal forma que a compreensão do segundo se torna tanto mais intuitiva quanto mais nos é dado a conhecer do primeiro.

Como falamos na primeira parte deste ensaio, existe uma dimensão narrativa inerente tanto ao *Discurso do Método*, como às *Meditações*. É possível observar uma nítida linha narrativa, que nos guia passo a passo pelas próprias reflexões do autor, que se desenrolam a par de uma ordem cronológica. Esta interseção entre planos (o narrativo e o demonstrativo) oferece uma oportunidade de integrar o leitor na “história” e deve ser

¹⁵⁷ Descartes, René (1993). *Discurso do Método*. Tradução de João Gama, Introdução e notas de Étienne Gilson. Edições 70. Lisboa. p. 42.

sublinhada: no caso específico do *Discurso do Método*, a cadeia deítica¹⁵⁸ é bastante rica e permite ir situando o *eu* da enunciação no espaço e no tempo,

*“Com efeito, quantas vezes **me** acontece que, durante o repouso noturno, **me** deixo persuadir de coisas tão habituais como que estou **aqui**, com o roupão vestido, sentado à lareira **quando**, todavia, estou estendido **na** cama e despido! (Meditações, p. 109)”*

O “eu” da enunciação remete constantemente a atenção do leitor para *si mesmo*, descreve o seu espaço, descreve a sua movimentação nesse espaço, e vai tecendo a partir destes vários referenciais uma sequência cronológica que torna o leitor cúmplice da trama que se vai *descobrimos*: o resultado final desta procura é-nos dado no fim dessa procura, para o descobrirmos temos de acompanhá-la numa cadência que não é totalmente alheia a mecanismos de *suspense*. Assim, o discurso “cartesiano” deve ser explorada no seu caráter *narrativo* e, como tal, as aulas devem se ancorar nos vários níveis de discurso do método: primeiro, com uma descrição da dúvida metódica, pretende-se então elucidar todo o pré-cogito, com a sua gradual desconstrução do edifício do conhecimento, o posterior alcançar do cogito como primeira certeza indubitável, a importância da cisão mente-corpo, e depois a reabilitação do edifício do conhecimento, através das demonstrações da existência de um Deus benévolo e o critério das ideias claras e distintas.

Pela dimensão narrativa e uso de vocabulário relativamente acessível dos textos cartesianos— se guiados pelo professor, naturalmente—, deu-se primazia à leitura destes, durante estas aulas, previamente selecionados e intendidos como partes do desenvolvimento temático que se pretende expor.

Neste ponto, dois aspetos devem-se relevar:

Primeiro, a opção por uma aula que se rege pela leitura da turma, guiada pelo professor, de textos originais previamente selecionados, deve-se, neste caso, à própria

¹⁵⁸ Em relação à instituição do “eu” no enunciado, Benveniste escreve: “Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem. Desses pronomes dependem por sua vez outras classes de pronomes, que participam do mesmo *status*. São os indicadores da *deixis*, demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito” tomado como ponto de referência: “isto, aqui, agora” e as suas numerosas correlações “isso, ontem, no ano passado, amanhã”, etc. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia (Benveniste, Émile (1995). *Problemas de Linguística Geral I*. Pontes Editores. Campinas. p. 288).”. Ver também: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/explicacao-sobre-deicticos/29189#>

natureza da escrita de René Descartes— o autor em foco na aula— que se presta particularmente bem a à leitura didática da sua obra.

Trata-se, portanto, de uma percepção clara, a de que a escrita de Descartes funciona como um convite *ao outro*, ao leitor que, mais importante do que ser erudito — são várias as passagens em que Descartes enaltece os benefícios do vivido, do contacto com outros povos e culturas, do itinerário físico pelo mundo, acima dos que provêm dos livros¹⁵⁹— deve ser atento e sensível ao apelo das palavras do autor. Mas para isso deve haver uma vontade por parte do leitor, e uma mobilização dessa vontade é chave no trabalho do professor.

E passa-se, então, ao segundo aspeto. É sabido que qualquer texto se pode prestar a uma miríade de diferentes leituras. Contudo, e sobretudo no caso de um texto filosófico, a leitura deve ser feita, antes de mais, de uma forma consciente e guiada. Tal significa estar familiarizado (o professor, antes de o apresentar, ao texto) com a sua estrutura, pois cada parágrafo encerra uma ideia; cada frase, por norma, contém um ou mais verbos, cada um dos quais transmite tempo e espaço. Existe uma ordem de leitura, uma ordem de encadeamento das palavras, das pausas entre elas, burilada pelo autor em oposição— o signo significa-se *opondo-se* ao seu próximo, como já vimos— a todas as outras possíveis, e cabe àquele que conduz a leitura aproximar-se o mais possível do autor do texto, de entender qual a vontade por detrás da escrita dessas palavras, qual o sentido que lhes foi pretendido dar. Como escreve Frédéric Cossuta:

“Ler é proceder a um constante movimento de vaivém que volta a ligar e que sobrepõe, simultaneamente, os constituintes da frase e as frases entre si, de modo a construir uma unidade com sentido global. E assim, a leitura

¹⁵⁹ “Foi por isso que, mal a idade me permitiu sair da sujeição dos meus preceptores, deixei completamente o estudo das letras. E resolvendo-me a não procurar mais outra ciência senão a que pudesse descobrir em mim próprio, ou então no grande livro do mundo, empreguei o resto da minha juventude a viajar, a ver cortes e exércitos, a frequentar pessoas de diversos humores e condições, a recolher diversas experiências, a experimentar-me a mim próprio nos encontros que a sorte me proporcionava e por toda a parte a refletir sobre as coisas que se me apresentassem, de modo que delas pudesse tirar algum proveito. Pois parecia-me que poderia encontrar muito mais verdade nos raciocínios que cada um faz sobre os assuntos que lhe interessam e cujo acontecimento depressa o deve punir em seguida, se julgou mal, do que naqueles que, no seu gabinete, formula um homem de letras em torno de especulações que não produzem efeito algum e que não têm para ele outra consequência senão, talvez, a de colher tanta mais vaidade quanto mais afastadas elas estiverem do senso comum, em virtude do muito espírito e sacrifício que têm de empregar para as tornar verosímeis. Existia sempre em mim um desejo extremo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro nas minhas ações e caminhar com segurança na vida (Descartes, René (1993). *Discurso do Método*. Tradução de João Gama, Introdução e notas de Étienne Gilson. Edições 70. Lisboa. p.48).”

acontece na dimensão linear do tempo, devido aos limites impostos pelo dispositivo material da escrita, mas ao mesmo tempo, inserida numa simultaneidade virtual, cujos limites são os da nossa aptidão para memorizar. Conjugando estas duas dimensões, ficamos com as portas abertas para o horizonte sem fim das releituras que, tornando a percorrer as suas próprias pegadas, quer deslocando-se incessantemente quer recorrendo a saltos, constituem a base de apoio para a elaboração de comentários, glosas e interpretações.”¹⁶⁰.

Cada texto exigirá, deste modo, diferentes abordagens; transversal a todos, contudo, mantém-se a disposição de um esqueleto formal, de uma ordem de palavras, de pausas e os sentidos que depois se podem retirar.

Assim, por exemplo, no seguinte texto

“Foi por isso que, mal a idade me permitiu sair da sujeição dos meus preceptores, deixei completamente o estudo das letras. E resolvendo-me a não procurar mais outra ciência senão a que pudesse descobrir em mim próprio, ou então no grande livro do mundo, empreguei o resto da minha juventude a viajar, a ver cortes e exércitos, a frequentar pessoas de diversos humores e condições, a recolher diversas experiências, a experimentar-me a mim próprio nos encontros que a sorte me proporcionava e por toda a parte a refletir sobre as coisas que se me apresentassem, de modo que delas pudesse tirar algum proveito. Pois parecia-me que poderia encontrar muito mais verdade nos raciocínios que cada um faz sobre os assuntos que lhe interessam e cujo acontecimento depressa o deve punir em seguida, se julgou mal, do que naqueles que, no seu gabinete, formula um homem de letras em torno de especulações que não produzem efeito algum e que não têm para ele outra consequência senão, talvez, a de colher tanta mais vaidade quanto mais afastadas elas estiverem do senso comum, em virtude do muito espírito e sacrifício que têm de empregar para as tornar verosímeis. Existia sempre em mim um desejo extremo de

¹⁶⁰ Cossutta, Frédéric (1998). *Didática da Filosofia: Como Interpretar Textos Filosóficos?*. Edições ASA. Porto. p. 15.

aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro nas minhas ações e caminhar com segurança na vida.”,¹⁶¹

percebia-se, após a leitura que, para os objetivos pretendidos em aula, a ideia-chave se encontrava firmada na última frase. Pretende-se manter um diálogo com os estudantes até que encontrem, a partir da demonstração da tese (significado) a sua localização explícita no texto (significante). Nestes contextos, certas metodologias didáticas podem ser empregues, como por exemplo, perguntar ao estudante, após a leitura do texto, que título lhe daria¹⁶².

Por outro lado, neste texto,

“ A posição epistemológica que vê no pensamento, na razão, a fonte principal do conhecimento humano chama-se racionalismo (de ratio=razão). Segundo ele, um conhecimento só merece na realidade este nome quando é logicamente necessário e universalmente válido. Quando a nossa razão julga que uma coisa tem de ser assim e que não pode ser de outro modo, que tem de ser assim, portanto, sempre e em todas as partes, então, e só então, nos encontramos ante um verdadeiro conhecimento, na opinião do racionalismo. Um conhecimento desse tipo apresenta-se-nos, por exemplo, quando formulamos o juízo «o todo é maior que a parte», ou o juízo «todos os corpos são extensos». Em ambos os casos vemos com evidência que tem de ser assim e que a razão se contradizia a si mesma se quisesse sustentar o contrário. E porque tem de ser assim, é também sempre e em todas as partes assim. Estes juízos possuem, pois, uma necessidade lógica e uma validade universal rigorosa.”

pretendia-se salientar o carácter analítico (no sentido Kantiano) da posição epistemológica racionalista; particularmente, pretender-se-á analisar certos exemplos de enunciados analíticos, presentes no texto, focando a relação entre sujeito e predicado e a forma como esta adquire o carácter “necessário” tão caro a René Descartes. No caso do enunciado “Todos os corpos são extensos”, presente no texto, pretende relevar-se junto dos estudantes o modo como o predicado se encontra, desde logo, *contido* no sujeito,

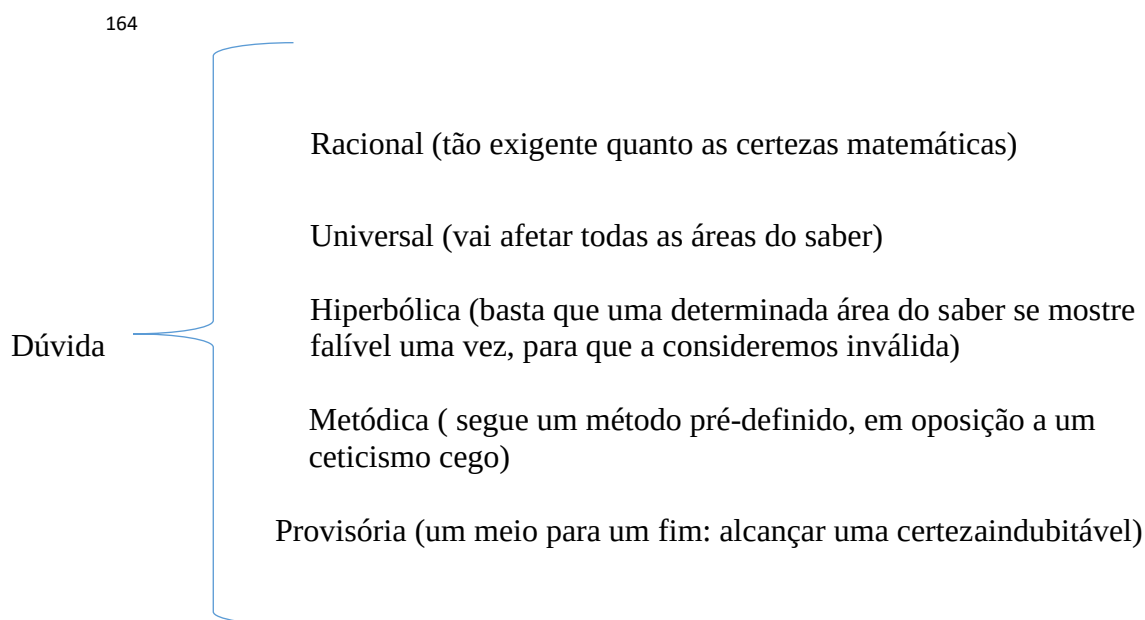
¹⁶¹ Descartes, René (1993). *Discurso do Método*. Tradução de João Gama, Introdução e notas de Étienne Gilson. Edições 70. Lisboa.p.48

¹⁶² Como abordar os textos (adaptação), Caderno de estudante, em *Arte de Aprender a Pensar*, Didática Editora.

inferindo-se a partir de uma relação sintática (o verbo “ser”, verbo copulativo¹⁶³ que estabelece uma relação de identidade) e semântica (entidade e atributo) numa relação necessária de ideias.

Com isto entendido, a sequência de leituras dinâmica nestas aulas seguiu a ordem de correspondência com as várias etapas do *método* exposto por Descartes, precedidas apenas por uma primeira elucidação sobre o conceito de “racionalismo”, a partir da exegese do texto acima transcrito. Pretendia-se uma interação dialógica com a turma, com o objetivo de que os alunos mostrem uma gradual familiarização com os seguintes conceitos: racionalismo, ceticismo, dúvida, dúvida metódica.

Na primeira aula dedicada ao estudo do pensamento cartesiano, e com a colaboração dos estudantes, elaborou-se este esquema conceptual no quadro:



O objetivo prendia-se com integrar nos pontos desta síntese a linha de discurso que percorreu as aulas dedicadas à análise da dúvida metódica cartesiana.

Sublinham-se, ainda, ao longo destas aulas, alguns momentos que marcaram uma abordagem mais especificamente *linguística*:

1)A decomposição da estrutura sintática da proposição “ penso, logo existo”

¹⁶³ Tipo de verbo que não tem sentido pleno, ou seja, o seu sentido é “absorvido” pela identificação entre o sujeito e o predicado.

¹⁶⁴ Nos anexos poderão encontrar-se exemplos de outros esquemas-sínteses alusivos a este e a outros temas curriculares.

O emprego do verbo “pensar” firma uma posição específica no pensamento cartesiano e no alcançar do *cogito*. Não se trata, aqui, de afirmar “Chove, logo existo” (tal é um acontecimento do mundo exterior), nem “corro¹⁶⁵, logo existo”—pois mesmo aqui se trata de um ato físico (podemos estar a sonhar que o fazemos¹⁶⁶, ou podemos encontrar-nos sob o efeito da ilusão de um Génio Maligno). A *res cogitans* precede, assim, a *res extensa*, na afirmação existencial do sujeito epistemológico enquanto ser, por primazia, pensante. Neste ponto se identifica, efetivamente, a *commune* designada cisão mente-corpo¹⁶⁷. Com os estudantes foi, então, ensaiada uma breve abordagem linguística ao específico lugar do verbo “pensar” no pensamento cartesiano (verbo pessoal, que requer sujeito atuante; verbo de ação mental, imaterial).

A decomposição, a nível da sintaxe e da semântica, da proposição do *cogito*:

(1)[Eu] Penso¹⁶⁸(2)(3), logo existo.

(1) português e latim: línguas de sujeito nulo: o sujeito funde-se na ação verbal

(2) verbo pessoal—requer um sujeito atuante

(3) verbo de ação mental, imaterial (*res cogitans*)

2) O conteúdo analítico nas predicções de Deus.

O modo como Descartes opera a predicação em relação ao conceito de Deus é chave para entender o rigor do pensamento cartesiano. Descartes não acrescenta os atributos de bondade ou perfeição a Deus, mas sim *extrai* do sujeito “Deus” esses mesmos predicados, no sentido etimológico de *predicação*, como “aquilo que é inerente

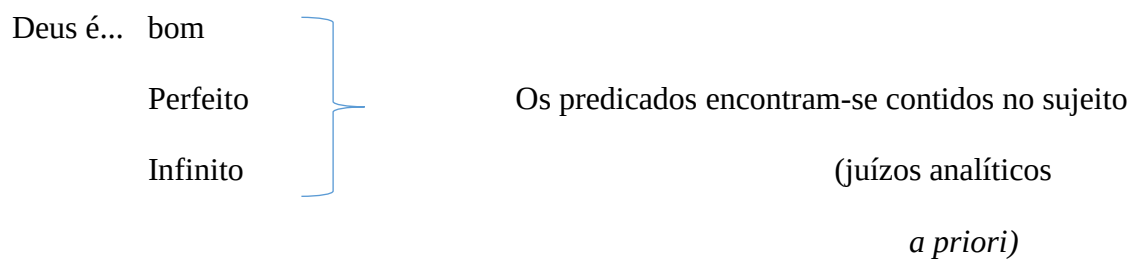
¹⁶⁵ A substituir do verbo “pensar” por outros verbos, de modo a suscitar nos estudantes a discussão do porquê poder ou não poder a afirmação ser legítima constituiu, sem sombra de dúvida, uma aplicação bastante bem sucedida da substituição paradigmática de termos.

¹⁶⁶ As verdades do pensamento (ex. matemática) são, em Descartes, transversais ao estado de lucidez e ao estado de sonho. As do corpo, não.

¹⁶⁷ Texto anexo e notas de rodapé.

¹⁶⁸ Acrescenta-se que o morfema “o” em “penso” marca a desinência pessoal de 1ª pessoa, remetendo para o “eu” epistemológico.

ao sujeito”¹⁶⁹¹⁷⁰. Trata-se de uma relação necessária de ideias (a ideia de Deus e a ideia de bondade ou perfeição ou de infinito). Aqui reforça-se, mais uma vez, o caráter *racionalista* do pensamento cartesiano.



¹⁶⁹ *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, “predicação”.

4.1.3. Regência nº10 (Módulo IV: *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*, submódulo: *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva: O estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]; A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]*)

Em resposta à questão “O Que é a Arte?” temos, inscritas no atual programa de Filosofia de 11º ano (*Aprendizagens Essenciais*) três possíveis respostas, enquadradas na designada perspectiva Essencialista e que se designam por: Teoria da Arte como representação ¹⁷¹, Teoria da Arte como Expressão e Teoria da Arte como Forma.

Esta primeira perspectiva é aquela que se encontra mais próxima da semântica original da palavra *Arte*.

Desde já é necessário elucidar uma linha de demarcação: pela abrangência que este tema, Arte, ou Artes, implica, tanto a nível histórico-político, como conceptual, terminológico e semântico, além do tratamento que recebeu por diferentes autores, escolheu-se focar, nesta aula, apenas nas artes figurativas (pintura e escultura) de forma a privilegiar um fio condutor sólido e um movimento mais intuitivo entre as diferentes teorias, movimento esse que se pretenderá desenhar de modo cronológico, ou seja, associando as três teorias mencionadas a três períodos históricos: a saber:

A arte como representação ao período que abrange desde a Antiguidade Clássica ao Renascimento;

A arte como expressão articulada com o período Renascentista e o seu culminar, enquanto ideal, no Romantismo;

E a *arte enquanto forma* associada ao dealbar do Modernismo.

No que foi esta aula, iremos destacar um aspeto: o rastrear do lastro etimológico do termo “arte”. Para isto, e tendo em conta o plano sincrónico e diacrónico, teve-se em

¹⁷¹ Também designada, por vezes, de Teoria da Arte como Imitação (*mímesis*).

vista uma interseção entre as questões relativas ao *emprego* do termo nos seus sucessivos enquadramentos históricos.

Constituindo a arte como representação, ou *mimesis*, o modo como esta foi encarada na Antiguidade Grega por vários pensadores cujos escritos ainda hoje são lidos, é natural que haja uma proximidade com a sua significação lexical, sendo possível mapear a sua latitude semântica, ou seja, a forma como a arte e o artista foram pensados nas obras de alguns filósofos desta época.

Tendendo, na Antiguidade Clássica, o belo a ser pensado em interligação com o bem e a verdade¹⁷², a obra artística, tal como a vemos refletida, por exemplo, na tradição socrático-platónica, é encarada como um meio trabalhando em prol de um fim: a representação do *belo*.

Com Platão, o *belo* é definido em função de um ideal, oferecendo o mundo sensível cópias mais, ou menos, aproximadas deste. O artista, encarado enquanto *artífice*, artesão, terá como papel copiar a cópia deste ideal¹⁷³, por estudos de vida local, reproduções de figuras, etc., capturando, no resultado final, apenas uma parcela residual do belo. Sendo, para este, a arte figurativa meramente imitativa, então, acabará concluindo não haver um saber propriamente dito nesta¹⁷⁴.

Aristóteles partilhará desta conceção da arte enquanto *mimesis* ao considerar que o sumo papel da arte consiste na reprodução mais fiel possível da natureza que, contudo, para este último, não se afirma enquanto cópia de um mundo inteligível e, portanto, não se verifica o acentuado desvirtuar da obra artística, que se dá como consequência no pensamento platónico. Na verdade, este autor irá relevar o papel pedagógico que as artes podem assumir, realçando as dramaturgias como bons espelhos das implicações morais dos nossos atos.

¹⁷² *Apontamentos*, Ética II, Ano letivo 2018/2019, Professora Maria João Couto.

¹⁷³ Os exemplos que Platão apresenta são, sobretudo, os do pintor.

¹⁷⁴ Como se pode ler neste excerto da sua célebre condenação do Pintor, na sua obra *República*:

“—Por conseguinte, a arte de imitar está bem longe da verdade e se executa tudo, ao que parece, é pelo facto de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição. Por exemplo, dizemos que o pintor nos pintará um sapateiro, um carpinteiro, e os demais artífices, sem nada conhecer dos respetivos ofícios. Mas nem por isso deixará de ludibriar as crianças e os homens ignorantes, se for bom pintor, desenhando um carpinteiro e mostrando-o de longe com a semelhança, que lhe imprimiu, de um autêntico carpinteiro (Platão. *A República* (1993). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. p. 457).”

De resto, na própria evolução etimológica da palavra Arte podemos rastrear a sua história. Na sua aceção grega, esta traduz-se em *Techné*, como em “teoria de uma técnica”, e serviria para exprimir quase qualquer ofício de produção (a arte do carpinteiro¹⁷⁵, etc.) que implicasse um determinado “saber-fazer”. Na Antiguidade Romana esta encontrará a sua tradução latina em *Ars*, contudo, a forma como é empregue lexicalmente, como especificadora de uma qualquer atividade produtiva, manter-se-á.

Como se pode ler no *Dicionário de Estética*:

“De uma aceção estética de «arte» pode começar a falar-se a partir do Renascimento e da idade barroca, onde todavia se sente ainda a necessidade de lhe especificar o significado através de locuções como belas-artes, fine-arts, beaux-arts, shöne-künste (...).”¹⁷⁶.

Verifica-se, efetivamente, uma tensão semântica entre a arte enquanto “técnica” e arte enquanto, simplesmente, “arte”, na nossa aceção moderna, intuitivamente e genericamente tida no seu significado *estético*, autónomo.

A figura do artista, que se começa a impor a partir do Renascimento, num progressivo afastamento das designadas “corporativas” da época Medieval que prestavam os seus serviços, sobretudo, às instituições do Clero, nos ornamentos de igreja e catedral, por exemplo, e usualmente sobrepondo o nome da corporação ao do artesão/artesões envolvidos nestes trabalhos, começa a ganhar uma nova autonomia, um maior individualismo e cunho pessoal, que se articulava, de resto, com o novo espírito da época. Como se lê em *Renascimento*, de Manfred Wundram:

“Durante o Pré-Renascimento, a pintura ascendeu a um lugar de primazia entre as demais disciplinas pela primeira vez na história da arte ocidental. Criou-se uma nova relação entre a obra de arte e o observador: a pintura deixou de se limitar a cumprir uma função, constituindo um desafio para quem a contemplava (*Renascimento*, 2007:6).”

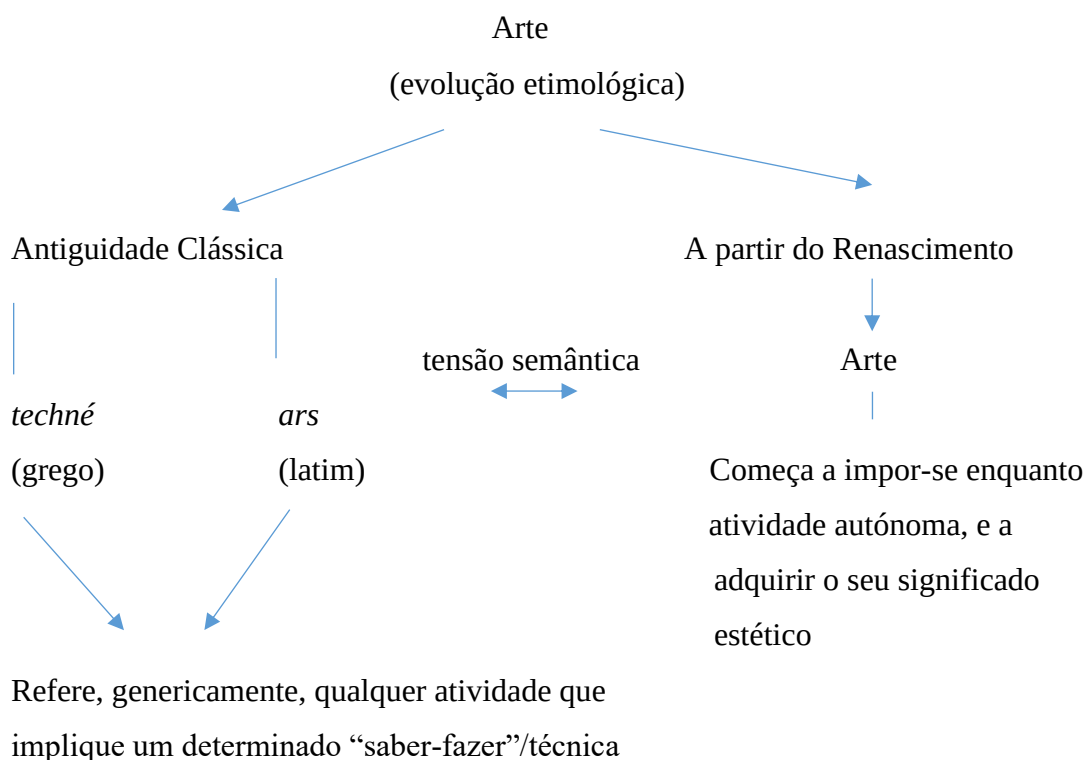
Não nos alongaremos mais nestes múltiplos enquadramentos, pois já abordamos a influência do período romântico na figura do sujeito enquanto criador; estes servem

¹⁷⁵ Gianni Carchia e Paolo D’Angelo (Direção Geral) (2009). *Dicionário de Estética*. Trad. Abílio Queirós e José Jacinto Correia Serra. Edições 70. Coimbra. p. 34.

¹⁷⁶ *id. ibidem*. p. 35.

aqui somente para oferecer uma base de contextualização aos momentos de aula que passaremos agora a descrever.

No início da aula foi apresentado um texto que se pretendia que funcionasse como abertura de discussão sobre a natureza da arte. Neste são articulados vários conceitos que irão permear o discurso da aula, tal como o belo, o artista, a técnica¹⁷⁷ e o arquétipo platónico do belo. Acompanhando a *explicitação semântica* que o texto¹⁷⁸ oferecia (abertamente o autor oferece a pergunta *o que é a arte?* logo na abertura, e no resto do texto tenta responder ao seu próprio mote) foi-se elaborando um esquema no quadro, com vista a explorar a evolução etimológica do termo “arte” a par da sua contextualização histórica e cultural.



A “tensão semântica” deriva, precisamente, da dualidade técnica/arte: será que a técnica se sobrepõe à arte? Será que a arte toma primazia sobre critérios objetivos de

¹⁷⁸ Anexo 3.1.

técnica ? Até ao Renascimento pode-se aduzir o primeiro caso e, após este período, o segundo. Ou seja, a historicidade da semântica não é, neste caso, arbitrária.

A título de exemplo, na expressão “a arte do pescador”, simbólica do carácter técnico, artesanal, como a arte era entendida na antiguidade clássica, salienta-se o uso do modificador de nome “do pescador”¹⁷⁹, que especifica o substantivo “arte” pois, a este tempo, ainda não se lhe reconhece uma identidade própria e autossuficiente (invertendo este eixo, a partir do Renascimento podemos falar do indivíduo como definindo a sua arte e, deste modo, empregamos no nosso léxico expressões como “a arte de Miguel Ângelo” ou “a arte de Rafaelo”).

Depois disto, foi encetada uma exposição sequencial¹⁸⁰ de imagens alusivas aos diferentes movimentos artísticos visados. De modo a manter os estudantes orientados nos diferentes referenciais que iam sendo apresentados foi entregue, quando esta “exposição”, no sentido galerista começou um glossário¹⁸¹ de termos referentes aos vários períodos históricos abordados e às teorias em causa.

¹⁷⁹ *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 2014: 182-184.

¹⁸⁰ Anexo 3.3. e 3.4.

E que despertou um entusiasmo na turma tal que a aula acabaria a ficar a meio do plano total. O que faz pensar no subaproveitamento que o módulo de estética recebe no ensino secundário.

¹⁸¹ Anexo 3.2.

Conclusão

“Sempre haverá homens e mulheres na caverna [de Platão] que têm reminiscências da luz e lutam pela luz...pessoas que sonham com ser crianças e ser Deuses a criar o mundo e a pôr nomes às coisas...sentir o prazer de nomear as coisas para que existam: houve, há e haverá sempre isso, felizmente.”¹⁸²

Perfecto Quadrado

É com a possibilidade de nomear que vem a possibilidade de se pensar o que se nomeia. Agimos sobre o objeto nomeando-o, encerramo-lo sob a manchete de uma descrição, como Frege e Russel pretendiam— e assim estabilizamo-lo. Queda-se imóvel, por um momento, até o voltarmos a encontrar e nesse encontro o voltarmos a pensar— ou até o repensarem por nós.

É um lugar comum afirmar que a filosofia trata de perguntas. Esse mesmo lugar percorrem as linhas deste trabalho: ou seja, da verdade, do conceito, do juízo, do significado, da palavra. Se alguma originalidade residir ao longo destas linhas, ela não se prenderá com as perguntas mas sim com o modo como as respondemos.

Na introdução ao seu *Teorias do Símbolo*, Tzvetan Todorov escreveu:

“A reflexão sobre o signo realizou-se em várias tradições distintas e até isoladas, tais como: filosofia da linguagem, lógica, linguística, semântica, hermenêutica, retórica, estética, poética. O isolamento das disciplinas e a variedade terminológica fizeram-nos ignorar a unidade de uma tradição que é das mais ricas da história ocidental.”¹⁸³

“A variedade terminológica”. A importância da palavra, enquanto forma, enquanto matéria está bem patente nesse escopo histórico que Todorov enceta: o signo é cronicamente recalcado, não por não existir, não por não ser relevante— mas por não ser nomeado. Uma presença ausente.

¹⁸² Quadrado, Perfecto (3 de Dezembro de 2019). *Nada Será como Dante*. Entrevista.

¹⁸³ Todorov, Tzvetan (1979). *Teorias do Símbolo*. Edições 70. Lisboa. p. 10.

Sobre esse recalcamento falamos bastante, contudo. Terminemos falando de uma outra palavra, essa não recalcada e que provavelmente já foi usada e aproveitada em todo o tipo de contexto e sob todo o tipo de ideologia, ideia, utopia, distopia.

Eduardo Prado Coelho em *A Palavra sobre a Palavra* discute essa bem complexa relação pedagógica retratada no célebre filme de Sergio Truffaut, *O Menino Selvagem*. Em síntese, o filme trata de um caso real relatado por Jean Marc Gaspard Itard; este médico, nascido em plena época dos ideais da revolução francesa depara-se com o vivido do ensaiado, ao ser posicionado como tutor de Victor de l'Aveyron: uma criança encontrada em estado completamente “selvagem” algures na floresta francesa de Aveyron. Tratou-se um desses casos de “perfeito exemplar histórico”, numa época em que a discussão que opunha o homem inocente e selvagem ao homem corrompido e civilizado encontrava o seu terreno mais fértil.

Escreve o autor:

*“Ora Victor, o menino «selvagem», recusa-se a utilizar palavras para obter o que quer, porque a sua «linguagem» é feita de ações. Se Victor aceita pronunciar sons é apenas para **expressar o seu prazer**, e não a sua necessidade de isto ou de aquilo. Incapaz de aprender com Victor, Itard recusa-se a ouvir uma linguagem que seja a expressão do prazer, e considera-a insignificante. Assim o equívoco de Itard baseia-se no facto de ele supor que Victor não sabe bastar-se no plano da necessidade, quando Victor viveu vários anos isolado e pode desembaraçar-se sozinho. Quando Victor pronuncia sons, ele exprime o seu prazer, e situa-se no **plano do desejo**. Mas Itard, incapaz de ouvir a formulação de um desejo, exige de Victor a expressão das suas necessidades fundamentais. É neste ponto que a reeducação realizada por Itard se transforma em amestramento. Só há verdadeira educação quando se escuta o desejo do outro, e uma comunicação se instaura em reciprocidade. É esta dimensão de jogo recíproco, risco, violência mútua, aventura e errância, que falta à conceção educativa de Sérgio [Truffaut]. Por isso ela se situa nos esquemas humanistas tradicionais. Mas um filme como «O menino selvagem» tem o grande mérito de reativar todos estes problemas, pondo em causa com uma evidência fundamentada um certo número de preconceitos. (...) E assim pudemos ver que a natureza não é algo de que se parte, mas algo a que se chega; que a educação não é desembaraçar a estrada, mas inventá-la (invenção que implica trabalho,*

*produção); que, ao escolher o condicionamento ideal para o desenvolvimento duma natureza, o que o educador escolhe é a própria natureza a desenvolver— e essa violência primeira nenhuma pedagogia pode iludir.”*¹⁸⁴

Vamos mais uma vez às palavras, então. O que é “educar”? Escreve Victor García Hoz:

*“Etimologicamente educação significa, por um lado, “conduzir”; educar será, tanto como “conduzir”, chegar dum estado a outro, de uma situação a outra. Mas ainda etimologicamente, educação significa “tirar de”, “extrair”*¹⁸⁵*.”*

Aproveitemos este *extrair*. Parece que não fizemos outra coisa ao longo destas páginas senão isso. Porque quando falamos de uma palavra falamos disto: do espaço que ela encerra, falamos das coisas que encontramos nesse espaço, mas não só disso, também falamos das coisas que podemos extrair desse espaço. Essa metáfora espacial de que me sirvo tem um propósito: mostrar que esta procura não é estranha ao conceito de educação, porque também aqui nos movemos entre dois polos bem evidentes e bem caros ao conceito de educação: o da norma e da exceção. Nessa antinomia entre analítico e sintético a filosofia da linguagem passou todo o seu tempo a perguntar-se sobre isto: quais as propriedades com uma palavra *nasce*, e quais as propriedades com que uma palavra se *educa*.

Ainda se pergunta, claro.

Deixemos então Victor García Hoz terminar a sua elegante desconstrução linguística: mais à frente,

“O conceito etimológico de educação leva-nos a uma noção individualista do processo educativo; o conceito vulgar leva-nos à perspetiva sociológica do influxo da sociedade sobre o homem. Mas uma e outra têm de comum uma ideia: a ideia de modificação do homem. Tanto no sentido vulgar como no sentido etimológico, educação representa uma modificação do

¹⁸⁴ Coelho, Eduardo Prado (1972). *A Palavra sobre a Palavra*. Portucalense Editora. Porto. pp. 304-305.

¹⁸⁵ Hoz, Victor García. *Princípios de Pedagogia Sistemática*. Civilização Editora. 1970. Porto.

*homem. Este conceito leva-nos à ideia que genericamente define a educação: a ideia de perfeição.”*¹⁸⁶.

Além da maravilha que é observar como o revolver na raiz de uma palavra oferece novas formas de pensarmos-nos a nós e ao mundo de hoje, ao conduzir uma reflexão com a elegância e o cuidado como a que em cima lemos, interessa-nos sobretudo reter aqui a sua ideia central. Também bela e elegante, e profundamente revolucionária. Aproveitemos para acrescentar mais um elo ao que o autor iniciou.

No *Dicionário Prático de Filosofia* encontramos a seguinte entrada:

“Perfeição: o que é exatamente conforme à sua definição (ex.: “um círculo perfeito”)¹⁸⁷”. Falamos mais acima de Descartes e dos predicados que *extraí* da definição de Deus: Deus existe porque é perfeito. Não virá aqui uma dessas inversões fáceis, não diremos que o estudante é perfeito só porque existe. Diremos algo diferente: que esta proposição diz algo de bem utópico.

Que a perfeição seja isso: aproximarmos-nos o mais possível da nossa própria definição. E que a educação, a educação que encontramos na sala de aula contribua para isso— um dia.

¹⁸⁶ *Id. Ibidem.*

¹⁸⁷ Clément, Élisabeth; Demonque, Chantal; Hansen-Løve, Laurence; Kahn, Pierre (2007). *Dicionário Prático de Filosofia*. Terramar. Miratejo. p. 297.

Referências Bibliográficas

Almeida, A. (2017). *Racionalidade Argumentativa da Filosofia e a Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico*. Sociedade Portuguesa da Filosofia e Associação de Professores de Filosofia.

Aspis, Renata (set./dez. 2004). *O professor de filosofia: O ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica*. Cad. Cedes, Campinas, Vol. 24, N.64.

Barthes, Roland (1984). *Elementos de Semiologia*. Trad. Maria Margarida Barahona. Edições 70. 1974. Lousã.

Barthes, Roland. (1999). *S/Z*. trad. Maria de Santa Cruz e Ana Mafalda Leite. Edições 70. Lisboa.

Baudelaire, Charles (2006). *A Invenção da Modernidade (Sobre Arte, Literatura e Música)*. Antologia, Introdução e Notas: Jorge Fazenda Lourenço. Tradução e Notas: Pedro Tamen. Relógio D'água. Viseu.

Benveniste, Émile (s/d). *O Homem Na Linguagem* (Introdução por Maria Alzira Seixo), Vega. Lisboa.

Benveniste, Émile (1995). *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. Pontes Editores. Campinas.

Boavida, João (2010). *Educação Filosófica: Sete Ensaios*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Clément, Élisabeth; Demonque, Chantal; Hansen-Løve, Laurence; Kahn, Pierre (2007). *Dicionário Prático de Filosofia*. Trad. Manuela Torres; Madalena Bacelar; João Silva Saraiva; Rui Pacheco. Revisão científica: Maria Lúcia Novais. Terramar. Miratejo.

Cortázar, Julio (2016). *Aulas de Literatura*. Prefácio e tradução de Miguel Filipe Mochila. Cavalo de Ferro. Lisboa.

Cossutta, Frédéric (1998). *Didática da Filosofia: Como Interpretar Textos Filosóficos?*. Trad. José Carlos Eufrázio. Edições ASA. Porto.

Cunha, Celso; Cintra, Lindley (2014); *Nova Gramática Do Português Contemporâneo*, Edições João Sá Da Costa. Porto.

Descartes, René (1993). *Discurso do Método*. Tradução de João Gama, Introdução e notas de Étienne Gilson. Edições 70. Lisboa.

Descartes, René (1992). *Meditações sobre a Filosofia Primeira*. Introdução, tradução e notas pela professor Gustavo de Fraga. Editora Livraria Almedina. 1992.

Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora, 2013.

Documento oficial da República Portuguesa. *Aprendizagens Essências 10º e 11º ano*. Ensino Secundário de Filosofia.

Ducrot, Oswald; Todorov, Tzvetan (2004). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Trad. António José Massano, José Afonso, Manuel Carrilho e Margarida Font. Dom Quixote. 2004. Lisboa.

Eco, Umberto (1984). *Conceito de Texto*. Trad. Carla de Queiroz. Editora Portuguesa De Livros Técnicos e Científicos. Amadora.

Eco, Umberto. *Tratado Geral de Semiótica*. Editora Perspetiva. 2019. São Paulo.

Coelho, Eduardo Prado (1972). *A Palavra sobre a Palavra*. Portucalense Editora. Porto.
Gianni Carchia e Paolo D'Angelo (Direção Geral) (2009). *Dicionário de Estética*. Trad. Abílio Queirós e José Jacinto Correia Serra. Edições 70. Coimbra

Hume, David (2004). *Investigação Sobre o Entendimento Humano*. Trad. Artur Morão. Edições 70. Lisboa.

Heidegger, Martin (1973). *Carta sobre o Humanismo*. Trad. Dr. Arnaldo Stein. Pref. Dr. António José Brandão. Guimarães Editores. Lisboa.

Hoz, Victor García. *Princípios de Pedagogia Sistemática*. Civilização Editora. 1970. Porto.

Kripke, Saul (2012). *O Nomear e a Necessidade*. Introdução de Ricardo Santos. Gradiva. 2012. Lisboa.

Mora, José Ferrater(1984). *Diccionario de Filosofia*. Alianza Editorial. Barcelona.

Marnoto, Isabel (coordenadora) (1990); da Silva, Isabel Medina; Ferreira, Maria Luísa

Mendes, João(s/d). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*. vol. 2. Editorial Verbo. Lisboa.

Popper, Karl (1998); *A Lógica da Pesquisa Científica*, Cultrix, s/l.

Ribeiro; Pombo, Olga. *Didática da Filosofia Vol. I e II*. Universidade Aberta. Lisboa.

Pinto, João Alberto (ano letivo 2019-2020). Filosofia II. Módulo de lógica.

Platão, *Crátilo* (1963) (Versão do Grego, prefácio e notas pelo P.^e Dias Palmeira). Livraria Sá da Costa Editora. Lisboa.

Platão. *A República* (1993). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Quadrado, Perfecto (3 de Dezembro de 2019). *Nada Será como Dante*. Entrevista.

Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva; do Nascimento, Maria Fernanda Bacelar; da Mota,

Maria Antónia Coelho; Segura, Luísa; Mendes, Amália (Organização); Vicente, Graça; Veloso, Rita (Colaboração) (2013). *Gramática do Português V. I e II*. Fundação Calouste Gulbenkian. Coimbra.

Smith, W. N. (2011). *Lógica: Um Curso Introdutório*. Trad. e Notas de Desidério Murcho. Gradiva. Lisboa.

Todorov, Tzvetan (1979). *Teorias do Símbolo*. Trad. Maria de Santa Cruz. Edições 70. Lisboa.

Villar, A. H. (2015). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Círculo de Leitores. Porto.

Wood, James (2010). *A Mecânica da Ficção*. Trad. Rogério Casanova. Quetzal Editores. Lisboa.

Oswald, Ducrot; Tzvetan, Todorov (1982). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Orientada por Eduardo Prado Coelho. Trad. António José Massano, José Afonso, Manuela Carrilho, Margarida Font. Dom Quixote. Lisboa.

Webgrafia

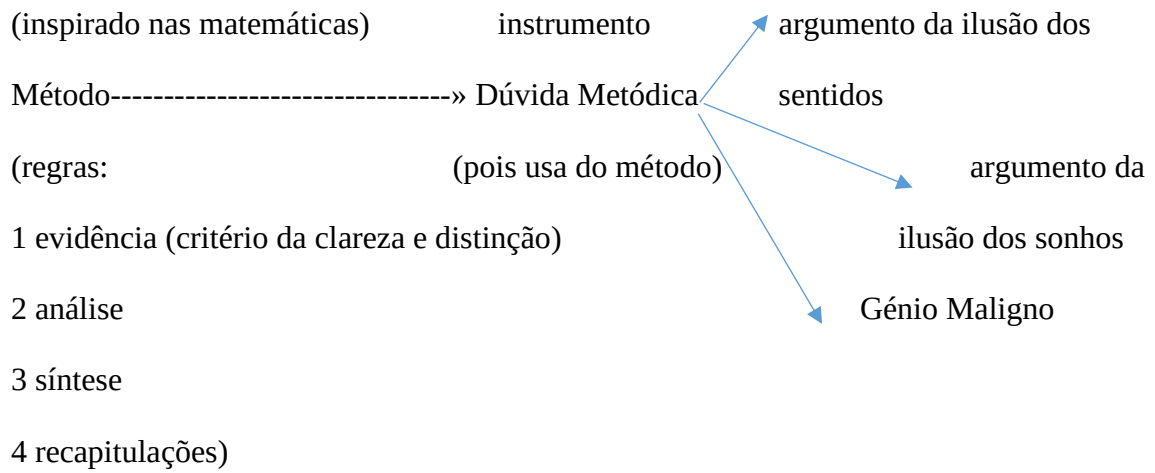
Normas APA: <https://www.uc.pt/fcdef/documentosbiblioteca/Bibliotecadigital/Normas>
<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/explicacao-sobre-deicticos/29189#>

Anexos

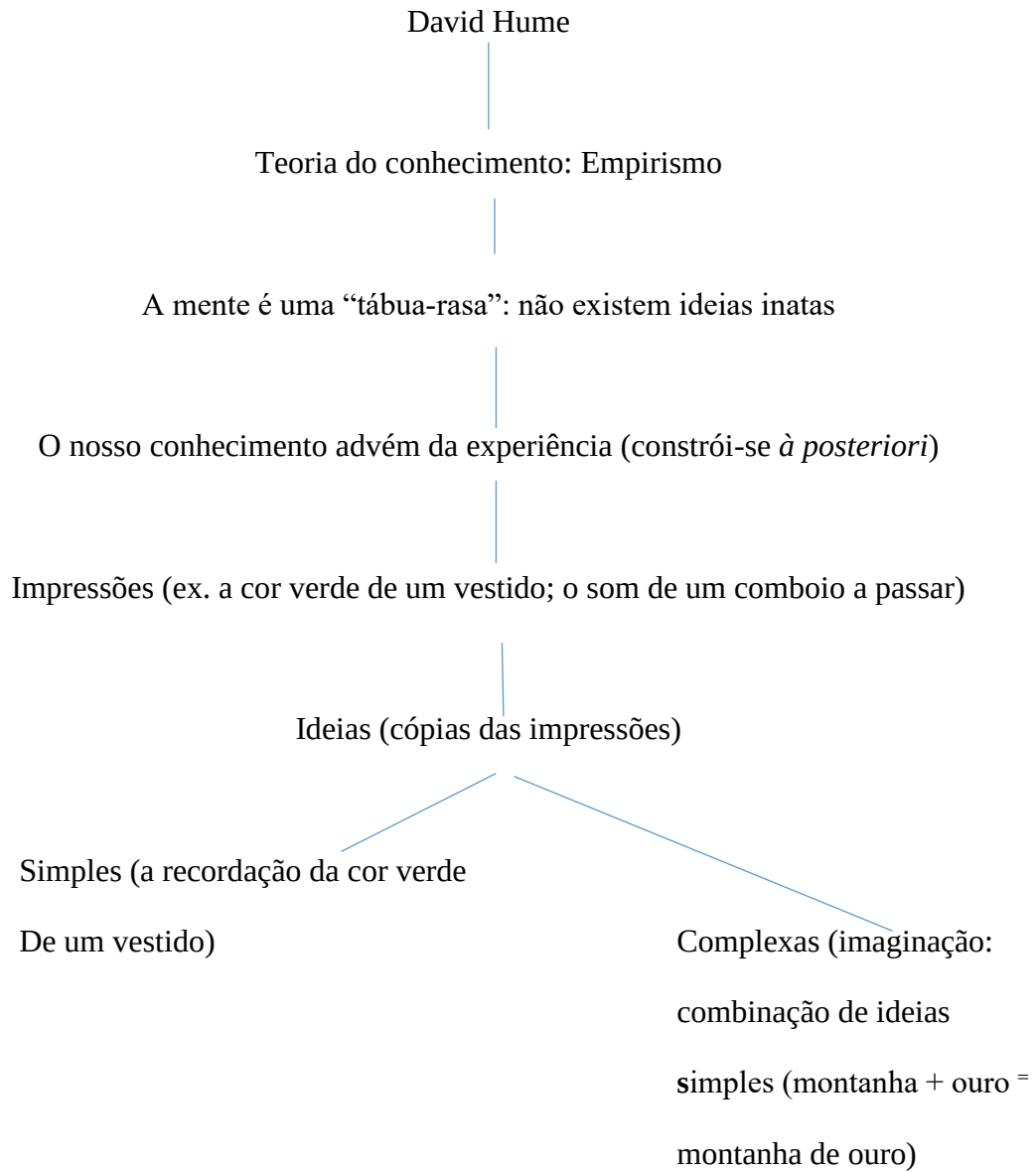
1. Tabela de inferências válidas

Nome	Interpretação	Dicionário	Forma Lógica
<i>Modus ponens</i>	Se a Beyoncé existir, a vida tem sentido. Ora, a Beyoncé existe. Logo, a vida tem sentido.	P: A Beyoncé existe. Q: A vida tem sentido.	$P \rightarrow Q$ P $\therefore Q$
Negação dupla	Não é verdade que o céu não é azul. Logo, o céu é azul.	P: O céu é azul.	$\sim\sim p$ $\therefore P$
Silogismo hipotético	Se os cães ladram, então são barulhentos. Se são barulhentos, então são chatos. Por consequente, se os cães ladram, são chatos.	P: Os cães ladram. Q: Os cães são barulhentos. R: Os cães são chatos.	$P \rightarrow Q$ $Q \rightarrow R$ $\therefore P \rightarrow R$
Contraposição	Se a terra tiver lama os cães rebolam. Por isso, se os cães não rebolarem a terra não tem lama.	P: A terra tem lama. Q: Os cães rebolam.	$P \rightarrow Q$ $\therefore \neg Q \rightarrow \neg P$
Silogismo disjuntivo	A Beyoncé é boa cantora ou os seres humanos são idiotas. Ora, a Beyoncé não é boa cantora. Logo, os seres humanos são idiotas.	P: A Beyoncé é boa cantora. Q: Os seres humanos são idiotas.	$P \vee Q$ $\neg P$ $\therefore Q$
Modus tollens	Se Sócrates é imortal, os homens são imortais. Os homens não são imortais. Por consequente, Sócrates não é imortal.	P: Sócrates é imortal. Q: Os homens são imortais.	$P \rightarrow Q$ $\neg Q$ $\therefore \neg P$

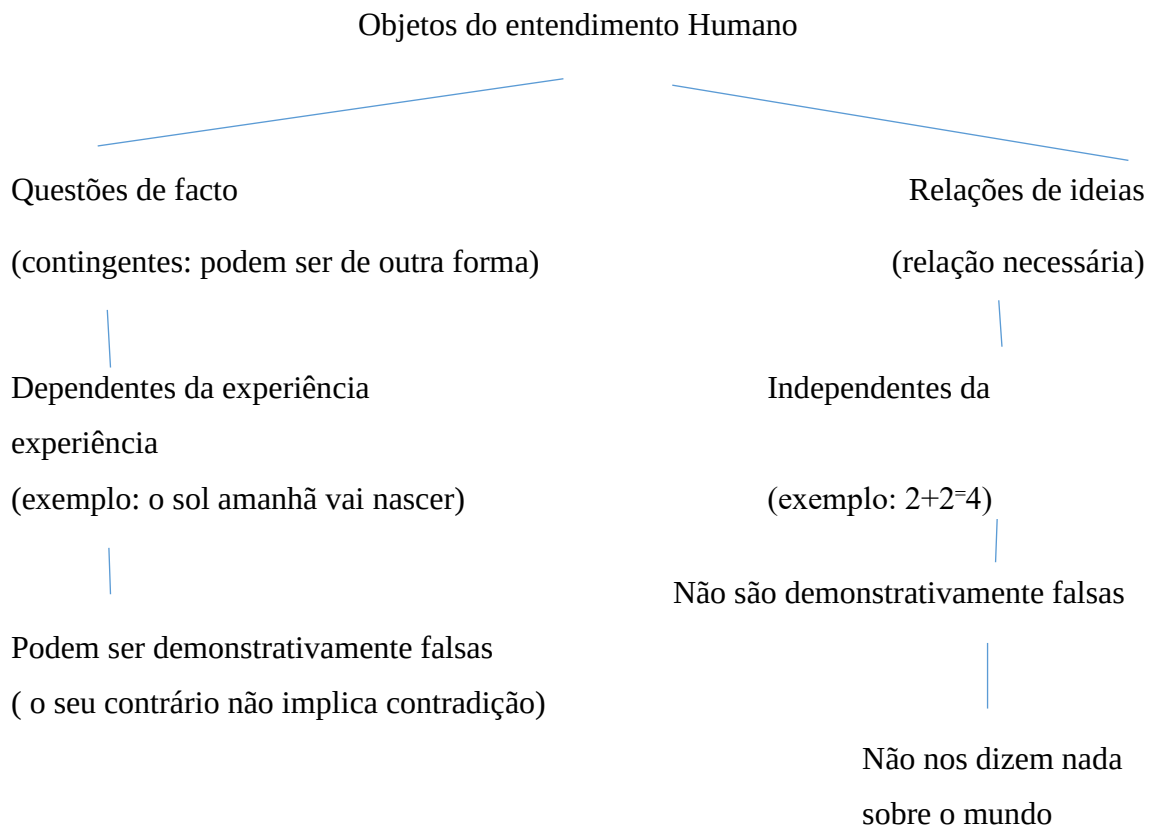
2.1.A dúvida metódica em René Descartes



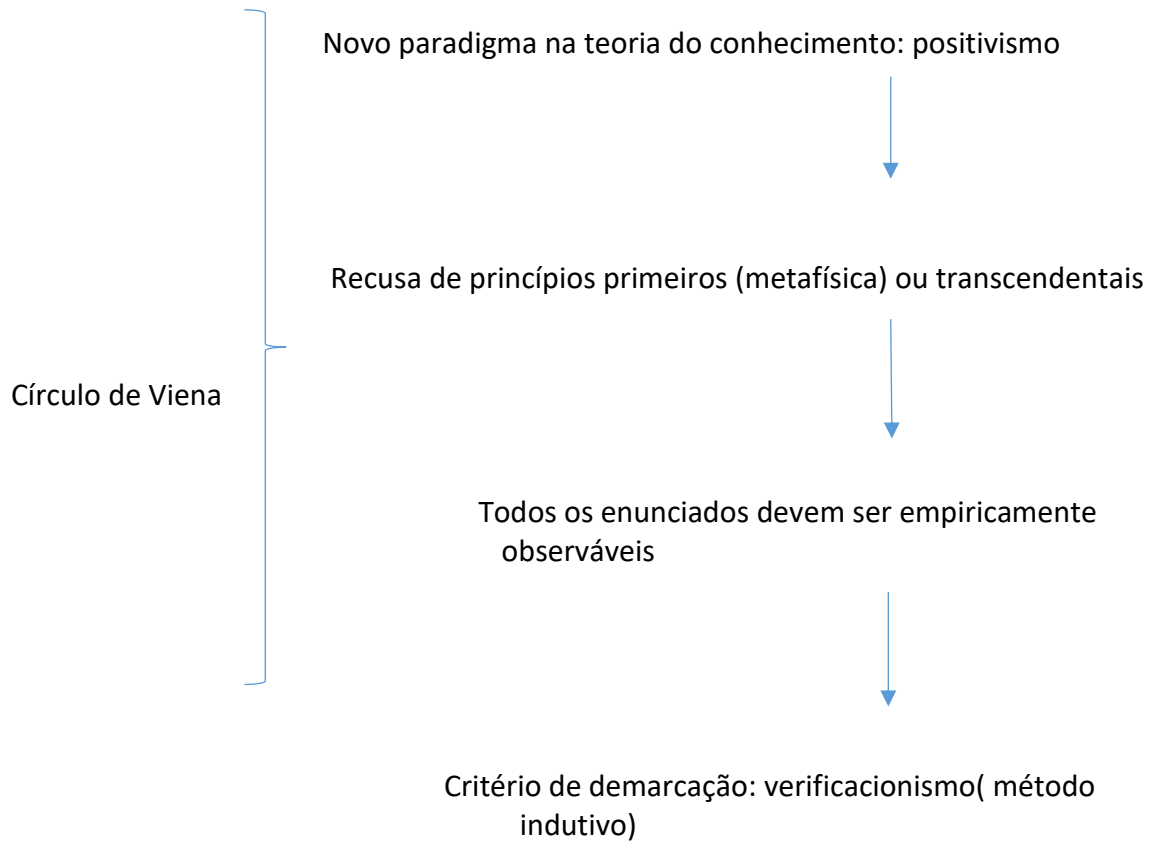
2.2. Empirismo Humeano



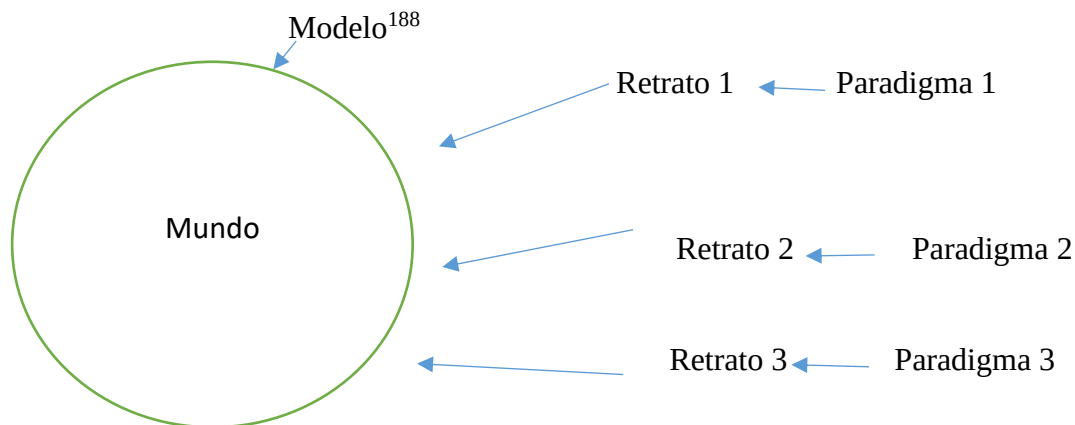
2.3. Objetos do entendimento humano em Hume



2.4. Karl Popper e o Falsificacionismo— O Círculo de Viena



2.5. O Paradigma em Thomas Kuhn



3.1. Texto: Arte

“Entende-se por arte o fabrico consciente da beleza: “fabrico”, porque supõe inspiração e criação, sendo o primeiro momento a iluminação do artista e o segundo o trabalho artístico da técnica (...); “consciente”, já que é calculada organização de meios, pois, se não o fosse, tratar-se-ia de atividade espontaneamente bela, como os escritos desinteressados de Sta. Teresa; e se apreciamos tanto a beleza sem intenção, é porque a ausência de artifício supõe natureza supõe natureza mais rica; é o belo sem querer; (...) modernamente, tende-se a separar a arte da Beleza, mas é porque se entende o Belo ao modo helénico ou renascentista, como perfeição de arquétipos platónicos, cuja “forma” (formosura) é feita de harmonia de proporções, de linha e de brilho de aparências. Se, porém, tomarmos a Beleza em acepção mais vasta, como manifestação de riqueza e plenitude do ser, então a arte é compatível com uma fealdade parcial, quando, através dela, se revelem

¹⁸⁸ Este pequeno esquema surgiu-me por inspiração de dois fatores: a etimologia de paradigma, enquanto “modelo”, e as entrevistas do cineasta Manoel de Oliveira. Mais que uma vez o cineasta sublinhou que o bom artista é aquele que, a partir de um mesmo modelo, consegue realizar novos, diferentes retratos. Neste caso, o modelo será o mundo, sendo que os diferentes paradigmas pintam diferentes retratos deste, incompatíveis entre si, mas todos a partir do mesmo mundo.

profundeza interior, humanidade plena, vida depurada (p.ex., crucifixos feios, como o de perpignan, arte de primitivos, etc.)”¹⁸⁹.

3.2. Glossário

Mimese: n.f. 1 imitação verosímil da natureza que constitui, segundo a estética aristotélica e clássica, o fundamento de toda a arte 2 imitação do estilo, do gesto ou da voz de outrem (do gr. *mímesis*, «imitação»)

Renascimento: n.m. movimento cultural de de renovação científica, literária e artística, vulgarmente considerado como iniciado no século XIV e prolongado através dos séculos XV e XVI

Romantismo: n.m. movimento artístico que se manifestou na Europa e na América ao longo da primeira metade do século XIX e que se caracteriza (...) pela aceitação de uma estética que valoriza a liberdade criadora, a subjetividade e o sonho (...).

Estética: Desde a sua origem, este termo engloba teoria da arte e teoria da sensibilidade, pois Baumgarten emprega-o pela primeira vez em 1750, na sua obra *Aesthetica*, que trata da formação do gosto e da apreciação da obra de arte¹⁹⁰ (do gr. *aisthèsis*, «sensação», «sentimento»).

Modernismo: n.m. movimento artístico renovador que marcou as primeiras décadas do séc. XX e que se caracterizou pela rutura radical com a formas tradicionais (ex. artes plásticas: o cubismo, o dadaísmo, o surrealismo).

¹⁸⁹ Mendes, João(s/d). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*. vol. 2. Editorial Verbo. Lisboa. p. 1365.

¹⁹⁰ *Dicionário Prático de Filosofia*, 2007: 132.

3.3. Índice de Imagens

1- Vaso, Exekias, 540-530 a.c.

Ilíada: Representação de Ajax e Aquiles jogando damas.

2- Taça Ática, 470-460 a.c.

Triptólemo sentado na sua carruagem alada, que usava para semear grãos por todo o mundo.

3-Catedral de Peterborough, vitral

Rei Salomão e Rei David, ambos figuras do Antigo Testamento

4-Leonardo Da Vinci, 1452-1519

Mona Lisa

5- Vincent Van Gogh, 1853-1890

Auto-Retrato, óleo sobre tela

6-Claude Monet, 1840-1926

O almoço, 1873

7- Pablo Picasso, 1881 – 1973

As Meninas de Avinhão, óleo sobre tela, 1907

8 – *Idem*

O aficcionado (O Toureiro), 1912

9-Hieronymus Bosh, 1450 - 1516

O Jardim das Delícias.

3.4. Power point

TEORIAS ESSENCIALISTAS DA ARTE: ARTE COMO REPRESENTAÇÃO

“—POR CONSEQUENTE, A ARTE DE IMITAR ESTÁ BEM LONGE DA VERDADE E SE EXECUTA TUDO, AO QUE PARECE, É PELO FACTO DE ATINGIR APENAS UMA PEQUENA PORÇÃO DE CADA COISA, QUE NÃO PASSA DE UMA APARICÃO. POR EXEMPLO, DIZEMOS QUE O PINTOR NOS PINTARÁ UM SAPATEIRO, UM CARPINTEIRO, E OS DEMAIS ARTÍFICES, SEM NADA CONHECER DOS RESPETIVOS OFÍCIOS. MAS NEM POR ISSO DEIXARÁ DE LUDIBRIAR AS CRIANÇAS E OS HOMENS IGNORANTES, SE FOR BOM PINTOR, DESENHANDO UM CARPINTEIRO E MOSTRANDO-O DE LONGE COM A SEMELHANÇA, QUE LHE IMPRIMIU, DE UM AUTÊNTICO CARPINTEIRO (A REPÚBLICA, 1993:457).”

As artes não se limitam à imitação pura e simples daquilo que passa diante do nosso olhar, antes se elevam num impulso às alturas das formas ideais donde nasce a natureza ([Plotino] *Dicionário de Estética*, 2009:34).”



