U.PORTO

FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

O silêncio como recurso pedagógico na aula de Filosofia

Lara Isabel Peixoto da Costa Dias

M

2026

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry this report.

Porto, 16 de Junho de 2026

Lara Isabel Peixoto da Costa Dia

Agradecimentos

Agradeço ao meu professor orientador de estágio, José Augusto Ribeiro, por todos os seminários de estágio e por todo o conhecimento que compartilhou comigo que me permitiu reavaliar as metodologias que utilizei durante as aulas, a forma de abordar certos conteúdos científicos, acrescentando sempre algo ao que era proposto pelas aprendizagens essenciais e portanto, melhorar todas as aulas.

Agradeço à professora doutora Paula Pereira, por toda a disponibilidade no acompanhamento deste relatório.

A Isabel Cristiana Cardoso Campos e Hugo Hermenegildo Campos, porque sem eles, nada disto seria possível. Por me acompanharem desde que eu tinha 14 anos e me terem tratado como filha, dedico-lhes todas as minhas conquistas, porque são também fruto do apoio incondicional que sempre me deram.

A Inês Dias e Leonor Dias, estou eternamente grata por todas as vezes que me garantiram que seria uma boa professora e que teria de confiar mais em mim mesma.

Aos alunos que me acompanharam ao longo do estágio, por toda a paciência e por todas as palavras de carinho. Serão sempre as minhas primeiras turmas, e aquelas que seguirão comigo para sempre na memória com o maior carinho possível.

Agradeço, por fim, ao meu noivo, Rafael Azevedo. A ti, que seguraste o meu sonho mas vezes em que eu não consegui, que estiveste presente nas tardes longas de estudo e nos momentos em que quase desisti e não permitiste. Esta conquista é também tua.

Resumo

O presente relatório, intitulado *O Silêncio como Recurso Pedagógico na Aula de Filosofia* defende que a implementação de momentos intencionais de silêncio durante as aulas de Filosofia constitui uma estratégia que auxilia os alunos a desenvolverem as competências específicas da disciplina propostas pelas Aprendizagens Essenciais, nomeadamente, a competência de problematização, de conceptualização e de argumentação.

O relatório divide-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo, revelam-se as necessidades identificadas nas turmas onde se implementou esta estratégia e que motivaram a aplicação da mesma como uma tentativa de minimizar tais dificuldades. No segundo capítulo, procura-se compreender o conceito de silêncio, a partir da perspetiva de Merleau-Ponty, de Wittgenstein, e por fim, de Heidegger, de modo a esclarecer o sentido em que o conceito será utilizado nos capítulos seguintes. No terceiro capítulo, evidencia-se a importância do silêncio como uma condição para recuperar o pensamento autónomo e crítico que é sistematicamente destruído pela sociedade contemporânea. No quarto capítulo, esclarece-se a forma como o silêncio é percecionado em sala de aula, num contexto geral ao percurso escolar, e de que forma este pode ser percecionado de forma diferente na disciplina de Filosofia. No quinto capítulo, descreve-se como ocorreu a implementação desta estratégia na prática letiva e discute-se sobre os resultados que surgiram dessa aplicação, tanto os que comprovam a sua eficácia, como aqueles que mostram as suas debilidades. Por fim, conclui-se sobre a eficácia de provocar momentos de silêncio intencionais durante as aulas de Filosofia como um recurso que pretende promover as competências específicas da Filosofia, reconhecendo o seu potencial e as suas limitações.

Palavras-chave: Relatório de estágio. Estratégias de ensino. Competências específicas da Filosofia. Silêncio.

Abstract

This report, entitled *Silence as a Pedagogical Resource in the Philosophy Classroom*, argues that the implementation of intentional moments of silence during Philosophy classes constitutes a strategy that assists students in developing the specific competencies of the discipline proposed by the Aprendizagens Essenciais, namely the competencies of problematisation, conceptualisation and argumentation.

The report is divided into five chapters. In the first chapter, the needs identified in the classes where this strategy was implemented are revealed, along with the motivations that led to its application as an attempt at resolution, outlining the plan of action. In the second chapter, the concept of silence is explored from the perspective of Merleau-Ponty, Wittgenstein, and finally Heidegger, in order to clarify the sense in which the concept will be used in the following chapters. In the third chapter, the importance of silence as a condition for recovering the autonomous and critical thinking that is systematically destroyed by contemporary society is highlighted. In the fourth chapter, the way in which silence is perceived in the classroom, in a general school context, is clarified, as well as how it may be perceived differently within the discipline of Philosophy. In the fifth chapter, the implementation of this strategy in teaching practice is described and its results are discussed, both those that demonstrate its effectiveness and those that reveal its limitations.

Finally, conclusions are drawn regarding the effectiveness of provoking intentional moments of silence during Philosophy classes as a resource aimed at promoting the specific competencies of Philosophy, acknowledging both its potential and its limitations.

Keywords: Internship Report. Teaching Strategies. Specific Competencies of Philosophy. Silence.

Índice

INTRODUÇÃO 1

I. O PONTO DE PARTIDA E O PLANO DE AÇÃO 3

II. O SILÊNCIO 8

2.1. O silêncio para Merleau-Ponty 8

2.2. O silêncio para Wittgenstein 11

2.2.1. Na obra Tractatus Logico-Philosophicus 11

2.2.2. O silêncio na obra *Investigações Filosóficas* 14

2.3. O silêncio na obra Ser e Tempo de M. Heidegger 19

3. O SILÊNCIO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA 22

4. O SILÊNCIO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA 25

5. A IMPLEMENTAÇÃO DO SILÊNCIO NA PRÁTICA LETIVA 30

5.1. O silêncio inicial 31

5.2. O silêncio nos momentos de problematização 34

5.3. A leitura silenciosa 37

5.4. A escrita silenciosa 40

5.5. O silêncio do professor 42

5.6. 4'33'' de John Cage 45

5.7. As limitações da aplicação do silêncio 46

CONCLUSÃO 47

Referências bibliográficas 49

Anexo I: Planificação da regência 9 54

Anexo II: Planificação da regência 14 64

Anexo III: Planificação da regência 19 76

Anexo IV: Planificação da regência 24 87

Anexo IV: Questionário aplicado e respetivas respostas 105

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário e a prática letiva a que me refiro foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2025/2026, na Escola Secundária Sá de Miranda, em Braga, nas turmas do 11.º01, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, e do 11.º11, do curso de Artes Visuais.

A proposta deste relatório é que o silêncio, utilizado como estratégia pedagógica nas aulas de Filosofia, pode auxiliar no desenvolvimento das competências que as Aprendizagens Essenciais definem como as competências específicas da Filosofia que os alunos devem ser capazes de desenvolver ao longo das aulas, nomeadamente, a problematização, a conceptualização e a argumentação (DGE, 2018, p.3). No entanto, reconheço que nenhuma estratégia é perfeita, e que todas apresentam limitações, pelo que pretendo analisar tanto se este recurso atingiu o seu objetivo, como os problemas que podem surgir quando é aplicado. Nesse sentido, este relatório divide-se em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, procuro sustentar de que forma a estratégia que proponho vai ao encontro daquilo que é proposto pelas Aprendizagens Essenciais, pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, e pelo projeto educativo da escola. Para além disso, apresento a caracterização quantitativa e qualitativa das turmas em que a estratégia foi aplicada, e a partir daí, as necessidades que foram identificadas nestas turmas e que motivaram a que propusesse a metodologia do silêncio como uma estratégia para as atenuar.

No segundo capítulo, procuro compreender o silêncio enquanto conceito filosófico, a partir de três autores que o pensaram de formas distintas, designadamente, Merleau-Ponty, Wittgenstein e Heidegger. Este capítulo pretende comprovar que o silêncio não é uma mera ausência de som, mas uma dimensão constitutiva da experiência, do pensamento e da linguagem e que, por isso, se torna urgente perceber a sua relevância para o ensino.

No terceiro capítulo, analiso, através da obra *A Sociedade do Cansaço* de Byung-Chul Han, de que forma a própria sociedade em que os alunos estão inseridos, caracterizada

pelo excesso de estímulos constantes, destrói a atenção profunda que a reflexão filosófica exige. Para além disso, procuro compreender como o antídoto para esse problema é o tédio profundo e o silêncio, enquanto espaços que permitem ao sujeito desconectar-se desse ritmo e recuperar a capacidade de atenção e de foco, pelo que se torna urgente que a escola assuma esse papel.

No quarto capítulo, examino como, ao contrário do que sugere o capítulo anterior, o silêncio é visto como algo negativo em sala de aula, como uma técnica de disciplina, como ausência de pensamento ou como desinteresse, o que contamina todas as outras formas como poderia ser percecionado. Contudo, reflito sobre a forma como este pode ser entendido de outra forma na disciplina de Filosofia, quando aplicado intencionalmente como uma estratégia para o desenvolvimento das competências específicas que as Aprendizagens Essenciais consideram fundamentais.

No quinto capítulo, descrevo como ocorreu a implementação desta estratégia na prática letiva e analiso os dados que obtive através da observação de processos ao longo das aulas, e das respostas dos alunos a um questionário anónimo sobre a eficácia do silêncio para a sua aprendizagem, de modo a refletir sobre os resultados da aplicação deste recurso.

Por fim, concluo sobre a eficácia desta estratégia e sobre as suas limitações, procurando responder à questão que orienta este relatório, ou seja, de que forma esta estratégia contribuiu para o desenvolvimento das competências específicas da Filosofia e para a formação de um pensamento crítico e consciente nos alunos.

I. O PONTO DE PARTIDA E O PLANO DE AÇÃO

A filosofia é uma disciplina marcada pela ausência de consensos definitivos e pela persistente problematização. Como sublinha Cerletti, a pergunta " 'que é a filosofia?' constitui um tema próprio e fundamental da filosofia mesma, e não admite, de modo algum, uma resposta única" (Cerletti, 2009, p.14). Por esse motivo, a pergunta sobre o "que é ensinar filosofia?" também não pode ser respondida da mesma maneira pela qual se guiam outras disciplinas, ou seja, pela mera transmissão de conteúdos (Cerletti, 2009, p.11), o que exige a necessidade de uma didática específica.

Neste sentido, tal como defendido nas Aprendizagens Essenciais, os recursos/estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula na disciplina de Filosofia devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências específicas, nomeadamente, competências de problematização, conceptualização e argumentação. Esta ideia assenta na proposta de M. Tozzi, segundo a qual o ensino da filosofia no ensino secundário tem como objetivo fundamental a aprendizagem do filosofar, que sendo um processo complexo, deve ser abordado didaticamente através destas três operações principais. Nesta ordem de ideias, o papel do professor não é, portanto, apenas reproduzir o pensamento já estabelecido pelos filósofos aos alunos, mas criar situações de aprendizagem que lhes permitam desenvolver o seu próprio pensamento, explorando métodos, procedimentos e atividades que promovam o desenvolvimento dessas competências.

Tendo em vista esta necessidade, importa questionar como pode o silêncio contribuir para o ensino de uma disciplina que, à primeira vista, parece fundamentar-se no debate constante. Surge, assim, o problema central deste relatório: como pode o silêncio contribuir para o desenvolvimento das operações centrais do filosofar e do pensamento crítico dos alunos?

Para tentar responder a esta questão, proponho que o silêncio seja incorporado como um recurso pedagógico nas aulas de filosofia. Assim, esclareço desde já que a minha posição é que o silêncio não deve ser utilizado apenas como uma técnica para manter a ordem em sala de aula, mas que, ao integrar o silêncio durante as aulas, o professor cria condições para que os alunos participem de forma mais consciente, desenvolvendo competências transversais a todas as disciplinas, como a escuta, a ponderação e a análise crítica, mas também competências específicas da filosofia, como as que foram referidas acima.

Para além disso, a presente proposta insere-se no que é proposto pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), um documento que deve orientar a prática do professor e que valoriza a formação de cidadãos críticos, autónomos e conscientes do mundo que os rodeia. Assim, como destaca o documento, "perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos." (PASEO, 2022, p. 5). É tendo em conta este objetivo que proponho o silêncio como recurso didático, pois pretendo que seja um espaço de abertura ao pensamento e à reflexão crítica e autónoma sobre os problemas filosóficos, sobre o conhecimento das respostas filosóficas a determinado problema, e sobre as objeções que lhe podem ser apresentadas, no sentido de promover a formação de cidadãos críticos e conscientes. Para além disso, esta metodologia procura desenvolver outras competências apontadas pelo documento, como a autonomia, ao ser uma estratégia que promove a descentralização da aula no professor; o respeito por si mesmo e pelos outros, pois permite respeitar o ritmo individual de cada estudante; e a curiosidade, o "querer aprender mais" (PASEO, 2022, p. 17), pois permite que os alunos sintam a necessidade de responder a um problema, antes de lhe serem apresentadas respostas para o mesmo, conforme irei defender nos próximos capítulos.

Com esta proposta em mente irei, nos primeiros capítulos, proceder a uma revisão de literatura, com o objetivo de refletir sobre o conceito de silêncio, sobre como o silêncio é percebido em sala de aula num contexto transversal a todas as disciplinas e, por fim, sobre como o silêncio se pode entender e utilizar de forma consciente nas aulas de filosofia com o propósito de desenvolver o filosofar. Após a conclusão desta primeira parte, irei aplicar estratégias em sala de aula que incorporem o silêncio, e refletir sobre como esses momentos influenciam o desenvolvimento das competências específicas da filosofia, bem como de que forma o silêncio impactou a aprendizagem dos alunos durante as aulas.

Com efeito, a parte prática deste relatório foi realizada com duas turmas do décimo primeiro ano da Escola Secundária Sá de Miranda, em Braga.[1] No que diz respeito à Escola Secundária de Sá de Miranda, esta dispõe de instalações muito acolhedoras, que

[1] Importa referir que a escolha de aplicar esta metodologia apenas a turmas de décimo primeiro ano não foi arbitrária, mas uma limitação inerente ao facto de as turmas atribuídas ao professor cooperante serem exclusivamente de décimo primeiro ano.

muitas vezes não se encontram em outras escolas, como por exemplo, a existência de um museu que pertence à própria escola e que permite que os alunos possam visitá-lo, uma quinta pedagógica, uma biblioteca escolar com um grande número de recursos sobre os mais diversos temas, quadros interativos e até Centros Tecnológicos Especializados (CTE). Para além disso, a escola conta com o privilégio de dispor de mediadora linguística e de psicóloga, preocupando-se não só com a aprendizagem, mas também com a integração e a saúde mental dos alunos. Todos estes recursos criam condições favoráveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, sendo algo que a própria escola promove através do projeto *Pedagogia para a autonomia e sucesso educativo.*

Nesta ordem de ideias, o próprio projeto educativo do agrupamento[2] enfatiza a necessidade de "adequar as respostas educativas às necessidades e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e de promover uma escola inclusiva através da aplicação constante e contínua das medidas de suporte à aprendizagem, para além de outras medidas*"* (p.30), o que favorece a implementação do silêncio como estratégia pedagógica, no sentido em que permite que cada estudante disponha de tempo para refletir, organizar o pensamento e preparar intervenções fundamentadas, respeitando o seu ritmo individual de aprendizagem.

Assim, tendo em conta que todos estes documentos, que devem orientar a prática pedagógica, estão em consonância com a aplicação desta estratégia, resta explicar quais foram as dificuldades identificadas nas turmas que levaram à necessidade de a propor como um recurso que poderia ser eficaz para minimizá-las.

As turmas em que desenvolvi a aplicação da estratégia didática que defendo ao longo dos próximos capítulos foram o 11º01 e o 11º11. O 11º01 é uma turma de Ciências e Tecnologias, constituída por vinte e três alunos, catorze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades entre os quinze e os dezassete anos, sendo um aluno brasileiro, duas alunas de nacionalidade espanhola, embora de origem brasileira, e um aluno chileno. O 11º11 é uma turma do curso de Artes Visuais, composta por vinte e um alunos, dezanove do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades entre os quinze e dezoito anos, existindo cinco alunos de nacionalidade brasileira, uma aluna salvadorenha, e um aluno ucraniano. Importa referir que esta diferença de

[2] Agrupamento de Escolas Sá de Miranda. (2021). *Projeto Educativo*. https://www.aesamiranda.pt/wp-content/uploads/2021/09/Projeto-Educativo.pdf

nacionalidades e de percursos escolares se fez sentir ao longo das aulas, principalmente pela natureza dos temas abordados ao longo do décimo primeiro ano, como a filosofia da arte e a filosofia da religião. Nota-se que os alunos têm em si enraízadas muitas crenças moldadas por influências familiares, escolares e sociais, e que as tomam como verdades únicas e absolutas, o que reforça a necessidade de um ensino da filosofia que promova a capacidade de questionar, problematizar e argumentar, estimulando a reflexão sobre diferentes perspetivas e experiências de vida.

No que respeita à caracterização qualitativa das turmas, o 11.º01 revelou-se, desde o início, uma turma bastante calma e concentrada, onde os alunos demonstravam interesse pelas aulas e pelos temas abordados e, por isso, eram bastante participativos e não costumavam manter conversas paralelas, perfil esse que se manteve até ao final do ano, embora com algumas oscilações, como em qualquer turma. A turma do 11º11, por sua vez, apresentou, de início, mais dificuldades ao nível da gestão do tempo e da concentração, visto que os alunos costumavam demorar mais tempo que o previsto a chegar à sala e também a acalmar depois do intervalo, o que dificultava o início das aulas, pois havia constantes entradas tardias que provocavam risos e interrompiam o raciocínio, quer do professor, quer dos restantes colegas. Para além disso, era uma turma pouco participativa, mesmo quando questionada diretamente. Todavia, esta postura foi mudando ao longo do tempo, conforme explico no capítulo IV.

Apesar destas diferenças de perfis, foi possível identificar algumas dificuldades comuns a ambas as turmas que fizeram com que surgisse a necessidade da aplicação da metodologia do silêncio.

A primeira dificuldade que constatei foi ao nível da interpretação de textos filosóficos. No início do meu período de estágio, identifiquei que, de todas as vezes que o professor cooperante propunha a leitura de um excerto em voz alta por um aluno e posteriormente abria a discussão do texto à turma, os alunos não tinham qualquer posição sobre aquilo que tinha sido lido. Apesar de seguirem a leitura que estava a ser feita, não pensavam criticamente sobre a posição que o autor estava a defender, porque não estavam com a atenção e a predisposição necessária que a leitura de um texto filosófico exige para que efetivamente possa ser compreendido. Para além disso, estavam sempre na expetativa de que o professor explicasse os conceitos do texto e a posição do autor antes de fazer qualquer pergunta direta.

A segunda dificuldade que reconheci foi ao nível da argumentação. Quando eram questionados, os alunos tendiam para respostas imediatas e pouco elaboradas, concordando ou discordando, sem apresentar qualquer justificação ou argumento que apoiasse essa decisão, e quando se insistia para que justificassem, os alunos deixavam de responder ou começavam a responder com conceitos aleatórios que encontravam no caderno e no manual e que, muitas vezes, não se aplicavam de todo ao tema da questão.

A terceira dificuldade, ligada de certo modo com a primeira e a segunda, era a dependência da validação por parte do professor. Quando os alunos realmente tinham uma argumentação sólida, esperavam que o professor confirmasse se a resposta estava certa ou errada antes de avançarem para a justificação da sua posição, o que, consequentemente, numa situação de debate, resultava no facto de os alunos não se confrontarem entre si, pois estavam sempre à espera de uma confirmação da parte do professor.

A partir deste enquadramento, surgiu então a necessidade de implementar uma metodologia que permitisse responder a estas dificuldades, e por esse motivo, surgiu a proposta de utilizar o silêncio como uma estratégia pedagógica. Assim, importa agora questionar sobre o que se entende por silêncio para depois refletir em que medida este poderá contribuir para o desenvolvimento das competências específicas da filosofia e das competências transversais a todo o percurso escolar, bem como poderá minimizar as dificuldades que foram identificadas.

O SILÊNCIO

Refletir sobre o silêncio implica abandonar a ideia de que o silêncio é uma simples ausência de som. Pelo contrário, assim como é defendido por autores como Maurice Merleau-Ponty, Ludwig Wittgenstein e Martin Heidegger, embora de formas distintas, o silêncio tem um papel ativo na forma como pensamos, como construímos sentido e como nos relacionamos com o outro e connosco.

2.1. O silêncio para Merleau-Ponty

Partindo de um ponto comum com a linguística de Saussure, no ensaio *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*, Merleau-Ponty rejeita a ideia de que o significado esteja contido nas palavras isoladas. O que aprendemos com Saussure, afirma o autor, é que "os signos um a um nada significam, que cada um deles exprime menos um sentido do que marca um desvio de sentido entre si mesmo e os outros" (Merleau-Ponty, 1991, p. 39), e este é o ponto de partida correto, ou seja, o sentido nasce da diferença entre signos, e não há significados definitivos ou transparentes. Contudo, o modo como Merleau-Ponty concebe a linguagem afasta-se daquele que Saussure defende ao pressupor um sujeito que usa os signos para exprimir pensamentos previamente formados, na medida em que critica exatamente esta conceção segundo a qual os signos seriam apenas sinais que remetem para conteúdos mentais já instituídos.

Apesar de habitualmente pensarmos, assim como Saussure, que as palavras são meras designações de ideias que existem independentemente delas, para Merleau-Ponty nenhuma palavra tem um significado fixo. O sentido não é algo que existe nem anteriormente, nem independentemente da linguagem, como afirma,

> *Dizer não é colocar uma palavra sob cada pensamento: se o fizéssemos, nunca nada seria dito, não teríamos a impressão de viver na linguagem e ficaríamos no silêncio, porque o signo se apagaria logo diante de um sentido que seria o seu, e o pensamento nunca encontraria senão pensamentos: aquele que ele quer exprimir e aquele que formaria de uma linguagem inteiramente explícita*. (Merleau-Ponty, 1991, p. 44).

A ideia de que cada palavra remete para um pensamento já formado, e que o pensamento estaria acima da palavra, na medida em que esta seria apenas um instrumento ao seu serviço, é rejeitada por Merleau-Ponty. Através desta passagem conseguimos compreender que uma linguagem que traduzisse fielmente os pensamentos previamente constituídos seria, ao contrário do que se possa pensar, incapaz de significar. Por outras palavras, se cada palavra correspondesse perfeitamente a uma ideia, se tivesse um significado fixo, não conseguiríamos criar um novo sentido, apenas conseguiríamos transmitir aquilo que já sabíamos. Por isso, a correspondência entre aquilo que é a palavra e o que é o pensamento não é o que torna possível o significado, na verdade, é precisamente o espaço que existe entre eles que nos permite descobrir algo novo.

Esta ideia é aprofundada quando Merleau-Ponty afirma que "o sentido só aparece na interseção e como que no intervalo das palavras" (Merleau-Ponty, 1991, p. 42). O sentido não está em nenhuma palavra individual, está na relação que estabelecem uma com as outras, na sua interseção ou no seu intervalo. Uma palavra sozinha não tem um significado fixo, este depende das outras palavras com que se relaciona e, por isso, não existe fora da linguagem, nem separado dela, "o sentido só aparece nela engastado nas palavras" (Merleau-Ponty, 1991, p. 43).

A partir desta reflexão, o autor estabelece uma distinção entre linguagem falada e linguagem falante. A linguagem falada corresponde ao uso empírico da linguagem já elaborada, o que, recorrendo a Mallarmé, o autor descreve como a "moeda gasta que se coloca em silêncio na minha mão" (Merleau-Ponty, 1991, p. 45), isto é, ao conjunto de signos e significados que herdamos e utilizamos de forma quase automática no quotidiano. A linguagem falada é uma linguagem já sedimentada, em que os sentidos parecem fixos e imediatamente disponíveis, funcionando como uma moeda gasta, algo cujo valor já está estabilizado e que não exige nenhum esforço por parte do sujeito.

A linguagem falante, pelo contrário, é a "palavra verdadeira, aquela que significa, que torna enfim presente a "ausente de todos os buquês" e liberta o sentido cativo na coisa" (Merleau-Ponty, 1991, p. 45). Nesta passagem, Merleau-Ponty faz uma referência explícita à poesia de Mallarmé, onde o autor pretende mostrar que, quando pronunciamos a palavra "flor", não nos estamos a referir a uma flor específica que existe fisicamente, por isso está "ausente de todos os buquês," mas à essência da flor. Por outras palavras, assim como é a própria palavra "flor" que liberta a essência do que

é a flor, pois isso não se consegue mostrar através da coisa física, a linguagem falante é também o lugar da descoberta, onde o sujeito procura palavras capazes de libertar o sentido que a coisa por si só não consegue mostrar.

Esta conceção da linguagem fica mais clara através da analogia que Merleau-Ponty estabelece com a pintura. O autor refere que habitualmente consideramos que o pintor nos atinge através das cores e das linhas, apelando a um "poder de decifração informulado em nós", enquanto o escritor parece operar num sistema já estruturado de significados (Merleau-Ponty, 1991, p. 45). Veja-se o exemplo de Matisse: uma câmara filmou em câmara lenta o trabalho do pintor, e "esse mesmo pincel que, visto a olho nu, saltava de um ato para outro, podia-se vê-lo meditar, num tempo dilatado e solene, numa iminência de começo do mundo, tentar dez movimentos possíveis, dançar diante da tela." (Merleau-Ponty, 1991, p.46). Neste exemplo, a câmara lenta cria uma ilusão de que o pintor pondera conscientemente todas as possibilidades antes de escolher alguma, mas o que o autor defende é que o pintor não escolhe entre possibilidades já dadas porque elas surgem no próprio ato de pintar, ou seja, é o processo da pintura que cria as possibilidades e não o contrário. Do mesmo modo, a linguagem não consiste na escolha de palavras para exprimir significados já definidos, mas é o sentido que emerge no próprio ato de expressão.

Assim, compreende-se que a linguagem seja essencialmente indireta, nas palavras de Merleau-Ponty (1991), "toda a linguagem é indireta ou alusiva, e, se se preferir, silêncio". Se o sentido emerge no próprio ato de expressão, a linguagem nunca esgota o sentido daquilo que diz, há sempre sentido no que fica por dizer, e portanto, uma palavra que não foi dita, um momento de silêncio, pode significar tanto como uma palavra que foi dita, pelo que "temos de considerar a palavra antes de ser pronunciada, o fundo de silêncio que não cessa de rodeá-la, sem o qual ela nada diria, ou ainda pôr a nu os fios de silêncio que nela se entremeiam." (Merleau-Ponty, 1991, p.47).

No caso da linguagem falada, o significado parece imediato e direto, pois corresponde a formas e usos já estabelecidos, o que dá a impressão de uma comunicação onde não existem falhas nem indeterminações. Contudo, no caso da linguagem falante, a palavra não nasce de um pensamento plenamente formado, o sentido emerge de modo indireto, nas relações entre as palavras, e isso comprova-se a partir do momento em que fazemos silêncio, quando o sentido ainda é vago, ainda se está a formar.

Assim, para Merleau-Ponty, pode compreender-se o silêncio como uma dimensão da linguagem, na medida em que é o silêncio que permite que o sentido se forme e que a palavra signifique algo além daquilo que enuncia explicitamente.

2.2.O silêncio para Wittgenstein

Se para Merleau-Ponty, o silêncio surge como condição interna da linguagem, como aquilo que possibilita o sentido, não podemos descurar que em Ludwig Wittgenstein, o problema coloca-se de forma diferente em duas das suas obras.

2.2.1. Na obra Tractatus Logico-Philosophicus[3]

O *Tractatus Logico-Philosophicus* de Ludwig Wittgenstein é uma obra curta, mas muito densa devido à sua estrutura algo invulgar para uma obra filosófica. A obra é composta por sete proposições que constituem o seu esqueleto principal e que se subdividem, com a exceção da sétima, em várias sub-hierarquias e subproposições. No entanto, para compreender a conclusão do *Tractatus* ("O que não se pode falar, deve-se calar.") (7), e, portanto, o silêncio, é necessário percorrer toda a obra.

Wittgenstein parte da proposição "*O mundo é tudo o que ocorre*" (1) e introduz três termos fundamentais que constituem a estrutura do mundo, sendo eles, factos, estados de coisas e objetos. No entanto, não é apresentada uma definição direta ou exemplo destes termos, o que torna a sua análise difícil, sendo apenas estabelecida ao longo da obra uma espécie de hierarquia entre os três, nomeadamente, que o mundo consiste em factos; que os factos são compostos pela existência ou não existência de estados de coisas (2-2.01); e que os estados de coisas são combinações de objetos (2.01). Para além disso, o autor explicita que cada objeto tem uma forma lógica que determina como e em que estados de coisas pode ocorrer (2.0141) e que os objetos não têm a possibilidade de constituir estados de coisas por acidente, ou seja, não são substâncias que existem e que podem potencialmente ser combinadas em estados de coisas (2.012), pelo que se

[3] Todas as referências às proposições do *Tractatus Logico-Philosophicus* de Ludwig Wittgenstein seguem a edição: WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Tradução de José Arthur Giannotti.
Disponível em: https://www.wittgensteinproject.org/. Acesso em: 28 mar. 2026

entende que constituir estados de coisas é, na verdade, a essência dos objetos, o que os define e o que os faz ser um objeto.

Neste sentido, a essência de qualquer objeto não são as propriedades particulares que lhe pertencem, mas a possibilidade de certos tipos de propriedades lhe pertencerem, ou seja, de se combinar com outros objetos para formar estados de coisas. Como Wittgenstein ilustra em 2.0131, os objetos visuais, por exemplo, não precisam de ter uma cor específica, como o vermelho, mas precisam de ter alguma cor, da mesma forma, "o som deve possuir uma altura, o objeto do tato, uma dureza, e assim por diante". No entanto, se a essência de um objeto é a possibilidade de ocorrer em certos estados de coisas, não podemos dizer que certos objetos existem ou que certos objetos não existem isoladamente, ou seja, fora de um estado de coisas, só podemos enunciar factos, isto é, descrever estados de coisas em que esses objetos ocorrem.

A partir da terceira proposição, Wittgenstein inicia uma discussão sobre como damos sentido ao que existe e como comunicamos isso através da linguagem, do pensamento e da representação. Em 3.03, ele afirma que não podemos pensar nada ilógico, ou seja, não podemos pensar coisas que não têm sentido, coisas que têm objetos que não se podem combinar, porque isso não teria forma lógica, e por isso, não seria um pensamento com sentido. Então, como se relacionam os nossos pensamentos com os estados de coisas que constituem o mundo, com aquilo que tem forma lógica?

A partir daqui Wittgenstein desenvolve a teoria pictórica, segundo a qual as proposições são imagens lógicas dos factos, são representações de estados de coisas possíveis. O autor afirma em 2.1., que "fazemo-nos figurações dos fatos", ou seja, conceber algo é uma questão de fazer uma imagem lógica desse algo. Se algo pode ocorrer por ter uma forma lógica correta, ou seja, porque é logicamente possível, podemos concebê-lo e fazer uma imagem lógica, ou uma representação, que partilha a mesma forma lógica da realidade. Utilizando a analogia da régua e do objeto que pretendemos medir o comprimento, ambos os objetos nada têm em comum, exceto o facto de que têm comprimento, e por causa deste único ponto de contato podemos relacioná-los (2.1512); Wittgenstein afirma que, da mesma forma, porque uma imagem lógica e um facto partilham uma forma lógica, podemos relacioná-los.

Assim, em 2.172, emerge a distinção central para o tema do silêncio, uma imagem não pode retratar a sua própria forma pictórica, ou seja, a imagem pode partilhar a mesma

forma lógica que um facto, mas não pode retratar propriamente essa forma lógica, porque essa só pode ser mostrada. Mas, o que significa isto? Se nos lembrarmos das secções iniciais, dissemos que o mundo é constituído por factos e que os factos existem em virtude da sua forma lógica, que só pode ser mostrada, então a proposição só pode mostrar a forma lógica ao representar um estado de coisas.

Neste sentido, os signos não têm significado fora das proposições em que podem ocorrer. De facto, se a nossa linguagem de signos fosse perfeita, se refletisse perfeitamente a sua forma lógica, os signos que usamos para expressar proposições seriam completamente claros, e nunca confundiríamos o seu significado, mas frequentemente usamos o mesmo signo de maneiras diferentes, ou signos diferentes da mesma maneira. Como Wittgenstein ilustra em 3.323, a palavra "é", por exemplo, pode ser usada de três formas logicamente distintas: como cópula, ou seja, quando liga o sujeito ao predicado, por exemplo, "x é y", como sinal de identidade, por exemplo "x é x", ou como expressão de existência, ou seja, quando afirma que algo existe.

Assim, só a partir da conexão com a proposição é que um nome tem denotação (3.3), logo podemos inferir que as constantes lógicas, conectivos como "e" ou "não", que são utilizados nas proposições lógicas, não denotam qualquer objeto. Para afirmar esta posição, Wittgenstein utiliza o exemplo de duas proposições, "p" e "~(~p)", que, para efeitos de explicação, imagine-se que a proposição p significa "está a chover" e então "~(~p)" significa que "não é verdade que não está a chover", o que representa a mesma situação "p", e isto deve-se ao facto de o signo "não" não denotar nenhum objeto, não introduzir qualquer conteúdo novo na proposição. Mesmo "p" e "~p" representando situações opostas, ou seja, que "está a chover" e que "não está a chover", ambas pertencem ao mesmo campo de possibilidades, mas "p" diz que essa possibilidade ocorre e "(~p)" que essa possibilidade não ocorre, porque o signo "não" não denota nenhum objeto.

Wittgenstein determina isto como sendo a sua ideia fundamental, que as constantes lógicas não representam nem denotam qualquer objeto:

> *A possibilidade da proposição se estriba no princípio da substituição dos objetos por meio de signos. Meu pensamento basilar é que as constantes lógicas nada substituem; que a lógica dos factos não se deixa substituir. (4.0312)*

A partir desta ideia, Wittgenstein limita o que pode ser dito significativamente. As proposições, por exemplo, só podem fazer afirmações sobre como os factos se apresentam no mundo, quer sejam verdadeiras ou falsas, o que é trabalho da ciência natural. Pelo que, assim como o autor sintetiza em 4.112, a filosofia, portanto, não é de todo o que as pessoas têm pensado que é, ou seja, uma série de proposições sobre a verdadeira natureza da realidade. A filosofia é, na verdade, uma atividade cuja função é mostrar em vez de dizer, é um método de clarificar a estrutura lógica das proposições que são obscurecidas pela linguagem e, por isso, ao delimitar as proposições da ciência natural, e, portanto, tudo o que pode ser dito, torna também claro tudo o que não pode ser dito.

Contudo, durante todo o *Tractatus,* Wittgenstein faz afirmações sobre a natureza do mundo. Por isso, a obra termina com o autor a reconhecer em 6.54 que qualquer pessoa que o compreenda reconhecerá que as suas proposições são absurdas, ou seja, que as deve pôr de lado, tal como fazemos com uma escada depois de a termos subido. Assim, tudo o que nos resta é a proposição 7, e a mais importante para definir a importância do silêncio, "O que não se pode falar, deve-se calar." (7). O silêncio é o que devemos fazer perante o que não se pode expressar, o que não se pode dizer, aquilo que só pode mostrar-se, não é uma simples ausência de palavras, é o reconhecimento dos limites da linguagem.

2.2.2. O silêncio na obra *Investigações Filosóficas*

A obra *Investigações Filosóficas* é uma obra póstuma, publicada em 1953, a partir dos apontamentos de Wittgenstein, que consiste em 693 secções, que variam em extensão e que percorrem vários argumentos e temas diferentes, embora essa distinção não esteja explícita. No entanto, assim como no *Tractatus*, para percebermos como se pode entender o silêncio nas *Investigações Filosóficas,* precisamos percorrer toda a sua obra.

A obra inicia-se com uma passagem do primeiro livro das *Confissões* de Santo Agostinho, onde o autor mostra como aprendeu a linguagem, e como, por isso, é capaz de se exprimir:

> *Se os adultos nomeassem algum objeto, e ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos*

> *sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica as sensações da alma, quando esta deseja algo, ou se detém, ou recusa ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos.*[4]

O texto de Wittgenstein começa, portanto, com uma análise crítica desta conceção de linguagem que Agostinho nos apresenta. De muitas implicações importantes nela contidas, a primeira que o autor aborda é a forma como Agostinho parece tomar as palavras como nomes para objetos e as frases como combinações desses nomes. Segundo o autor, Agostinho estaria provavelmente a pensar num tipo particular de palavra, nomeadamente, substantivos, como mesa, cadeira, pão ou nomes de pessoas, pois estes são os tipos de palavras que aprendemos da forma que Agostinho descreve, ou seja, de forma ostensiva, apontando para algo ou indicando-o diretamente (Wittgenstein, 1999, p. 27). Mas, Wittgenstein diz que esta é, na melhor das hipóteses, uma visão incompleta da linguagem, uma vez que não podemos olhar para o funcionamento de um único tipo de palavra e basear toda a nossa conceção da linguagem, pois isso seria como afirmar que jogar um jogo consiste em mover objetos numa superfície segundo certas regras, uma descrição que se aplica a jogos de tabuleiro, mas deixa de fora inúmeros tipos de jogos.

O filósofo imagina como seria uma linguagem que é descrita com precisão, como a de Agostinho, onde todas as palavras seriam nomes de objetos. Esta linguagem, imaginada por ele, existe entre um construtor e o seu assistente, e, por simplicidade, contém apenas quatro palavras referindo-se aos diferentes tipos de pedras de que necessitam para construir algo: cubos, colunas, lajotas e vigas (Wittgenstein, 1999, p. 28). Quando o construtor precisa de um certo tipo de pedra, exclama uma dessas palavras e o assistente entrega-lhe a apropriada, conforme lhe foi ensinado. Agora, imaginando que esta linguagem era uma língua primitiva completa, todas as pessoas seriam ensinadas para

[4] Agostinho. Confissões, I, 8, citado por Wittgenstein, Ludwig. Investigações Filosóficas. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

entregar tal pedra ao ouvir tal palavra, e assim por diante. Neste momento, poderíamos querer dizer que têm um domínio pleno da linguagem, pois fazem uma associação mental entre as formas das pedras e as respetivas palavras (Wittgenstein, 1999, p.28-29). No entanto, para Wittgenstein, o que realmente dá significado às palavras não é a associação mental, mas o contexto do uso em que emergem, ou seja, a linguagem apenas ganha significado no contexto das atividades nas quais está tecida e nas quais emerge, o que o autor denomina como jogos de linguagem.

Regressando à tribo de construtores, podemos imaginar que a sua linguagem se tornaria mais complexa, se adicionassem palavras numéricas para contar pedras, representadas pelas letras do alfabeto, duas palavras equivalentes a "este" e "ali" usadas com gestos de apontar e uma série de amostras de cores (Wittgenstein, 1999, p. 30). O construtor poderia então dar uma ordem como "d-lajota-ali", enquanto segura uma amostra de cor para mostrar a cor das lajes que quer e aponta numa certa direção (Wittgenstein, 1999, p. 30). Estas novas classes de palavras, contudo, já funcionam de forma bastante diferente de "cubos" e "colunas", por exemplo, quanto às palavras como “este” e “ali”, se apontarmos para uma mesa e dissermos "este", como sabemos que "este" não é a palavra para mesa?

Wittgenstein utiliza a analogia das ferramentas numa caixa, para explicar que não há nada que possamos dizer sobre a forma geral como todas as ferramentas numa caixa de ferramentas são usadas, exceto que são, de facto, usadas:

> *Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, cola, pregos e parafusos. - Assim como são diferentes as funções desses objetos, assim são diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali.)* (Wittgenstein, 1999, p. 31)

O mesmo se aplica aos diferentes tipos de palavras que empregamos, pensamos em exemplos como "cubo", "lajota", etc., e imaginamos que todas as formas de linguagem são como colocar uma etiqueta num objeto, mas termos como "este" ou "ali" não funcionam assim. Quando um dos construtores diz alguma das quatro palavras da sua linguagem primitiva, essa palavra não tem o mesmo significado na nossa linguagem, pois quando ele a usa está a dar uma ordem completa. A título de exemplo, poderíamos ser tentados a dizer que quando o construtor diz algo como "Lajota!" é uma versão

abreviada da frase "Traga-me uma lajota." (Wittgenstein, 1999, p. 32), mas como é que "Lajota!" passa a significar "Traga-me uma lajota"? Toda esta confusão assenta na nossa tendência para pensar que deve haver alguma estrutura na nossa mente que é o verdadeiro significado do que queremos dizer, ou seja, estamos a pensar na compreensão como um estado que existe na mente do sujeito, no entanto, para Wittgenstein, o que distingue as nossas formas de usar as frases não é o que ocorre dentro da mente do sujeito, mas as formas de vida em que o seu uso ocorre.

Na visão agostiniana, a linguagem equivale, essencialmente, a atribuir nomes a objetos, ou seja, a dar certos nomes a objetos para podermos passar a falar sobre eles, mas Wittgenstein critica esta imagem, visto que definir e compreender palavras nos parece estranho se a isolamos da forma de vida em que ocorre. Agostinho descreve o processo de aprendizagem da linguagem de uma criança como se esta já soubesse raciocinar, pensar e expressar-se, mas simplesmente não tem as palavras para o fazer. No entanto, ignora o facto de que antes de podermos sequer ver alguém a apontar para algo e a emitir sons como uma definição, tem de existir um jogo de linguagem em que a criança está inserida.

Todavia, Wittgenstein não deu uma definição explícita do que é um jogo de linguagem. Mas, uma vez que usamos o termo jogo de linguagem, devemos pensar sobre a palavra jogo:

> *Considere, por exemplo, os processos que chamamos de "jogos". Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: "Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam 'jogos'", - mas veja se algo é comum a eles todos. - Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! - Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. -São todos 'recreativos'? […} E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem.* (*Wittgenstein, 1999, p. 52).*

Parece que não conseguimos encontrar nenhuma coisa comum a todos os jogos e, no entanto, o conceito de jogo faz sentido para nós. Wittgenstein estende isto a todos os conceitos em geral e, por isso, podemos dizer que o significado de qualquer conceito não deve ser pensado como um conjunto de características partilhadas, mas como uma "semelhança de famílias", cujos limites não são rígidos. Mas, estas margens difusas de um conceito não o tornam sem sentido ou inútil, pelo contrário, fazem parte do modo como eles funcionam na linguagem. Por isso, compreender um signo ou um conceito não elimina que haja margem para dúvida na aplicação das suas regras. Na verdade, uma língua ideal, totalmente perfeita, onde não existe espaço para ambiguidades, seria uma linguagem que não pode existir no mundo real.

Assim, o significado dos conceitos depende do uso partilhado e não de estados mentais privados, o que implica que é impossível que exista uma linguagem funcional que não seja de alguma forma partilhada ou pública. Poderíamos assumir que há certas sensações que chegamos a conhecer e compreender por pura introspeção como, por exemplo, a dor, mesmo que nunca nos tivessem ensinado o conceito de dor e palavras para dores na nossa linguagem. Wittgenstein não nega que tal introspeção e consciência de estados internos possa existir, mas nega que possamos alguma vez chegar a compreender um conceito ou dar significado a uma palavra com base nisso. Uma linguagem verdadeiramente privada seria completamente subjetiva, criaria palavras e usos para elas com base em estados internos privados, e, portanto, seria, em princípio, compreensível apenas por uma pessoa, mas o autor argumenta que, mesmo conceitos como o de dor são compreendidos através de formas de vida públicas, ou seja, a linguagem privada é impossível (Wittgenstein, 1999, p.100-101).

Assim, a linguagem está incorporada numa forma de vida e, por isso, as palavras só têm significado dentro de um contexto de vida partilhado. Toda a essência da nossa linguagem está localizada no facto de a linguagem emergir dentro de jogos de linguagem e nos permitir compreendê-los. No entanto, as formas de vida mudam, nascem e extinguem-se e, por isso, os jogos de linguagem que lhe pertenciam também desaparecem. Assim, se a linguagem depende sempre de uma forma de vida específica e mutável, então não faz sentido dizer que existe uma linguagem completa, nem faz sentido dizer que há um limite absoluto e fixo do que pode ser dito porque esse limite muda sempre que uma forma de vida muda, e é precisamente isto que separa as *Investigações* do *Tractatus*. No *Tractatus*, o limite do dizível é fixo, determinado pela

lógica; nas *Investigações*, este limite é variável, depende dos jogos de linguagem que dominamos e das formas de vida que partilhamos.

Neste sentido, aprender a dominar um jogo de linguagem é um domínio que não se transmite por explicação, mas pela prática, por exposição repetida "ao jogo". Como formula Wittgenstein:

> *217. "Como posso seguir uma regra?" -Se isto não é uma pergunta pelas causas, é então uma pergunta pela justificação para o fato de que eu ajo segundo a regra assim.*
>
> *Se esgotei as justificações, então atingi a rocha dura e minha pá entortou. Estou então inclinado a dizer: "é assim que eu ajo."* (Wittgenstein, 1999, p. 96.)

Assim, se há um certo momento em que as justificações se esgotam e nos resta simplesmente seguir a prática, é precisamente neste momento em que o silêncio se torna importante. Se o domínio de um jogo de linguagem se transmite através da prática e da convivência com o outro, o silêncio pode ser o momento onde a linguagem deixa de precisar de justificações porque já está enraizada numa forma de vida partilhada, ou o momento em que entramos num jogo de linguagem totalmente novo e ainda não dominamos as suas regras e, por isso, não conseguimos participar dele.

2.3.O silêncio na obra Ser e Tempo de M. Heidegger

Para compreender o silêncio e, na verdade, qualquer conceito de *Ser e Tempo*, há um conceito cujo significado temos de esclarecer antes de qualquer coisa, o conceito de *Dasein*. O *Dasein* é um termo alemão que pode ser traduzido por "ser-aí" e que Heidegger utiliza para designar o que todos somos, mas que não poderia ser traduzido por termos como homem, seres humanos ou consciência, porque o que realmente somos não se reduz a nenhuma dessas categorias, embora se relacione com todas elas. Ao contrário da visão cartesiana de um eu isolado do mundo material que posteriormente estabelece uma relação com ele, o *Dasein* é desde sempre um "ser-no-mundo", afinal, mesmo no nosso estado mais básico, absorvidos nas nossas tarefas diárias, estamos sempre já envolvidos com o mundo, ainda que de forma irrefletida. Para além disso, porque este mundo é um mundo habitado, o Dasein é também um "ser-com", existindo

sempre em relação com os outros, relação essa em que pode perder-se no modo impessoal do das Man. Como escreve Heidegger, t*he they […] prescribes the kind of being of everydayness* (Heidegger, 1962, p. 164), assim, quando o *Dasein* se encontra absorvido neste modo de ser, vive predominantemente de forma inautêntica, sem nunca se confrontar verdadeiramente consigo mesmo.

Para compreender como isto acontece, podemos partir da análise do discurso (*Rede*), visto que ele constitui uma das estruturas equiprimordiais do "ser-no-mundo", isto é, uma das dimensões fundamentais através das quais o *Dasein* existe, a par da disposição (*Befindlichkeit*), que exprime o facto de estarmos sempre situados num determinado estado de ânimo, e da compreensão (*Verstehen*), que designa a capacidade do *Dasein* de projetar as suas próprias possibilidades.

No âmbito do *das Man*, Heidegger identifica três modos fundamentais da decadência (*Verfallen*): a tagarelice (*Gerede*), a curiosidade (*Neugier*) e a ambiguidade (*Zweideutigkeit*). A tagarelice diz respeito aos discursos que circulam, mas que não são examinados, ou seja, onde não existe uma procura pelo seu fundamento; a curiosidade diz respeito à procura incessante pela busca de coisas novas, ou seja, é o que mantém o *Dasein* disperso; e a ambiguidade corresponde à incapacidade de distinguir aquilo que é genuinamente descoberto daquilo que apenas se repete, o que faz o *Dasein* aceitar a compreensão do *das Man* como uma compreensão autêntica.

Embora Heidegger não estabeleça explicitamente uma correspondência entre estas formas da decadência e os modos fundamentais do discurso, podemos interpretar a tagarelice, a curiosidade e a ambiguidade como características que distorcem as possibilidades autênticas do falar, do escutar e do guardar silêncio, ou seja, dos três modos co-originários do discurso.

A tagarelice representa uma distorção do falar. Neste modo de decadência, fala-se constantemente sem que haja uma escuta genuína e sem que aquilo que é dito seja verdadeiramente compreendido, ou seja, o discurso perde a sua capacidade de revelar uma compreensão genuína do mundo.

A curiosidade, por sua vez, pode ser entendida como uma forma de impossibilitar a escuta genuína. Mas, importa referir que, para Heidegger, escutar não significa receber passivamente sons; na verdade, segundo o autor, nunca ouvimos ruídos isolados, mas significados. Como afirma, "what we first hear is never noises [...] but the creaking

wagon [...] the north wind [...] the fire crackling" (Heidegger, 1962, p. 207). Por outras palavras, ouvir implica uma compreensão prévia, por isso, a curiosidade impossibilita a escuta autêntica, visto que a procura incessante pela novidade obriga-nos a saltar de informação em informação muito rapidamente, sem o tempo necessário para a compreensão prévia que a escuta autêntica exige.

A ambiguidade, por sua vez, é aquilo que nos impede de distinguir o que foi efetivamente compreendido daquilo que apenas foi herdado do discurso público e, de certo modo, pode relacionar-se com a incapacidade de guardar silêncio (*Schweigen)*, enquanto uma possibilidade própria do discurso. O silêncio constitui uma forma de abertura ao mundo e aos outros porque permite escutar verdadeiramente, sem que sejamos imediatamente absorvidos pela dispersão da tagarelice e da curiosidade. Deste modo, o silêncio surge como uma condição para que analisemos o discurso, para que paremos de aceitar o discurso público como o discurso genuíno, ou seja, é momento em que paramos de repetir o que "se diz" para verificar se realmente compreendemos o que estamos a dizer.

Todavia, absorvido no *das Man*, o *Dasein* evita confrontar-se consigo mesmo. Por esse motivo, a angústia torna-se importante, é ela que retira o *Dasein* da dispersão quotidiana e o obriga a confrontar-se com a sua própria existência enquanto possibilidade e a escutar o apelo da consciência (*Gewissen*). Este apelo revela mais uma vez a importância do silêncio, pois não se manifesta através do discurso público, ou de palavras, mas precisamente no silêncio, como afirma Heidegger, "*the discourse of the conscience never comes to utterance [...] only in keeping silent does the conscience call"* (Heidegger, 1962, pp. 342–343). Por isso, quem não consegue ficar em silêncio, permanece absorvido no *das Man* e dificilmente consegue confrontar-se consigo mesmo, pois encontra-se absorto no mundo que o rodeia, na tagarelice, na curiosidade e na ambiguidade.

Deste modo, o silêncio revela-se, ao longo da obra de Heidegger, como um modo fundamental do discurso através do qual o *Dasein* pode abrir-se ao mundo, aos outros e ao apelo da própria consciência, libertando-se, ainda que momentaneamente, da dispersão característica do das Man e apropriando-se de si mesmo.

III. O SILÊNCIO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

No capítulo anterior, procuramos compreender o silêncio como uma dimensão constitutiva da linguagem, da existência e do pensamento. Importa, então, agora perceber em que condições esse silêncio se torna possível, ou impossível, na sociedade contemporânea, e é precisamente essa questão que Byung-Chul Han desenvolve na sua obra *A Sociedade do Cansaço*.

Han parte da constatação de que a sociedade contemporânea deixou de ser predominantemente disciplinar, no sentido foucaultiano, para se tornar uma sociedade de desempenho. Enquanto na sociedade disciplinar descrita por Foucault, o poder opera através de instituições, como prisões, fábricas ou hospitais psiquiátricos, que definem o que é proibido e o que é permitido, Han argumenta que a sociedade contemporânea lhe acrescenta um novo imperativo, o da produtividade interior, de tal forma que o sujeito se tornou simultaneamente o seu próprio explorador e o explorado.

Na sociedade de hoje, a exploração acontece a um nível positivo, ou seja, em vez de sermos forçados por uma autoridade externa, é o próprio sujeito que se explora, que se força a fazer sempre mais e a alcançar mais, na tentativa de otimizar todos os aspetos da sua vida, seja no trabalho, no lazer ou nas relações. Este excesso de positividade[5], no entanto, cria uma pressão constante, que culpabiliza o descanso e transforma o ócio em ansiedade, e isso origina uma expetativa de um padrão que o sujeito nunca consegue cumprir, levando-o a sentir que falhou, mesmo quando é objetivamente bem-sucedido. Han estabelece uma ligação entre este diagnóstico e as doenças neuronais como a depressão, o défice de atenção e o burnout, porque esta exigência constante de desempenho cria uma situação em que nos empurramos continuamente para além dos nossos limites, ignorando a necessidade de descanso e sacrificando o bem-estar em nome do desempenho e em função do autoaperfeiçoamento.

Para Han, retomando a distinção que Hannah Arendt desenvolveu em *A Condição Humana*, a modernidade produziu uma hipertrofia da *vita activa*, do fazer e do produzir, em detrimento da *vita contemplativa*, dedicada à reflexão, ao pensamento e à busca da verdade, pois esta última exige a suspensão do imperativo de produção (Han, 2014, p.

[5] Em Han, o conceito de "positividade" é a ausência de negatividade, de limite, de resistência.

31), e a sociedade do desempenho, ao tornar-se refém da lógica produtiva, destrói sistematicamente as condições em que essa suspensão seria possível.

É neste contexto que o autor reivindica a importância do tédio, da solidão e do silêncio, conceitos que a cultura atual sistematicamente rejeita. Han distingue o tédio superficial, que se combate com distração, do tédio profundo, onde o sujeito se afasta do fluxo contínuo de estímulos e recupera a capacidade de um pensamento genuíno. O silêncio, por sua vez, é a condição que permite o tédio profundo, e por isso privar o sujeito do silêncio é privá-lo da possibilidade de pensar verdadeiramente. No entanto, fazendo uma conexão com Heidegger, a sociedade do desempenho cada vez mais promove a tagarelice, por exemplo, nas redes sociais, onde a informação nunca é aprofundada, e onde somos constantemente bombardeados a cada segundo por este tipo de discurso, sem que nunca haja um momento de silêncio para pensar sobre o que foi dito, antes de avançar para um novo conteúdo. O digital tornou o discurso não examinado constante e, por isso, cada vez menos se escuta verdadeiramente e cada vez mais a compreensão reduz-se à repetição do que "se diz" e, assim, cada vez mais se destrói a capacidade de pensar criticamente.

Neste sentido, o sujeito do desempenho descrito por Han é um também um sujeito que opera sempre ao nível da linguagem falada, nos termos de Merleau-Ponty, pois a aceleração contemporânea, que promove a falta de momentos de silêncio, condena o sujeito à superficialidade dos significados já instituídos, aos discursos prontos. O sujeito não parte da sua experiência para construir sentido, parte dos significados disponíveis para interpretar a sua experiência, privando-o do acesso à linguagem falante, onde o sentido emerge.

No entanto, o silêncio que Wittgenstein prescreve no *Tractatus*, o silêncio de quem reconhece que há dimensões da experiência que resistem ao que se pode dizer e que, precisamente por isso, devem ser guardadas em silêncio, pressupõe que o sujeito encontrou algo que resiste à linguagem e reconheceu-o como tal. Mas o sujeito contemporâneo não reconhece esse limite; o ruído constante a que é submetido impede que tenha essa experiência daquilo que é inexprimível. Para além disso, mesmo o silêncio interpretado como o momento em que um jogo de linguagem ainda não é dominado, não é possível na sociedade contemporânea porque o sujeito não permite que haja espaço para que se encontre um limite entre o que já sabe e o que ainda não se

domina, uma vez que, como existe sempre uma resposta pronta, permanece-se sempre dentro dos jogos de linguagem já conhecidos.

Assim, "a vida cultural da humanidade, na qual se inclui também a atividade filosófica, só é possível e só se desenvolve quando existe uma atenção profunda e contemplativa" (Han, 2014, p. 26), atenção essa que é destruída pela hiperatividade da sociedade contemporânea. No entanto, sem essa atenção, o sujeito passa a reagir "de imediato e a seguir todo e qualquer impulso, o que são sinais de doença e declínio e sintomas de esgotamento" (Han, 2014, p. 35). Para que isso não aconteça, o sujeito tem de saber habitar o silêncio, para que se consiga abstrair-se do fluxo contínuo de estímulos e confrontar-se com o seu próprio pensamento. Contudo, se o sujeito contemporâneo perdeu a capacidade de silêncio e isso se torna impossível, então os espaços em que essas capacidades podem ser cultivadas adquirem uma importância urgente. A escola é, por excelência, um desses espaços, um lugar em que a formação do pensamento crítico e autónomo é imperativa, e é precisamente a este problema que o capítulo seguinte se dedica.

IV. O SILÊNCIO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

A sala de aula é um espaço paradoxal em relação ao silêncio. Se os capítulos anteriores permitiram compreender o silêncio como condição de possibilidade para o pensamento, para a escuta e para a expressão genuína e, portanto, como algo que a escola deveria promover, a realidade pedagógica revela uma relação quase totalmente oposta com o silêncio.

Na escola, o silêncio raramente é pensado como um recurso para a aprendizagem, pois o professor que pede silêncio, na maioria das vezes, quer apenas restabelecer o controlo da sala de aula. No entanto, este uso do silêncio contamina todas as outras formas que o silêncio poderia assumir em contexto pedagógico, dado que é sistematicamente associado à imposição e ao controlo e torna-se difícil compreendê-lo de outra forma.

Mesmo o silêncio que não resulta desta imposição de controlo não é visto em sala de aula, como algo positivo, mas sim como algo que causa desconforto, seja ao professor, seja ao aluno. Do lado do professor, o silêncio que se segue a uma pergunta é muitas vezes interpretado como uma falha, seja a pergunta que está mal formulada, seja a explicação anterior que não ficou bem consolidada para os alunos. Daí que a tendência é preencher esse silêncio rapidamente, reformulando a pergunta, respondendo a si próprio ou avançando para outro aluno. Rowe (1986) demonstrou, a partir da análise de centenas de aulas, que os professores aguardam em média um segundo ou menos após colocarem uma pergunta, antes de intervirem novamente, e menos de um segundo após a resposta do aluno, para além de tenderem a conceder ainda menos tempo de espera aos alunos que percecionam como mais fracos ou menos capazes. Contudo, como demonstra o estudo, quando o tempo de espera aumenta para três segundos ou mais, a extensão das respostas dos alunos cresce entre 300% e 700%; ademais, aumentam as respostas especulativas e os raciocínios sustentados em evidências, e diminuem significativamente as respostas do tipo "não sei" (Rowe, 1986). Então, porque é que os

professores têm pavor do silêncio e tentam eliminá-lo rapidamente? A resposta está, em parte, no mesmo contexto que faz os alunos evitarem momentos de silêncio.

Do lado dos alunos, o silêncio também gera desconforto, visto que a escola valoriza a participação oral, e o silêncio é geralmente interpretado como uma lacuna na aprendizagem dos conteúdos ou desinteresse. Este contexto institui nos alunos uma pressão para responderem rapidamente, para que não sejam vistos como desinteressados ou desatentos, o que produz uma forma particular de fala, nos termos de Merleau-Ponty, a linguagem falada, respostas rápidas que reproduzem exatamente o que o professor quer ouvir, em detrimento da linguagem falante, que dependeria de um momento de silêncio para que o aluno pudesse construir sentido. Por isso, o aluno que fica em silêncio durante mais tempo do que é previsto é visto como alguém que está desinteressado ou que não entendeu os conteúdos que estão a ser lecionados, e embora reconheça que pode ser o caso e não desvalorize essa dimensão do silêncio, o problema que identifico é que quando a participação oral rápida é sistematicamente valorizada como indicador de aprendizagem, os alunos tendem a adotar um discurso mecânico de reprodução de conteúdos, sobre os quais não pensam criticamente.

A aula de Filosofia, no entanto, ocupa uma posição singular dentro da escola. A Filosofia abre espaço para que se questione o que parece certo, para perguntas que não admitem respostas imediatas e que, precisamente por isso, provocam uma certa insegurança nos alunos, pois abalam aquilo que têm como certo e memorizado. Por esse motivo, o silêncio adquire um papel diferente na aula de Filosofia, em grande parte, devido às competências específicas que a disciplina deve desenvolver nos alunos.

Problematizar implica a capacidade de questionar o sentido do que parece evidente, de tratar as nossas posições como hipóteses e não como respostas únicas, pelo que um aluno que problematiza genuinamente é um aluno que encontrou uma questão que resiste às respostas que conhece e que foi capaz de permanecer em silêncio tempo suficiente para que possa suspender esses juízos. Por sua vez, o professor que não tolera esse silêncio, que preenche o vazio antes que tal possa acontecer, está também a impedir que a problematização aconteça, pois transforma o que deveria ser pensamento genuíno numa receção passiva de respostas. Note-se que este silêncio pedagógico está implicitamente fundamentado pelo silêncio que Heidegger descreve como condição para uma escuta autêntica, em oposição à tagarelice do *das Man*, pois uma pergunta filosófica genuína exige a suspensão do ruído das respostas já prontas e imediatas e das

opiniões que circulam sem serem examinadas. Por esse motivo, a aula de Filosofia enfrenta um grande desafio, criar as condições para o silêncio, que a sociedade em que os alunos estão inseridos destrói sistematicamente, para que eles possam, efetivamente, desenvolver um pensamento crítico e autónomo e a capacidade de problematização.

Paradoxalmente, a discussão é, por tradição, o formato privilegiado da aula de Filosofia. Através do confronto de perspetivas, da argumentação e da contra-argumentação, os alunos são convidados a examinar as suas próprias posições e as do outro e a desenvolver o pensamento crítico. No entanto, a discussão em sala de aula tende a reproduzir o modelo de pergunta-resposta, pelo que, mesmo quando se abre espaço para o debate, o professor coloca uma pergunta e os alunos respondem imediatamente e sem uma argumentação sólida e, assim, o que seria um debate acaba por ser uma competição entre os alunos que é medida pela quantidade e pela velocidade das intervenções. Contudo, a discussão filosófica genuína é aquela que não se reduz a uma troca de opiniões previamente formadas, rígidas, e que não estão abertas à escuta do outro. Por isso mesmo, a discussão filosófica exige uma relação muito específica com o silêncio, pois exige que o pensamento se demore, que considere objeções e que o aluno reveja os seus próprios argumentos.

A competência da conceptualização, por sua vez, também exige silêncio. Conceptualizar não é um simples decorar definições, é construir a compreensão de um conceito a partir das distinções que o afastam da sua utilização quotidiana. Como sublinha Tozzi, há uma diferença fundamental entre o conhecimento que permite recitar uma definição e a competência filosófica que implica mobilizar esse conhecimento para formular um pensamento genuíno (Tozzi, 2020, p.90). Nesse sentido, um aluno a quem não é dado tempo para pensar na diferença entre verdade e validade, por exemplo, dificilmente construirá uma compreensão conceptual genuína, limitando-se a reproduzir definições dadas pelo professor. A conceptualização, como a linguagem falante de Merleau-Ponty, emerge no próprio ato de expressão, quando o sujeito procura palavras para o que ainda não tem forma, e esse ato precisa de silêncio para acontecer. Assim, uma discussão que não cria espaço para a conceptualização, espaço esse obtido através do silêncio, está, no fundo, a trabalhar ao nível da linguagem falada, onde o vocabulário filosófico está presente, mas não há a experiência de pensamento que lhe deveria dar sentido.

Contudo, os alunos chegam à aula já dominados pela lógica do desempenho que Han diagnostica, e por isso, preocupam-se mais com a resposta que lhes renderá melhor nota do que em formar um pensamento crítico sobre o problema em questão. Os alunos não querem permanecer em silêncio, mesmo que isso os ajude a desenvolver o seu pensamento, querem responder rapidamente para que o professor considere a sua resposta como uma avaliação positiva. E este problema encontra raízes já no próprio método de avaliação que se atribui à disciplina de Filosofia no ensino secundário, pois tende-se a priorizar a competência de argumentação, como identificar premissas, reconhecer falácias e construir raciocínios válidos, mas dedica-se pouca ou nenhuma atenção ao momento que precede a argumentação, ao momento em que o aluno ainda está a organizar o seu pensamento.

No entanto, também a própria argumentação exige silêncio. A argumentação filosófica distingue-se de outros modelos como a demonstração matemática, a verificação experimental ou a persuasão retórica, porque um argumento filosófico, para além de precisar de ser coerente com a tese que sustenta, não se pode reduzir a um exemplo, a uma experiência pessoal ou a uma citação de autoridade (Vicente, 1994, p.406). Argumentar filosoficamente exige, portanto, que o sujeito se descentre dos seus próprios pontos de vista e se disponha "mais a procurar a verdade do que a dominar o outro" (Vicente, 1994, p.406). Porém, este processo não é simples, implica o reconhecimento de um problema, a reorganização do pensamento e uma abertura a novas posições. Assim, o silêncio torna-se imperativo para desenvolver esta competência, pois sem ele, a argumentação cai na mera troca de posições já fixadas, em que cada um repete o seu argumento, tentando dominar o outro, sem se abrir a novas perspetivas, aquilo que Heidegger designaria como a tagarelice, o discurso que circula desligado da experiência que lhe poderia conferir sentido. Compreende-se, no entanto, que a pressão para participar rapidamente, documentada por Rowe (1986) e agravada pela cultura de desempenho que Han descreve, deteriora a verdadeira argumentação filosófica, pois quando o aluno acredita que a resposta rápida é valorizada, deixa de habitar o silêncio que tornaria esse pensamento genuíno. Assim, quando o silêncio é eliminado por completo deste processo, o resultado é uma forma de participação que se rege pela reprodução mecânica dos conteúdos do caderno e do manual.

Por fim, resta-me reconhecer que, apesar de considerar que o silêncio é essencial para o desenvolvimento das competências do filosofar, assim como defendi ao longo deste

capítulo, reconheço que o pensamento filosófico necessita do diálogo para se desenvolver, do confronto com outras perspetivas, da necessidade de justificar as nossas próprias posições. Neste sentido, o que defendo é que não podemos descurar que o diálogo genuíno não se reduz a uma troca de opiniões e, por isso, habitar o silêncio pode ser visto como uma condição para desenvolver o pensamento crítico antes de se abrir espaço para a palavra. Num contexto em que, como Han demonstra, a capacidade de pensar criticamente está sistematicamente a ser substituída por uma lógica da produtividade e das respostas imediatas, ensinar a habitar o silêncio é também uma forma de resistência, para que ela não domine o espaço em que, por definição, as perguntas deveriam poder ser feitas para poderem realmente ser pensadas.

V. A IMPLEMENTAÇÃO DO SILÊNCIO NA PRÁTICA LETIVA

Os capítulos anteriores permitiram compreender que a aplicação de momentos de silêncio em sala de aula na disciplina de Filosofia revela-se, pelo menos do ponto de vista teórico, uma estratégia com potencial para desenvolver as competências do filosofar que as Aprendizagens Essenciais pretendem que os alunos adquiram ao longo das aulas, nomeadamente, as competências de problematização, de conceptualização e de argumentação. Nesse sentido, neste capítulo, pretendo descrever de que forma implementei esses momentos de silêncio ao longo das aulas e analisar os resultados que daí obtive, para concluir se esta estratégia, na prática, é tão eficaz como aquilo que a teoria pretende.

A prática aqui descrita decorreu no ano letivo de 2025-2026, na Escola Sá de Miranda, com as turmas do 11.º01, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, e do 11.º11, do curso de Artes Visuais. As aulas lecionadas ao 11.º01 incidiram sobre o módulo de Filosofia da Arte, tendo decorrido no segundo período, e as aulas lecionadas ao 11.º11 incidiram sobre o módulo de Filosofia da Religião, tendo decorrido no terceiro período. Importa referir que o facto de o estudo sobre a aplicação desta estratégia ocorrer apenas em turmas de décimo primeiro ano não foi uma decisão pessoal, mas decorre do facto de as turmas atribuídas ao professor orientador de estágio serem apenas turmas do décimo primeiro ano, o que constitui uma limitação desta investigação, uma vez que os dados recolhidos dizem respeito exclusivamente a este nível de ensino.

Assim, para analisar a eficácia desta estratégia, recorri ao cruzamento de dados entre dois instrumentos de recolha: a observação de processos ao longo das aulas e um questionário aplicado anonimamente aos alunos no final do terceiro período, na tentativa de minimizar as limitações de cada um destes instrumentos. A observação de processos, sendo o instrumento central desta investigação, acarreta o risco de enviesamento da interpretação de resultados por parte do investigador, uma vez que, estando convicta da eficácia desta estratégia, ainda que de forma inconsciente, posso interpretar os dados de forma a confirmarem tal convicção, ainda que não seja o que realmente acontece. Por esse motivo, o questionário, aplicado anonimamente através do Google Forms, permitiu responder a esta limitação e recolher a perspetiva dos alunos sobre a eficácia desta estratégia, combinando perguntas de resposta fechada em escala de Likert para possibilitar a análise quantitativa dos resultados, e perguntas de resposta

aberta para permitir a recolha de experiências pessoais. Reconheço, contudo, que também o questionário não é isento de limitações, sobretudo na medida em que foi aplicado no final do terceiro período e que, por isso, possibilita um enviesamento decorrente da relação pedagógica estabelecida entre a professora e os alunos ao longo do ano. Ainda assim, procurei minimizar esse risco reforçando, durante o preenchimento do mesmo, que todas as respostas eram igualmente válidas e úteis para esta investigação. Em suma, o cruzamento entre os dados de ambos os instrumentos visou reduzir os riscos de enviesamento de cada um deles de modo a analisar objetivamente a eficácia deste recurso.

Assim, conforme se pode observar a partir das planificações de aulas presentes nos Anexos deste documento, praticamente todas as aulas assentaram numa estrutura que procurei manter ao longo de todo o estágio. As aulas começavam sempre com alguns minutos de silêncio inicial, seguidos de uma revisão dos conteúdos anteriores através do diálogo orientado, da apresentação do problema filosófico que decorria dessa revisão, da leitura silenciosa e da análise do texto filosófico e, por fim, da discussão dos argumentos propostos pela teoria e da apresentação de objeções e contra exemplos. Em cada um destes momentos, o silêncio foi aplicado de forma intencional com vista a atingir o desenvolvimento de uma ou várias competências específicas da Filosofia, pelo que, nas secções seguintes, descrevo o que pretendia atingir, e se os resultados confirmam a pertinência da utilização desta estratégia.

5.1. O silêncio inicial

De todas as estratégias de aplicação do silêncio, esta foi a única que foi aplicada rigorosamente da mesma forma em todas as aulas. Tendo em vista que o filosofar exige um estado de atenção profunda e uma disponibilidade de abertura ao questionamento e à suspensão das respostas imediatas, que, como argumenta Han (2014), se torna cada vez mais difícil de alcançar numa sociedade marcada pela hiperestimulação, considerando que os alunos chegam à sala de aula, vindos de um ambiente em que estão constantemente a ser bombardeados por estímulos diversos, todas as aulas eram iniciadas com alguns minutos de silêncio, sendo a duração deste exercício variável

conforme o estado de agitação da turma, com o objetivo de criar uma disposição mental propícia à reflexão filosófica.

Este silêncio no início da aula tem como proposta aquilo que era o silêncio enquanto conceito proposto por Heidegger, uma vez que o que pretendia com esta estratégia não era que o silêncio fosse utilizado como uma técnica para gerir o comportamento em sala de aula, mas como uma condição para criar uma interrupção, ainda que temporária, da dispersão da tagarelice do *das Man*, permitindo assim desenvolver uma disposição autêntica para o pensamento e para a escuta.

Importa, no entanto, ser precisa quanto à origem desta prática, porque não foi uma prática instituída por mim. O professor orientador de estágio, José Augusto Ribeiro, já a praticava com estas turmas durante o décimo ano, e por isso os alunos já a tinham interiorizado como rotina. Quando decidi adotá-la, fi-lo com a convicção de que se tratava de uma prática pedagogicamente sólida e de que, tal como defende Dewey, a rotina bem estabelecida é condição para uma experiência educativa contínua e cumulativa (Dewey, 1938, p. 44). No entanto, nas primeiras aulas em que propus o silêncio inicial, ao contrário do que acontecia quando o professor José Augusto aplicava esta estratégia, os alunos mantinham conversas paralelas, risos, e a agitação não diminuía por mais tempo que permitisse que o exercício durasse.

Em discussão com o professor orientador, a quem agradeço a mudança deste panorama, percebi que, quando entrava na sala e pedia aos alunos que fizessem silêncio, que respeitassem aquele momento como uma pausa perante a agitação do quotidiano, e como um momento para atingirem o estado de concentração que o trabalho filosófico exige, continuava sempre a fazer alguma coisa, fosse ligar o projetor, conferir a planificação ou rever os meus apontamentos. Consequentemente, se eu não respeitava a prática que pretendia implementar, os alunos também não sentiam a obrigação de a respeitar. Assim, a partir do momento em que comecei a entrar na sala de aula com mais confiança e a respeitar genuinamente este momento de silêncio, a resposta da turma também mudou, e os alunos foram progressivamente adotando a prática com o mesmo respeito com que a seguiam com o professor orientador. Concluo, pois, que, para que esta estratégia se torne eficaz, e para que o silêncio ajude a garantir a predisposição que o trabalho filosófico exige, este exercício tem de ser construído em conjunto com os alunos e respeitado por ambas as partes.

Em termos de observação, importa referir que esta estratégia, apesar de eficaz em ambas as turmas, se tornou particularmente importante na turma do 11.º11. Conforme referi quando fiz a caracterização do perfil desta turma, os alunos chegavam constantemente atrasados às aulas, o que interrompia o raciocínio de todos e gerava um estado de agitação, perdendo-se a atenção profunda que o trabalho filosófico exige. Assim, a aplicação deste momento de silêncio inicial permitiu que os alunos que chegavam atrasados entrassem na sala tentando causar o mínimo de agitação possível, pois todos os colegas estavam em silêncio, e tentavam não perturbar esse momento. Para além disso, este momento permitiu que, mesmo que existisse alguma perturbação, não afetasse algum raciocínio que o professor ou os alunos estivessem a desenvolver, pois atrasava o início desse momento de trabalho. Por essa razão, sempre que faltavam alunos, aumentei o tempo deste exercício, quer para que todos pudessem participar e atingir o estado de concentração que pretendia, quer para evitar que o início da aula propriamente dito fosse interrompido por essas entradas tardias. Deste modo, ao longo do ano, estes momentos em que a atenção era prejudicada por atrasos ou por conversas que se mantinham do intervalo foram diminuindo significativamente, na medida em que os alunos passaram a respeitar este momento e a abrir-se ao estado de atenção que ele proporcionava.

Os dados do questionário, por sua vez, apontam nesta direção. Noventa e um por cento dos alunos concordaram ou concordaram totalmente que o silêncio no início da aula os ajudou a concentrar-se e a preparar-se para o trabalho filosófico, e setenta e cinco por cento referiram que esse momento os ajudou a desligar-se do que estavam a fazer antes de entrar na sala, e estes dados são consistentes entre as duas turmas, o que sugere que o silêncio inicial funciona independentemente do perfil da turma. No entanto, a eficácia deste momento inicial atingiu um patamar que não estava previsto quando apliquei esta estratégia. Sessenta e nove por cento dos alunos afirmaram que o momento de silêncio se tornou importante para eles também fora da sala de aula, e nas questões de resposta aberta referem ter realizado este momento em situações de ansiedade ou de agitação, o que me permite concluir que o silêncio inicial não é apenas uma estratégia didática que permite a predisposição para o trabalho filosófico, mas também uma prática com repercussões na vida dos alunos fora da escola. Estes dados, que extravasam a aula de Filosofia, podem ser analisados como um sinal de que o silêncio representa, para além

de um recurso que garante a predisposição para o trabalho filosófico, uma boa estratégia de gestão de ansiedade.

5.2. O silêncio nos momentos de problematização

Após o silêncio inicial, as aulas começavam por um momento de revisão dos conteúdos anteriores através de perguntas dirigidas. No entanto, com este momento não pretendia aferir se os alunos sabiam reproduzir explicitamente os conteúdos abordados na aula anterior, mas se eram capazes de os problematizar. Por isso, procurei evitar questões que solicitassem apenas a repetição mecânica de conteúdos e optei por questões que obrigassem os alunos a aplicar os critérios das teorias estudadas a novos exemplos que punham em causa precisamente a suficiência dessas teorias. Apresento, de seguida, alguns exemplos concretos.

Na regência 14 (Anexo II), quando fiz a revisão da posição de Tolstói quanto à definição de arte, não perguntei qual era a sua posição de forma direta, mas projetei uma imagem da Capela Sistina, pintada por Miguel Ângelo, e questionei os alunos sobre os critérios necessários para decidir se aquela obra era arte. Este tipo de pergunta obrigou os alunos a mobilizarem os critérios da teoria, nomeadamente, a sinceridade do artista, a capacidade de contágio emocional e a universalidade do sentimento, em vez de simplesmente os repetirem, o que inevitavelmente gerou dificuldades, principalmente quanto ao critério da sinceridade do artista. De facto, os alunos rapidamente começaram a questionar em que medida o artista poderia estar a expressar as suas emoções sinceras, dado que se tratava de uma obra feita por encomenda papal.

Do mesmo modo, quando iniciei a primeira regência sobre a teoria institucional de Dickie com a projeção da obra de Duchamp, *A antecipação de um braço partido*, o objetivo era que os alunos reconhecessem a insuficiência das teorias que já possuíam para a classificar como uma obra de arte. A decisão de começar com esta obra e de deixar que o silêncio habitasse a sala durante alguns momentos após a questão sobre o porquê de aquela obra ser considerada arte pretendia precisamente fazer com que os alunos experimentassem a inadequação das respostas que já conheciam, nomeadamente,

as teorias essencialistas, para responder a essa questão, gerando a abertura necessária para que os alunos reconhecessem a pertinência do problema.

O momento de revisão tornava-se assim um momento de problematização, em que os conteúdos que os alunos tinham como seguros eram postos em causa, pelo que, depois do debate sobre as objeções que podiam ser feitas às teorias, os alunos regressavam sempre à questão inicial do problema da definição de arte, e aí o silêncio surgia naturalmente pela falta de uma resposta diferente das já conhecidas. A minha contribuição para este momento, em que o silêncio se instaurava por si só, foi permitir que ele permanecesse por tempo suficiente para que os alunos pudessem sentir o desconforto de não terem uma resposta já estabelecida, sem introduzir automaticamente uma nova perspetiva que preenchesse esse vazio. Acredito que, se introduzisse rapidamente uma solução para o problema, estaria a privar os alunos de desenvolverem a capacidade de identificar o problema e de reconhecer a sua pertinência, de desenvolverem, portanto, a competência da problematização. Deste modo, ao deixar os alunos permanecerem neste silêncio que promove o desconforto com a falta de uma resposta e que fomenta a motivação para encontrar uma resposta diferente, estava a criar as condições para que se formasse um pensamento crítico genuíno, em vez de os envolver automaticamente com uma nova perspetiva, o que resultaria em alunos capazes de reproduzir as posições dos filósofos, mas que não sentiriam a necessidade de adotar uma atitude crítica em relação ao argumento.

Em termos de observação de processos, o que verifiquei após a aplicação deste momento foi que, ao fim de algum tempo, os alunos começavam a esboçar respostas para o problema, diferentes das que tínhamos analisado, e que apresentavam argumentos que respondiam às limitações da posição anterior. Considero importante deixar explícito que esta estratégia funcionou para ambas as turmas, como examinei nos exemplos acima com o 11.º01, mas não posso deixar de refletir sobre a mudança que aconteceu nos alunos do 11.º11 em particular, porque eram uma turma muito pouco participativa. Poucas aulas depois de ter começado a implementar esta metodologia, os alunos começaram sistematicamente a ser mais interventivos e a apresentar respostas fundamentadas para os problemas que encontravam ao analisar os casos-limite da teoria. Na minha perspetiva, este resultado corrobora o objetivo a que me propus com esta metodologia, ou seja, auxiliar os alunos a reconhecerem a pertinência do problema e a sentirem a necessidade de estabelecer genuinamente uma posição própria e

fundamentada quanto a este, de modo a desenvolverem realmente a competência da problematização. A título de exemplo da mudança de perfil nesta turma, na regência 24 (Anexo IV), em que o momento de problematização ocorreu após a análise de um texto filosófico, alguns alunos chegaram, por iniciativa própria e sem que eu os conduzisse para isso, às críticas centrais ao argumento cosmológico de Tomás de Aquino. Nada do que aconteceu nesse momento resultou de uma instrução minha, mas do silêncio que precedeu o texto e que tornou possível essa problematização, a qual possivelmente não teria acontecido se tivesse avançado rapidamente para a apresentação das objeções, sem que os alunos sentissem a necessidade de encontrar uma resposta para o problema. Na verdade, era isso que acontecia em aulas anteriores à aplicação desta estratégia; os alunos raramente participavam e, quando participavam, geralmente porque questionados diretamente, as suas intervenções não eram fundamentadas, pelo que este momento teve particular importância.

Embora o questionário não incluísse perguntas de resposta fechada direcionadas especificamente para este tipo de silêncio, as respostas abertas revelaram que este foi, para vários alunos, o momento mais marcante da sua experiência com o silêncio nas aulas. Um aluno descreve precisamente um desses momentos:

> *Lembro-me de uma aula de Filosofia em que estávamos a falar sobre arte. A professora mostrou uma imagem e perguntou o que ela transmitia, mas ninguém respondeu. A sala ficou completamente em silêncio durante algum tempo. Eu senti-me um pouco desconfortável, porque parecia que toda a gente estava à espera que alguém falasse primeiro. Ao mesmo tempo, aquele silêncio fez-me observar melhor a imagem e pensar mais sobre o significado dela. No fim, percebi que o silêncio também pode ajudar na reflexão e na forma como pensamos sobre certos temas nas aulas de Filosofia.*

Este relato demonstra que, apesar do desconforto inicial, o aluno reconheceu que aquele silêncio o levou a observar melhor a imagem e a pensar mais sobre o seu significado, ou seja, a reconhecer que as respostas que conhecia para o problema não se encaixavam no porquê de aquela obra ser considerada uma obra de arte. A partir desta análise, aliada às observações de processos referidas acima, pode sugerir-se que, pelo menos para alguns alunos, o silêncio pode ajudar a desenvolver a reflexão crítica e autónoma e, de uma forma mais geral, a fomentar a capacidade de identificar, formular e relacionar

problemas filosóficos, reconhecendo a sua pertinência, o que, por outras palavras, é o que se pretende ao nível da problematização (DGE, 2018, p.3).

5.3. A leitura silenciosa

Depois de permitir que o silêncio prolongasse o desconforto da falta de uma resposta conhecida, e que os alunos desenvolvessem e partilhassem as suas posições iniciais, propus sempre a leitura do texto do autor cuja posição iríamos abordar e que esse texto fosse lido primeiro em silêncio, individualmente, antes de qualquer mediação da minha parte ou de interação entre eles, visto que o objetivo era garantir que cada aluno chegasse à discussão com a sua própria experiência do texto.

Esta opção pretendia responder a um problema que identifiquei em ambas as turmas no início do ano. Quando lia o texto em voz alta, mesmo que não o comentasse, a minha própria leitura enviesava a experiência que os alunos tinham do texto, pois, quando lia, dava a entoação, o ritmo, as pausas e a ênfase nos conceitos que pretendia sublinhar. Para além disso, quando colocava uma questão e os alunos não respondiam, acabava por comentar o texto e os alunos adotavam a minha interpretação como se fosse a única possível, pelo que, em ambos os casos, os alunos não desenvolviam um pensamento crítico sobre o texto, mas sobre a minha interpretação. Assim, permaneciam naquilo que Merleau-Ponty designa como a linguagem falada, ou seja, o sentido não emergia do intervalo entre o texto e a experiência do aluno, era simplesmente mediado pela minha interpretação.

Nesse sentido, ao propor a leitura silenciosa, pretendia promover um contacto direto com a linguagem e os conceitos do autor, sem qualquer intervenção da minha parte, para que esse contacto, ainda que imperfeito, criasse uma experiência pessoal do texto e, por sua vez, desenvolvesse a competência de conceptualização. Recordo que a conceptualização, tal como proposta pelas Aprendizagens Essenciais, implica que os alunos compreendam a distinção entre o conceito e o seu uso comum na linguagem, como se relaciona com outros conceitos e como pode ser mobilizado para pensar um problema filosófico. Por isso, para avaliar esses momentos, foquei-me na qualidade das questões que os alunos traziam para o debate após o silêncio e verifiquei que, ao lerem o

texto em silêncio, sem qualquer enviesamento da minha leitura ou da interpretação dos colegas, chegavam ao debate com questões específicas, com dúvidas sobre conceitos concretos e com objeções formuladas, o que é um indicador de que tinham efetivamente utilizado esse momento para desenvolver o pensamento.

A título de exemplo da aplicação desta estratégia, quando propus a leitura silenciosa do excerto de Collingwood, na regência 14 ao 11.º01, sobre a arte como clarificação de emoções vagas, os alunos chegaram ao debate com questões muito específicas, como o que significava o conceito de emoção pré-consciente, ou se Picasso sabia o que estava a sentir enquanto pintava o *Guernica*, e se não sabia, como podia estar a expressar o horror da guerra civil espanhola, ou mesmo com objeções fundamentadas, como por exemplo, um aluno que referiu que quando queria compreender as suas emoções, fazia terapia, e não arte.

Este padrão manteve-se nas aulas de Filosofia da Religião com o 11.º11. Quando introduzi o argumento ontológico de Santo Anselmo, o texto do *Proslogion* foi lido em silêncio antes de qualquer discussão, ou de qualquer esclarecimento sobre os conceitos ou argumentos que iriam ser apresentados ao longo do texto. Esta escolha foi feita sabendo que se trata de um texto difícil, escrito numa linguagem medieval e com referências que os alunos não dominam. No entanto, a minha expectativa com esta leitura silenciosa não era que os alunos atingissem a compreensão total do texto de imediato, mas que cada aluno tivesse uma experiência pessoal do texto antes de ouvir uma explicação, mesmo que fosse uma experiência de confusão e de perplexidade, porque mesmo essa promove nos alunos uma predisposição diferente para a compreensão. Assim, o que observei foi precisamente que os alunos chegaram ao debate com perguntas sobre o significado do conceito de Deus como aquele "do qual nada maior pode ser pensado" (Anselmo, 1990); sobre a distinção entre o que existe no intelecto e o que existe na realidade; e o que significava cada um desses conceitos. Deste modo, todas estas questões permitiram-me partir das dificuldades reais dos alunos, e não de dificuldades imaginadas por mim, para conduzir a explicação, o que tornou a aprendizagem mais significativa, precisamente porque respondia a questões que os alunos tinham formulado por si mesmos e clarificava conceitos que eles próprios tinham sentido a necessidade de delimitar.

A diferença entre a aplicação ou não aplicação desta estratégia ficou clara numa aula do terceiro período, quando, por constrangimento de tempo, tomei a decisão de ser eu a ler o texto em voz alta, pelo que o confronto que eu pretendia que os alunos tivessem com a complexidade dos conceitos desapareceu. Consequentemente, quando abri a discussão sobre a análise do texto, praticamente todos os alunos chegaram ao debate com as mesmas passagens sublinhadas, os mesmos conceitos identificados e a mesma interpretação de ambos. Na verdade, quando questionei o porquê dessas escolhas, uma aluna respondeu que a professora tinha lido o texto com outra entoação durante algumas passagens, o que só podia significar que seriam passagens importantes.

Estes episódios fortalecem a minha tese: a compreensão genuína de um conceito só acontece quando o aluno sente a necessidade de a construir, e essa necessidade não surge quando a professora, através da entoação, das pausas e da ênfase que dá a certos conceitos, enviesa a compreensão. Assim, revela-se a necessidade do momento de silêncio durante a leitura dos textos filosóficos, na medida em que ajuda os alunos a relacionar-se ativamente com a linguagem filosófica e a formar uma interpretação pessoal do texto, o que permite que, através da exposição repetida, como argumenta Wittgenstein, entrem num novo jogo de linguagem que antes não dominavam e consigam mais facilmente identificar os conceitos filosóficos e mobilizá-los para a compreensão dos argumentos em causa e dos limites que tais conceitos poderiam apresentar ao problema em questão, o que se pretende que os alunos atinjam ao nível da conceptualização (DGE, 2018, p. 3).

Os dados do questionário apoiam esta interpretação. Oitenta e um por cento dos alunos concordaram que a leitura silenciosa lhes permitiu formar a sua própria interpretação antes da discussão, e setenta e cinco por cento referiram que esse momento os ajudou a identificar as suas dúvidas antes de ouvir a explicação. Nas questões de resposta aberta, vários alunos descrevem este processo ao referir que o silêncio os ajudou a perceber sozinhos o que os autores queriam transmitir, o que é consistente com o que defendi ao longo desta secção, ou seja, que a leitura silenciosa cria as condições para que a conceptualização aconteça a partir do próprio aluno, e não a partir da mediação da professora.

No entanto, reconheço que esta estratégia funciona num primeiro momento, para garantir que todos atingem uma interpretação pessoal dos conceitos, mas necessita de

ser seguida de uma leitura em voz alta e de uma partilha de perspetivas, de modo a consolidar os conteúdos e a desenvolver o pensamento crítico através do confronto de posições. Por isso, esta estratégia não deve ser utilizada como um fim em si mesma, mas como um meio que necessita de ser complementado pelo diálogo para garantir a aprendizagem efetiva dos alunos.

5.4. A escrita silenciosa

Em vários momentos das aulas, geralmente depois da leitura do texto, propus aos alunos que respondessem por escrito, individualmente e em silêncio, a determinadas questões antes de partilharem as suas respostas. Esta opção partiu da constatação de que, quando os alunos discutiam sem um tempo prévio para pensar, o debate era facilmente capturado pelos mais faladores, e os restantes alunos limitavam-se a concordar ou a discordar sem razões e sem aprofundar o seu raciocínio. Este tipo de participação é, na realidade, uma reação à pergunta e não uma posição fundamentada. Como a reação não pressupõe um raciocínio estruturado, é facilmente influenciada pelas posições dos outros e dificilmente resiste a um contra-argumento ou aceita uma objeção, porque não foi construída com argumentos e não se abre a uma escuta genuína. Pelo contrário, para o aluno defender uma posição fundamentada, exige-se que pense sobre as razões que sustentam a sua resposta e sobre as objeções que lhe podem ser feitas antes de a partilhar, o que se pretende que os alunos atinjam ao nível da argumentação (DGE, 2018, p. 3).

Por isso, ao propor o silêncio na escrita, procurava quebrar esta dinâmica e garantir que cada aluno chegasse ao debate com uma posição própria, sem se sentir influenciado pelas respostas dos colegas que dominavam a discussão. Para além disso, ao pedir aos alunos que registassem por escrito a sua posição antes do debate, conseguia tornar visível o pensamento que tinha ocorrido durante o momento de silêncio da leitura e da problematização, e esse registo permitia-me avaliar a qualidade da argumentação de cada aluno.

A título de exemplo, para a introdução do módulo de Filosofia da Arte, na regência 9 (Anexo I), utilizei a metodologia ativa do Think-Pair-Share, utilizando o silêncio no

primeiro passo desta metodologia. Quando apresentei o problema sobre a definição de arte através da experiência mental sobre a pedra de Moore, pedi aos alunos que escrevessem individualmente, em silêncio, sem comentarem qualquer posição com os colegas, a sua resposta à questão: "Será que a pedra de Moore devia continuar a ser considerada arte? Justifica a tua posição." As respostas que surgiram quando abri o espaço para o debate eram notavelmente mais argumentadas do que as que surgiam quando os alunos tentavam responder automaticamente a esta questão de forma oral. Na realidade, a discussão que se gerou a partir dessas respostas escritas foi tão intensa que se prolongou espontaneamente para além do tempo previsto, pelo que os alunos continuaram a debater no intervalo que se seguiu à aula. Acredito que isso se deve ao facto de os alunos terem tido tempo para pensar criticamente sobre os argumentos que defendiam a sua posição e sobre os contra-argumentos que lhe poderiam ser apresentados, sem que fossem sufocados pelas opiniões dos colegas antes de desenvolver a sua.

Este momento de escrita silenciosa beneficiou não só os alunos mais introvertidos, mas também os mais faladores. Esses alunos, que tinham o hábito de responder de imediato, muitas vezes antes de terem realmente pensado nos argumentos que sustentariam a sua posição, são precisamente o exemplo do sujeito que Han (2014, p. 35) descreve, aquele que reage "de imediato a todo e qualquer impulso", incapaz de suspender a resposta para dar lugar à reflexão. O momento de escrita silenciosa funcionou assim como uma interrupção dessa lógica de resposta imediata, obrigando-os a abrandar e a aprofundar o pensamento antes de se expressarem. O resultado foi visível nas intervenções que se seguiram aos momentos de escrita, porque os alunos não partilhavam apenas uma opinião, mas apresentavam uma posição fundamentada com argumentos que a justificavam, antecipavam objeções e respondiam às posições dos colegas com razões sólidas.

Os alunos mais introvertidos retiraram também proveito desta estratégia, pois conseguiam desenvolver a sua posição respeitando o seu ritmo, sem se sentirem pressionados a adotar as posições dos colegas que dominavam o debate, antes de formarem a sua própria argumentação. O resultado foi, em termos de observação, um aumento da participação destes alunos em sala de aula. Na verdade, vários alunos que raramente intervinham nos debates espontâneos começaram, após estes momentos de escrita silenciosa, a participar de forma mais consistente nas discussões orais, porque

tinham uma posição sólida com argumentos que a sustentavam e, assim, sentiam-se mais confiantes para participar.

Os dados do questionário estão de acordo com estas observações. Oitenta e oito por cento dos alunos concordaram que os momentos de escrita individual em silêncio os ajudaram a clarificar o seu pensamento, e setenta e nove por cento referiram que escrever sem a pressão de falar para a turma facilitou a sua reflexão pessoal. No entanto, é importante referir que um aluno discordou totalmente desta posição, o que, por si só, não invalida a eficácia da estratégia, mas reforça a ideia de que nenhuma metodologia é universal e funciona para todos. A diversidade dos alunos exige também uma diversidade de estratégias que garanta que a aprendizagem é significativa para todos.

5.5. O silêncio do professor

O último tipo de silêncio, e o mais difícil de implementar, foi o silêncio perante as intervenções ou a inexistência delas por parte dos alunos. Em vez de comentar, validar ou corrigir imediatamente cada resposta, ou de responder automaticamente à minha própria pergunta quando ninguém o fazia, mantinha-me em silêncio, devolvendo ao aluno ou à turma a necessidade de continuar o raciocínio e de desenvolver a competência da argumentação. Este tipo de silêncio relaciona-se com aquilo que acredito ser o silêncio para Wittgenstein nas *Investigações Filosóficas,* tal como defendi no primeiro capítulo, pois baseia-se na afirmação de que há certas coisas que só se revelam com o desenvolvimento do próprio pensamento dos alunos, e que o professor não consegue transmitir. No entanto, este momento de silêncio produziu resultados muito variados; tanto funcionou como teve o efeito totalmente oposto ao que pretendia.

O que observei nos momentos em que esta estratégia funcionou foi um aprofundamento genuíno do pensamento dos alunos e da sua capacidade de argumentação. O aluno que tinha dado a resposta inicial, que muitas vezes era apenas uma opinião ou reprodução mecânica dos conteúdos abordados, e não uma posição pessoal fundamentada, desenvolvia a argumentação que sustentava a sua resposta ou que a contrariava em alguns casos, e os restantes alunos começavam a argumentar a favor ou contra, em vez de esperarem pela minha resposta. Num desses momentos, por exemplo, durante a

discussão sobre a teoria institucional, um aluno perguntou se bastava que alguém dissesse que pertencia ao mundo da arte para se tornar artista. Como mantive o silêncio e devolvi a pergunta à turma, outro aluno respondeu que isso não bastava, pois a comunidade teria de reconhecer aquela pessoa como pertencente ao mundo da arte. A partir daí, gerou-se um debate sobre quem decidia quem pertencia ao mundo da arte e como a primeira pessoa do mundo da arte sabia que pertencia a esse mundo. Assim, a partir do meu silêncio, em poucas intervenções, os alunos reconstituíram o argumento central da crítica de Wollheim a Dickie, mostrando que eram capazes de reconhecer as limitações da teoria e de desenvolver uma argumentação sólida de forma autónoma.

Houve, no entanto, muitos momentos em que esta estratégia não funcionou, e em que o silêncio gerava ansiedade e respostas precipitadas, principalmente na turma de Artes. Alguns alunos interpretavam o meu silêncio como sinal de que a resposta estava errada, ou de que a questão que tinham colocado não fazia sentido sentido, e isso produzia exatamente o efeito contrário ao pretendido, ou seja, em vez de aprofundarem a argumentação, os alunos passavam a responder com qualquer conceito ou ideia que lhes viesse à memória de aulas anteriores, mesmo que muitas vezes não se enquadrasse no tema da pergunta, simplesmente à procura da "resposta certa". Logo, o silêncio que eu pretendia que fosse um espaço de pensamento tornava-se um vazio que os alunos sentiam a necessidade de preencher rapidamente. Uma aluna descreveu exatamente um destes momentos no questionário que apliquei, quando pedi que recordassem um momento de silêncio que os tivesse marcado durante as aulas de Filosofia: "Quando me colocam pra falar, pois ficam em silêncio e eu me sinto pressionada, já que eu não sinto confortável com meu pensamento crítico e acredito que sou rasa." Esta resposta ilustra bem o risco que o silêncio do professor pode ter para os alunos; tanto pode ser um espaço de abertura para que desenvolvam o seu pensamento, como pode ser um momento em que os alunos se sentem pressionados ou, ainda mais prejudicial que isso, pode tornar-se um momento em que os alunos se sentem incapazes de formar um pensamento crítico pessoal, dependendo do contexto em que surge e da relação que foi construída com os alunos.

Deste modo, identifico dois fatores que podem ser uma possível causa para que esta estratégia gere desconforto. O primeiro está relacionado com o facto de o silêncio do professor após uma resposta ou uma pergunta ser habitualmente percecionado pelos alunos de forma negativa ao longo de todo o percurso escolar e de este padrão estar tão

enraizado que, quando um professor tenta quebrá-lo, os alunos tendem a não compreender que o silêncio pode ser positivo e intencional.

O segundo fator relaciona-se com as crenças que os alunos têm sobre a disciplina de Filosofia, pois muitos acreditam que se trata de uma disciplina de memorização, em que existe uma resposta certa para cada pergunta. Assim, o aluno que deu uma resposta e não recebeu uma validação imediata por parte da professora tende a concluir que a resposta estava errada, e essa conclusão gera o impulso de corrigir o erro o mais rapidamente possível, mesmo sem saber exatamente o que corrigir. O resultado é o oposto do que se pretende; em vez de aprofundarem o raciocínio, os alunos mobilizam conceitos de aulas anteriores de forma aleatória, sem qualquer relação com a questão em causa, porque tentam adivinhar a resposta certa.

Por isso, este tipo de silêncio, ao contrário de outros momentos que descrevi, não pode ser introduzido de forma implícita. Para que estes momentos de silêncio atinjam o objetivo que é pretendido, é necessário explicar aos alunos o que se pretende com eles, para minimizar os riscos de que os interpretem de forma errada. Se voltasse a aplicar esta estratégia, começaria por explicar aos alunos, logo nas primeiras aulas, que aquilo que pretendo ao permanecer em silêncio após uma resposta é que desenvolvam a sua posição e que os colegas possam questioná-la sem depender da minha validação, de modo a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de argumentação.

Os dados do questionário refletem esta ambiguidade. Cinquenta e seis por cento dos alunos discordaram que o meu silêncio os fizesse sentir desconfortáveis ou pressionados, o que indica que a maioria não interpretou o silêncio como sinal de erro ou de avaliação negativa. No entanto, vinte e três por cento dos alunos concordaram que o silêncio lhes causou desconforto e vinte por cento dos alunos não concordaram nem discordaram, o que pode significar que a interpretação depende do momento em que foi aplicado. Assim, é possível inferir que este momento de silêncio, após uma pergunta ou resposta de um aluno, é importante, mas é uma estratégia que não funciona para todos os alunos, em grande parte, devido às crenças que têm enraizadas, e que, por isso, o seu objetivo deve ser esclarecido antes de ser utilizado.

5.6. 4'33'' de John Cage

Entre todos os momentos em que o silêncio entrou na sala de aula, há um que merece atenção especial, porque o silêncio não foi apenas o meio para atingir um determinado propósito em relação a um conteúdo, mas o próprio conteúdo.

Quando abordei o momento de revisão sobre a teoria da arte como forma significante, na regência 19 (Anexo III), decidi iniciar a aula com a audição do 4'33" (1952) de John Cage, uma composição musical em que o intérprete se senta ao instrumento e não toca nada durante quatro minutos e trinta e três segundos, ou seja, os únicos "sons" da peça são o silêncio e os ruídos acidentais do público. A minha intenção era criar nos alunos a perceção de que as teorias que tinham estudado, nomeadamente, a teoria da arte como representação, como expressão e como forma significante, não conseguiam responder à questão de por que razão esta obra era considerada arte e, assim, que os alunos reconhecessem a pertinência do problema da definição de arte. Por outras palavras, a obra de John Cage funcionava como um contraexemplo a todas as teorias essencialistas, e por isso a sua escuta era, em si mesma, um exercício de problematização.

Após alguns segundos de confusão, em que vários alunos olharam em redor à espera de que algo acontecesse, e de alguns risos, todos os alunos respeitaram aquele momento e ficaram em silêncio durante os quatro minutos e trinta e três segundos. Quando finalizei a projeção, gerou-se de imediato um debate sobre a validade daquela obra como obra de arte. Um primeiro aluno argumentava que não era arte, no sentido em que não existia nenhuma técnica ou habilidade a ser praticada, nem por parte do compositor nem por parte do intérprete; um segundo argumentava que a obra não representava nada, no sentido de representação defendido por Platão e Aristóteles enquanto imitação. Por sua vez, um terceiro aluno defendia que a obra não tinha forma significante tal como Bell define este conceito. No entanto, logo de seguida, um colega afirmou que a obra tinha sido apresentada numa sala de concertos e que isso deveria ser tido em conta de algum modo. Este último aluno estava a invocar a argumentação proposta por Dickie, ou seja,

o que torna o 4'33" uma obra de arte não é nenhuma propriedade intrínseca do objeto, mas o contexto institucional em que foi apresentado.

Penso que este momento ilustra que o silêncio pode ser conteúdo e, ao mesmo tempo, recurso pedagógico. No caso do 4'33", o silêncio é a própria obra, mas a experiência deste silêncio como objeto estético gerou a necessidade de pensar filosoficamente sobre ele. A partir destas observações, é possível afirmar que os alunos mostraram indícios de desenvolver a competência de problematização, na medida em que reconheceram que esta obra representava uma objeção a todas as propostas de definição de arte que conheciam até ao momento, e que, portanto, se tornava urgente pensar numa nova resposta para o problema. Simultaneamente, o mesmo aconteceu com a competência da conceptualização, no sentido em que mobilizaram conceitos como representação, imitação, expressão e forma significante, aplicando-os a um contexto específico e reconheceram as limitações dos conceitos conforme proposto pelos autores para defender a sua tese. Por fim, este momento demonstra o desenvolvimento da competência de argumentação, uma vez que alguns alunos conseguiram formular uma nova proposta para a definição de arte de forma fundamentada, para além de reconhecerem as limitações do seu argumento e dos argumentos dos colegas.

Todavia, reconheço que apliquei este recurso com a consciência de que o perfil da turma permitia uma predisposição para o tipo de atenção que a obra exige. O 4'33" é uma obra invulgar e, numa sala de aula pode facilmente gerar o efeito oposto ao que se pretende, nomeadamente um momento de grande agitação se os alunos tentarem combater o tédio que a obra pode causar com conversas, risos ou outros comportamentos disruptivos. Por isso, afirmo que esta estratégia deve ser aplicada com consciência do perfil da turma, de modo a evitar resultados contraproducentes.

5.7. As limitações da aplicação do silêncio

Ao longo desta análise, procurei ser honesta quanto aos resultados obtidos, reconhecendo não apenas o que funcionou, mas também o que não funcionou. Por isso,

antes de apresentar a conclusão, importa sistematizar as principais limitações que identifiquei na implementação desta estratégia.

A primeira limitação diz respeito à gestão do tempo. A leitura silenciosa de um texto filosófico, a escrita silenciosa individual, o silêncio de espera após uma pergunta, todos estes momentos consomem tempo que, numa aula de cinquenta minutos, é escasso. Em várias ocasiões senti a tensão entre manter o silêncio o tempo necessário e cumprir os objetivos da planificação. A aula do terceiro período em que, por contingências de tempo, não apliquei a estratégia foi, de facto, uma exceção à regra, que comprovou que a minha opção nas restantes aulas de privilegiar o silêncio, mesmo que isso implicasse não tratar todos os conteúdos previstos, foi a escolha mais acertada. Esta estratégia permite que um aluno pense genuinamente sobre um problema, o que torna a aprendizagem significativa, uma vez que possibilita que o estudante sinta a pertinência de encontrar uma posição pessoal em relação a um problema, de formar uma argumentação sólida que a justifique e de reconhecer as objeções que lhe podem ser apresentadas. Este tipo de aprendizagem, em que se desenvolvem as competências específicas da Filosofia, é o que distingue uma verdadeira aula de Filosofia de uma aula em que os alunos sabem reproduzir conteúdos de Filosofia e, por isso, o silêncio torna-se essencial.

A segunda limitação relaciona-se com o perfil da turma. Como descrevi ao longo deste capítulo, o silêncio não funcionou da mesma forma nas duas turmas. No 11.º11, em que os alunos tinham uma conceção mais rígida da Filosofia como uma disciplina de memorização, e como achavam que não eram capazes de formar uma argumentação suficientemente boa para defender a sua posição, alguns tipos de silêncio, nomeadamente o silêncio do professor, geravam ansiedade em vez do aprofundamento do pensamento, como se pretendia. Esta limitação sugere que a eficácia do silêncio depende, em parte, de desconstruir as crenças que os alunos trazem para a sala de aula sobre o que é aprender Filosofia, mas que essas crenças não se alteram rapidamente e que, por isso, é necessário não desistir da aplicação da estratégia, mas reforçar, ao longo do ano, em que sentido ela está a ser aplicada. Assim, esta limitação não é apenas uma questão de perfil de turma, mas também de comunicação; o silêncio do professor só funciona quando os alunos compreendem o seu propósito, e isso exige que seja explicado explicitamente desde o início. No entanto, reconheço que, mesmo quando clarificada, esta estratégia pode não resultar para certos alunos, e que a sua não eficácia

pode depender de fatores externos que o professor não pode resolver, como experiências escolares dos alunos em que o silêncio foi visto como negativo ou a relação com a exposição que certos momentos de silêncio causam na sala de aula, pelo que é importante que o professor saiba reconhecer esses momentos e alternar entre estratégias.

Para além disso**,** o silêncio, por si só, não é suficiente para desenvolver as competências do filosofar. Como procurei mostrar ao longo deste capítulo, nenhum dos momentos de silêncio que descrevi funciona de forma isolada, nomeadamente, a leitura silenciosa precisa de ser seguida de debate orientado para que a conceptualização se consolide; a escrita silenciosa precisa de ser seguida de partilha para que a argumentação se desenvolva em confronto com outras posições; e o silêncio perante a pergunta precisa de ser seguido da introdução de uma nova teoria para que a problematização não fique suspensa. O silêncio cria as condições para que o filosofar aconteça, mas não é uma condição suficiente para que ele se desenvolva totalmente.

Por fim, os dados do questionário revelam que, para uma minoria de alunos, o silêncio foi indiferente ou ineficaz enquanto estratégia de aprendizagem. Esta posição é legítima e recorda, mais uma vez, que nenhuma metodologia é universal e que a diversidade de estilos de aprendizagem exige uma diversidade de abordagens. Logo, o silêncio deve ser um recurso entre outros, não uma solução única.

CONCLUSÃO

O problema que orientou esta investigação foi saber de que forma o uso intencional do silêncio nas aulas de Filosofia pode contribuir para o desenvolvimento das competências do filosofar. Ao longo dos capítulos anteriores, procurei responder a esta questão em dois momentos distintos: primeiro, através de uma fundamentação teórica que justificasse a pertinência do silêncio como recurso pedagógico; e de seguida, através da descrição e análise da sua implementação prática em duas turmas do 11.º ano. Assim, conforme o que a teoria pretendia que acontecesse e os resultados da prática sustentaram, posso concluir que o uso intencional do silêncio nas aulas de Filosofia se revelou uma estratégia eficaz para o desenvolvimento das competências do filosofar.

No entanto, esta tese não é isenta de objeções. A mais pertinente, talvez, seja a de que, se a Filosofia nasce do diálogo, da troca de argumentos e do confronto de posições, então o silêncio parece contrariar a natureza da disciplina. Esta objeção é pertinente e não pode ser respondida com facilidade, mas não pretendo ignorá-la. Concordo que a Filosofia é, por natureza, uma atividade dialógica, e que o diálogo, por permitir o confronto entre posições, a resposta a possíveis objeções, a reformulação da tese perante os contra-argumentos, é insubstituível no ensino da Filosofia, tal como defendi nas secções acima. No entanto, o silêncio e o diálogo não se opõem. Na realidade, o que esta investigação mostrou é que o silêncio e o diálogo não se excluem, mas que o diálogo filosófico genuíno só é possível quando existe silêncio antes dele.

Um debate filosófico genuíno não é uma troca de opiniões ou de reações imediatas, mas um confronto de posições fundamentadas em argumentos, com objeções que lhe podem ser colocadas. Todavia, para que isso aconteça, é necessário que cada participante chegue ao debate com uma posição própria, sustentada em argumentos válidos, e com a abertura para uma escuta autêntica. O que esta investigação mostrou é que, sem um momento de silêncio antes do debate, essas condições raramente se verificam e o debate transforma-se em erística. Nesse caso, os alunos reagem em vez de argumentar e concordam ou discordam sem razões, em vez de questionar a sua própria resposta e a pertinência do problema. Por outras palavras, o objetivo é "vencer" o debate, e por essa razão os alunos valorizam a resposta rápida, em detrimento da resposta fundamentada, que exige silêncio.

Assim, não pretendo argumentar que o silêncio substitui o diálogo, mas sim que é a condição para que ele aconteça de forma a que os estudantes examinem criticamente as posições adotadas, antes de as partilharem oralmente com os colegas. Há, porém, uma dimensão desta objeção que não pode ser completamente resolvida, e que importa reconhecer, a Filosofia não se realiza em silêncio. O silêncio, enquanto recurso pedagógico, é uma condição necessária, mas não é uma condição suficiente, necessita do confronto dialógico que constitui a natureza da Filosofia.

O cruzamento entre os resultados obtidos nas três competências do filosofar permite concluir exatamente que o silêncio intencional é eficaz na medida em que possibilita que o pensamento preceda a palavra. Na problematização, o silêncio perante a pergunta sem resposta garante que os alunos sentem a insuficiência das teorias que já conhecem antes de lhes ser apresentada uma nova, para que reconheçam a pertinência do problema, o que é, precisamente, o ponto de partida para desenvolver a competência da problematização. Na conceptualização, a leitura silenciosa garante que cada aluno chega ao debate com uma experiência pessoal do texto, com dúvidas genuínas sobre os conceitos que não dominam, o que garante que os alunos identificam e clarificam os conceitos filosóficos e que os mobilizam na interpretação dos argumentos e problemas filosóficos aos quais estão subjacentes, o que as Aprendizagens Essenciais pretendem que os alunos atinjam ao nível desta competência. Por sua vez, a escrita silenciosa garante que cada aluno chega ao debate com uma posição construída, e não com uma reação às posições dos colegas, o que assegura que os alunos estão a desenvolver a competência da argumentação, e não a capacidade de retórica. Em todos os casos, o silêncio permitiu que houvesse um pensamento crítico genuíno antes de se abrir o espaço para a palavra, e é precisamente essa garantia que distingue uma aula em que os alunos filosofam de uma aula em que os alunos reproduzem as posições dos autores.

Para além disso, importa reconhecer que o tempo é, talvez, a limitação mais prática e imediata desta estratégia. Pode argumentar-se que o silêncio é uma estratégia que não é compatível com a pressão de cumprir um programa extenso, e que esta tensão entre dar tempo ao pensamento e avançar nos conteúdos é algo que afeta a eficácia desta estratégia. No entanto, acredito que esta tensão não é um argumento contra o silêncio; é um argumento contra uma conceção do ensino que privilegia cobrir todos os conteúdos previstos em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico. Um aluno que percorreu todos os conteúdos, mas que nunca teve tempo para pensar genuinamente

sobre nenhum dos problemas que abordou, não desenvolveu as competências do filosofar; desenvolveu a capacidade de memorização e de reprodução mecânica de conteúdos, e essa capacidade, por mais útil que seja para a avaliação sumativa, não é o que as Aprendizagens Essenciais pretendem, nem o que o ensino da Filosofia alguma vez pretendeu.

Importa ainda refletir sobre as limitações desta investigação. Em primeiro lugar, os dados recolhidos dizem respeito exclusivamente a duas turmas do décimo primeiro ano, o que limita significativamente a possibilidade da generalização dos resultados para o ensino da Filosofia. Para que a tese aqui defendida pudesse ser afirmada com maior segurança, seria necessário que a investigação ocorresse também com alunos do décimo ano, que não têm qualquer familiaridade prévia com a disciplina.

Para além disso, reconheço os riscos inerentes aos próprios instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação. A observação de processos, sendo o instrumento central, permite que ao partir de uma convicção de que a estratégia é eficaz, ainda que inconscientemente, se interpretem os dados com o risco de existir um viés de confirmação. No entanto, não existe forma de eliminar completamente este risco, pelo que tentei compensá-lo com o uso do questionário como instrumento de recolha. O questionário cumpriu parcialmente essa função, mas comporta os seus próprios riscos uma vez que foi aplicado no final do ano letivo, quando a relação pedagógica estava consolidada e os alunos conheciam o propósito da investigação, o que pode ter gerado respostas que os alunos acreditavam ajudar a professora em vez de respostas honestas, mesmo em condições de anonimato.

Para além disso, mesmo assumindo que a interpretação dos dados é rigorosa, os resultados positivos obtidos não permitem concluir com certeza que foi o silêncio a causá-los. A melhoria da qualidade do pensamento dos alunos ao longo do ano pode ser explicada por outras variáveis, como o desenvolvimento da maturidade dos alunos, ou pelo facto de as aulas terem sido cuidadosamente preparadas, independentemente da estratégia do silêncio. Assim, uma investigação futura que permitisse comparar o desempenho de turmas com e sem esta metodologia produziria resultados menos vulneráveis.

Contudo, estas limitações não invalidam a tese. Esta investigação não pode ser tomada como uma resposta definitiva para saber de que forma o silêncio pode contribuir para o

desenvolvimento das competências do filosofar, pois respondeu-a num contexto específico, com instrumentos específicos, e com os resultados que foi possível obter dentro das condições de um estágio de introdução à prática profissional. Por essa razão, o que se pode retirar dela é que o silêncio deve ser reconhecido como uma condição para que o filosofar se possa desenvolver e que, por isso, é pertinente utilizar esta estratégia, mas que existem muitas outras que não foram analisadas.

Há, por fim, uma reflexão que não posso deixar de fazer. Ao longo deste estágio, o silêncio ensinou-me que a minha tendência para preencher o vazio com explicações e com feedbacks imediatos às respostas dos alunos não era, muitas vezes, uma forma de ajudá-los a pensar, mas de os dispensar de o fazer. Assim, concluo que o uso intencional do silêncio nas aulas de Filosofia não é apenas uma estratégia pedagogicamente eficaz, mas uma forma de respeitar o pensamento dos alunos, o que, na verdade, é a condição mais fundamental de qualquer ensino que se pretenda verdadeiramente filosófico.

Referências bibliográficas

Cerletti, A. (2009). *O ensino de filosofia como problema filosófico* (I. M. Xavier, Trad.). Autêntica.

Dewey, J. (1971). *Experiência e educação* (A. Teixeira, Trad.). Companhia Editora Nacional. (Obra original publicada em 1938)

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais — Filosofia 10.º e 11.º anos*. Ministério da Educação.

Gallo, S. (2006). A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*, *13*(1), 17–35.

Han, B.-C. (2014). *A sociedade do cansaço* (G. L. Encarnação, Trad.). Relógio d'Água. (Obra original publicada em 2010)

Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trads.). Blackwell. (Obra original publicada em 1927)

Martins, G. O. (Coord.). (2022). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2.ª ed.). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Merleau-Ponty, M. (1991). A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In M. Merleau-Ponty, *Signos* (M. E. G. Pereira, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1960)

Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, *37*(1), 43–50. https://doi.org/10.1177/002248718603700110

Vicente, J. N. (1994). Argumentação filosófica. In A. Carrilho (Dir.), *Enciclopédia Einaudi: Vol. 31. Signo* (pp. 400–420). Imprensa Nacional–Casa da Moeda.

Wittgenstein, L. (1968). *Tractatus logico-philosophicus* (J. A. Giannotti, Trad.). Companhia Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo. (Obra original publicada em 1921)

Wittgenstein, L. (1999). *Investigações filosóficas* (J. C. Bruni, Trad.). Nova Cultural. (Obra original publicada em 1953)

Anexo I: Planificação da regência 9



Regência 9

O problema da definição de Arte

Professora-Estagiária: Lara Dias

Orientador Cooperante: Professor José Augusto Ribeiro

Ano letivo: 2025/2026

Grelha de planificação

Professora-estagiária: Lara Dias
Orientador Cooperante: Professor José Augusto Ribeiro
Ano letivo: 2025/2026
Disciplina: Filosofia
Turma: 11.º 11
Data: 27.01.2026
Horário: 13h20m
Duração: 100 minutos
Regência n.º: 9

Módulo IV – «O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica».
Unidade «A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]».
Subunidade «A criação artística e a obra de arte».

Sumário:
Pensar- Formar Pares- Partilhar: Experiência mental "Natureza, o artista." como introdução à Filosofia da arte.
A teoria representacionalista da arte.

Objetivos:

Gerais:	**Específicos:**
• Problematizar o conceito de arte. • Explorar criticamente os critérios e condições que podem definir algo como arte.	• Identificar o problema da definição de arte. • Formular critérios e características que conferem a uma obra o estatuto de arte. • Argumentar sobre se algo é ou não arte, segundo os critérios escolhidos. • Discutir divergências e convergências na escolha dos critérios que conferem a algo o estatuto de arte. • Formular critérios gerais para a classificação de algo como arte. • Explicar os conceitos de condições necessárias e suficientes. • Diferenciar a teoria da arte como imitação para Platão e para Aristóteles. • Explicar em que consiste a teoria da arte como imitação.

Tema/ Problema	Conteúdos científicos	Objetivos/Competências	Estratégias/ Recursos	Materiais	Avaliação
O que é a arte?	O problema da definição de arte.	• Escutar ativamente, respeitar e responder a diferentes perspetivas, promovendo o diálogo e a convivência democrática (PASEO – Relacionamento Interpessoal). • Expressar ideias filosóficas de forma clara e rigorosa, recorrendo a vocabulário técnico adequado. • Identificar o problema da definição de arte. • Formular critérios e características que conferem a uma obra o estatuto de arte. • Argumentar sobre se algo é ou não arte, segundo os critérios escolhidos. • Discutir divergências e convergências na escolha dos critérios que conferem a algo o estatuto de arte. • Formular critérios gerais para a classificação de algo como arte. • Explicar os conceitos de condições necessárias e suficientes. • Diferenciar a teoria da arte como imitação para Platão e para Aristóteles. • Explicar em que consiste a teoria da arte como imitação.	Pensar-Partilhar-Formar Pares. Experiência mental: Natureza, o artista. Diálogo orientado. Texto de Aires Almeida. Esquema-Síntese. Registo no caderno. Análise de obras de arte.	Quadro. Manual. Caderno. Texto de Aires de Almeida.	Pontualidade e assiduidade. Cumprimento das normas da sala de aula. Participação nas atividades propostas. Pertinência e adequação nas intervenções orais. Desempenho no momento de avaliação formativa.

1Fundamentação científica

A questão "O que é a arte?" tem acompanhado a Filosofia desde a Antiguidade até à contemporaneidade, e apesar de parecer intuitivamente simples, esta pergunta revela-se particularmente complexa. Embora para a maioria seja relativamente fácil identificar exemplos de obras que consideram arte, não existe um consenso quanto aos critérios que permitem determinar o que pode ou não ser considerado uma obra de arte. Especialmente, no contexto da arte moderna e contemporânea, a dificuldade em definir arte tornou-se evidente, uma vez que práticas e objetos anteriormente excluídos do domínio artístico passaram a ser reconhecidos como arte.

Uma das principais dificuldades da definição de arte reside na enorme diversidade de objetos a que o conceito se aplica. Seja pintura, escultura, música, literatura, cinema, etc., uma boa definição deve ser aplicável a todos estes diferentes tipos, o que se torna bastante exigente, pois é intrincado encontrar propriedades comuns a todas elas.

O segundo aspecto, é que

> *[...]O conceito de arte reflete, em grande parte, os diferentes modos como essas práticas sociais têm sido encaradas em diferentes contextos ao longo do tempo. À medida que a sociedade muda também vai mudando a arte que se faz.* (Almeida, 2019, p. 12).

Deste modo, durante longos períodos, aquilo que hoje designamos como arte, não era reconhecido como tal e portanto, devido a séculos de reflexão sobre a variedade de obras que habitualmente designamos através deste termo, a sua compreensão sofreu oscilações significativas.

Por último, importa ainda sublinhar que definir arte não equivale a avaliar a qualidade das obras, ou seja, apesar de a arte ser algo que assenta em práticas sociais isso não significa que a atribuição do estatuto artístico seja arbitrária, pelo contrário. Procurar uma definição de arte, no seu sentido classificativo, implica que devemos determinar as condições que um objeto precisa cumprir para ser classificado como arte, independentemente de avaliarmos se a obra é considerada boa ou má do ponto de vista valorativo.

Assim, para definirmos o que é a arte precisamos de definir critérios de validação, ou seja, os critérios comuns às diferentes formas de arte que nos permitem distinguir o que é e o que não é arte, isto quer dizer que é preciso estabelecer as condições necessárias e suficientes para que algo possa ser considerado arte.

> *As condições necessárias são as características não triviais que todas as obras de arte têm em comum. Uma maneira de testar se uma dada característica é uma condição necessária da arte consiste em procurar contraexemplos, ou seja, procurar algo que seja arte e não tenha essa característica. Se o conseguirmos, então mostramos que essa característica não é afinal uma condição necessária.*

> *As condições suficientes são as características que só as obras de arte têm. Uma maneira de se testar se uma dada característica é suficiente da arte consiste em procurar algo que tenha essa característica e não seja arte.* (Almeida, 2019, p. 25).

Deste modo, as condições necessárias correspondem às características que todas as obras de arte devem possuir, enquanto as condições suficientes são aquelas cuja presença garante que algo é arte.

No entanto, a identificação de tais condições tem-se revelado extremamente difícil, uma vez que muitas das características propostas admitem contraexemplos, ou seja, existem obras de arte que parecem não possuir determinadas propriedades consideradas essenciais, bem como objetos que possuem essas propriedades sem serem reconhecidos como arte.

Neste contexto, surgem dois grandes tipos de teorias da arte. Para alguns autores, esses critérios são intrínsecos aos próprios objetos artísticos, e por isso, designamos as suas teorias como essencialistas, e entre elas destacam-se a teoria da Arte como representação, a teoria formalista e a teoria expressivista, desenvolvidas sobretudo na primeira metade do século XX. Enquanto para outros, esses critérios recorrem a elementos extrínsecos à obra, como o seu contexto, ou a história da arte e são, por isso, chamadas de teorias não essencialistas da arte, como a teoria institucional e a teoria histórica, desenvolvidas nas décadas de 1960 e 1970.

Apesar das diferenças entre as teorias essencialistas e não essencialistas, em ambos os casos estamos perante tentativas de formular definições de arte, na medida em que estas teorias procuram estabelecer condições necessárias e suficientes para considerar algo como obra de arte. No entanto, a definição de arte permanece um problema em aberto na Filosofia, uma vez que nenhuma teoria conseguiu estabelecer critérios universalmente aceites.

A arte, desde a Antiguidade Clássica e até ao Renascentismo, foi classificada com base no critério da imitação. Ora, com base neste raciocínio, sempre que o artista reproduzia, fielmente, a realidade, a sua criação era artística, e se, pelo contrário, ele não a retratasse de forma adequada, a sua obra não seria considerada arte. Assim, era condição necessária que a arte imitasse (ou copiasse) a realidade.

Esta visão está associada principalmente a pensadores como Platão e Aristóteles, que entenderam a arte como uma forma de espelhar a realidade, aquilo a que, em grego, se chamava de *mimeses*. No entanto, apesar de compartilharem uma importante ligação no que diz respeito ao conceito de *mimeses*, a partir desse ponto as suas visões sobre a arte distanciam-se, enquanto Platão desprezou a arte, Aristóteles reconheceu-a como tendo uma função pedagógica.

Para Platão, a arte é um meio poderoso de criar efeitos na alma humana, uma vez que gera não só sentimentos mas também crenças e visões do mundo.

> *Digo, sabendo que não ireis denunciar-me aos poetas trágicos e aos outros imitadores quem segundo creio, todas as obras deste género arruínam o espírito dos que as escutam, quando não têm o antídoto. Isto é, o conhecimento do que elas são.* (Platão, República, 595b)

O desprezo de Platão pela arte resulta da sua defesa pela existência de dois mundos: o mundo inteligível, o mundo das essências, das ideias e das formas puras e o mundo sensível marcado pela aparência e pela imperfeição. Por essa razão, para Platão as realidades que percebemos no mundo sensível são meras cópias imperfeitas do mundo das ideias, e se assim é, quando se pretende representar a realidade, o artista apenas imita essas cópias. A arte resume-se então, à cópia da cópia. Um exemplo dado pelo próprio Platão, é o exemplo das três camas: existe a cama ideal, a essência perfeita de cama; a cama física, feita por um carpinteiro, e que é, portanto, uma imitação imperfeita da cama ideal; e a cama do artista, uma imitação da cama física, que é uma cópia de uma cópia! Logo, o artista afasta por três graus os indivíduos da verdade.

Deste modo, o que a arte faz é o caminho contrário ao da Filosofia. Enquanto a filosofia nos aproxima das ideias, da realidade, da verdade, a arte afasta-nos dela porque nos aproxima muito mais das aparências.

Para além disso, para Platão não cabe aos homens a criação de valores novos, mas sim, encontrar os valores que a alma perdeu quando veio para o mundo material. No entanto, a imitação não ensina a procurar fundamento algum, ela apenas imita o que já era uma cópia, e como os poetas valem-se das coisas existenciais percebidas pelos sentidos quando narram as grandes Epopeias, em muitas das suas obras eles defendem valores medíocres. Do ponto de vista moral, isso tem implicações práticas pois desvia o homem de uma conduta orientada pela razão e o impele, em contrapartida, a agir conforme as inclinações sensíveis e passionais.

Aristóteles parte do mesmo ponto que Platão, ele também acreditava também que a arte é imitação (*mímesis*), no entanto, para ele, a imitação não significa apenas copiar o que já existe, mas o que poderia acontecer, transcendendo a materialidade.

> *O ofício do poeta não é descrever coisas realmente acontecidas, mas as que podem, em dadas circunstâncias, acontecer. Isto é coisas que são possíveis segundo as leis da verossimilhança e da necessidade.* (Aristóteles, Poética.)

Por exemplo, numa cena em que se represente um personagem com um temperamento impulsivo numa cena de conflito, é verossímil que essa cena acabe numa luta. Por esse motivo, a arte é a imitação do que é universal, pois ao vermos uma cena não aprendemos sobre o comportamento de uma personagem em específico, mas sim sobre o comportamento da sociedade.

Deste modo, ao contrário de Platão, Aristóteles não vê na arte, em especial na poesia, uma forma de iludir, mas sim de aprender e entender melhor a vida, as emoções e as experiências, porque a arte permite-nos refletir sobre tal, e o resultado de tudo isso é a purificação e a limpeza das nossas emoções, que leva a que uma pessoa possa viver e

agir melhor. Ou seja, a arte tem para Aristóteles, através deste processo a que ele chama de catarse, uma função pedagógica.

Fundamentação pedagógica

A presente aula insere-se no módulo IV – "O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica"», na unidade «A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]» e na subunidade «A criação artística e a obra de arte», tendo como principal objetivo introduzir o tema da Filosofia da Arte e estimular a reflexão crítica sobre questões centrais, como o que é arte e quais são os critérios que nos permitem identificar algo como arte. Tendo isto em mente, importa dizer que a estrutura da aula foi concebida de acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) de Filosofia e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), articulando-se também com a taxonomia de Bloom (Ferraz & Belhot, 2010).

Assim sendo, no início da aula, irei optar por realizar o minuto de silêncio e o registo do sumário no quadro, mantendo uma rotina já interiorizada pelos alunos. Tal como afirma Dewey, [esta] rotina não deve ser confundida com rigidez, pois a rotina bem estabelecida é condição para uma experiência educativa contínua e cumulativa (Dewey, 1938, p. 44), logo, este momento inicial não só contribui para criar um ambiente de concentração e de predisposição para a aprendizagem, ao quebrar a euforia e as conversas que vêm do intervalo como favorece a continuidade pedagógica e disciplinar.

De seguida, utilizarei o método de aprendizagem cooperativa Pensar-Formar Pares-Partilhar. Ora, este método convida os alunos a pensarem individualmente sobre uma questão e em silêncio antes de a partilharem e as suas ideias em pares e posteriormente com a turma, o que permite que os alunos disponham de tempo para pensar e discutir o problema e, ao mesmo tempo, que melhoram a qualidade das suas respostas ao partilharem as ideias com os colegas.

Para estimular a reflexão crítica, será utilizada a experiência mental da pedra de Moore, proposta pelo próprio manual adotado que, embora admirada pelos seus contornos e equilíbrio, não foi esculpida por mão humana, tendo sido apenas selecionada pelo artista. Os alunos serão convidados a considerar a situação e a responder individualmente, e em silêncio, às perguntas: "Consideras que esta pedra é arte? Porquê? Que critérios estás a usar para decidir?"

Posteriormente, os alunos formarão pares para comparar respostas, identificar divergências e discutir quais critérios consideram essenciais para definir algo como arte. Posteriormente, cada par partilhará as suas conclusões num pequeno grupo de quatro pessoas, e posteriormente, cada grupo com a turma, enquanto serão registadas no quadro as palavras-chave surgidas na discussão.

Este recurso tem como objetivo mobilizar os alunos para as dificuldades inerentes à definição de arte, ao mesmo tempo que promove competências como a ideia de "experiência problematizadora" referida por Gallo (2012), segundo a qual o ensino da

Filosofia deve permitir que os alunos vivenciem o problema antes de o conceptualizarem, e de argumentarem sobre o mesmo.

Após a realização da estratégia do Pensar- Formar Pares-Partilhar, irei proceder à conceptualização para organizar a reflexão filosófica dos alunos sobre o problema da definição de arte, introduzindo os conceitos de condições necessárias e condições suficientes. Esta formalização permite aos alunos perceber que o problema da definição de arte não se resume a exemplos ou opiniões individuais, mas envolve a identificação de critérios que estruturam a classificação de algo como obra de arte, podendo variar de acordo com a teoria filosófica adotada e será feita através do texto de Aires de Almeida, presente na planificação científica.

Esta formalização será acompanhada da realização de um esquema no quadro, também proposto por Aires Almeida. que sintetiza estas duas características da arte, pois como salienta Ausubel, "os organizadores gráficos funcionam como âncoras cognitivas que facilitam a integração de novas ideias na estrutura mental do aluno" (Ausubel, 2003, p. 68). Assim, esta atividade de síntese final permite consolidar os conteúdos e desenvolver competências de organização lógica e conceptual.

Condições necessárias para algo ser arte	Características que TODA a arte tem	Se algo é arte, então tem essas características.	O que se pretende? Incluir tudo o que é arte.
Condições suficientes para algo ser arte	Características que APENAS a arte tem.	Se algo tem essas características, então é arte.	O que se pretende? Excluir tudo o que não é arte.

Iniciando a segunda parte da aula, será então apresentado a teoria da arte como imitação, e será copiado para o caderno o esquema do manual adotado. No entanto, nesse esquema, apenas está escrito que Platão e Aristóteles defendem a arte como imitação, mas, embora ambos os autores recorram ao conceito de *mimesis* para pensar a arte, atribuem-lhe significados distintos e avaliam de forma divergente o seu valor.

Por esse motivo, a escolha de fornecer aos alunos uma frase retirada diretamente da obra de Platão e de Aristóteles, solicitando o seu registo no caderno, justifica-se didaticamente, não só pela centralidade do texto filosófico original no ensino da Filosofia ao promover o contacto direto com a linguagem conceptual dos autores, mas também porque se fixa a diferença das respetivas posições, particularmente relevante num contexto em que ambos recorrem ao conceito de *mimeses*.

Para além disso, esta estratégia fornece aos alunos um ponto de referência teórico que poderá ser mobilizado posteriormente na análise de obras de arte, permitindo que os alunos relacionem exemplos concretos com conceitos abstratos de forma fundamentada.

Para estimular posteriormente a análise crítica desta teoria, a aula apresenta uma seleção de obras de arte que funcionam como exemplos que ilustram a teoria e de seguida,

exemplos que são considerados obras de arte, mas que não se encaixam na teoria, como forma também de introduzir aquilo que será a arte como representação. A sequência dessas imagens pretende provocar nos alunos um conflito cognitivo, e assim favorecer não só a reflexão, como a problematização e a argumentação.

Bibliografia

Almeida, A. (2019). A definição de arte- O essencial. Plátano Editora.

Ferraz, A. P., & Belhot, R. (2010). "Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações". Gestão & Produção, 17(2), 421–431.

Gallo, S. (2012). Metodologia do Ensino de Filosofia. Papirus.

Marnoto, I. (1990). Didática da Filosofia I – A Exposição. Universidade Aberta.

Vicente, J. N. (1994). "Subsídios para uma Didáctica da Filosofia". Revista Filosófica de Coimbra, 6, 397–412.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan.

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais – Filosofia (11.º Ano). Lisboa: Ministério da Educação.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). (2017). Lisboa: Ministério da Educação.

Borges, J., Paiva, M., Fadigas, N., & Tavares, O. (2022). Em questão – Filosofia 11.º ano. Porto: Porto Editora.

Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C., Nascimento, M. (2020). Educar para o pensamento crítico na sala de aula. Pactor.

Anexo

Experiência mental:

Daphne Stone não conseguia decidir o que fazer com a sua exposição favorita. Como curadora da galeria de arte, ela sempre adorou uma peça sem título de Henry Moore, apenas descoberta postumamente. Admirava a combinação dos seus contornos sensuais e o equilíbrio geométrico, que juntos capturavam os aspetos matemáticos e espirituais da natureza. Pelo menos, foi isso que pensou até à semana passada, quando foi revelado que não era um Moore de modo nenhum. Pior, não foi esculpida por mão humana, mas pelo vento e pela chuva. Moore comprou a rocha para a trabalhar, mas concluiu que não poderia melhorar a natureza. Porém, quando foi encontrada, todos presumiram que Moore a tivesse esculpido. Stone ficou chocada com a descoberta e a sua reação imediata foi remover a "obra" da exposição. No entanto, percebeu que essa revelação não tinha mudado a própria rocha, que ainda tinha todas as qualidades que admirava.

Por que razão o seu novo conhecimento de como a pedra surgiu mudaria a sua opinião sobre o que ela é agora?

Julian Baggini (2010), The Pig that Wants to be Eaten: And Other Thought Experiments, Londres, Granta Books, p. 82 (trad. dos autores).

Anexo II: Planificação da regência 14



Regência 14

A teoria da arte como expressão

Professora-Estagiária: Lara Dias

Orientador Cooperante: Professor José Augusto Ribeiro

Ano letivo: 2025/2026

Grelha de planificação

Professora-estagiária: Lara Dias
Orientador Cooperante: Professor José Augusto Ribeiro
Ano letivo: 2025/2026
Disciplina: Filosofia
Turma: 11.º 01
Data: 10.02.2026
Horário: 13h20m
Duração: 100 minutos
Regência n.º: 14

Módulo IV – «O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica».
Unidade «A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]».
Subunidade «A criação artística e a obra de arte».

Sumário:
A teoria expressivista da arte - A posição de R.G. Collingwood.

Objetivos:

Gerais:	**Específicos**:
• Problematizar o conceito de arte. • Explorar criticamente os critérios e condições que podem definir algo como arte.	• Reconhecer a posição de Collingwood no âmbito da teoria expressivista da arte. • Distinguir a posição de Collingwood da posição de Tolstói sobre a arte como expressão. • Explicar a definição de arte como clarificação de emoções. • Analisar as distinções fundamentais estabelecidas por Collingwood entre arte própria (arte autêntica) e arte imprópria, nomeadamente arte como ofício, arte mágica e arte como entretenimento. • Aplicar os conceitos de Collingwood a exemplos concretos de práticas e avaliar a sua adequação à noção de arte própria. • Avaliar criticamente as consequências da teoria de Collingwood, nomeadamente no que respeita à exclusão de determinadas obras artísticas e à sua relação com a intenção, o planeamento e a função da obra. • Problematizar a noção de expressão emocional enquanto critério definidor da arte, identificando limites e objeções à teoria proposta por Collingwood.

Tema/ Problema	Conteúdos científicos	Objetivos/Competências	Estratégias/ Recursos	Materiais	Avaliação
O que é a arte?	O problema da definição de arte.	• Escutar ativamente, respeitar e responder a diferentes perspetivas, promovendo o diálogo e a convivência democrática (PASEO – Relacionamento Interpessoal). • Expressar ideias filosóficas de forma clara e rigorosa, recorrendo a vocabulário técnico adequado. • Reconhecer a posição de Collingwood no âmbito da teoria expressivista da arte. • Distinguir a posição de Collingwood da posição de Tolstói sobre a arte como expressão. • Explicar a definição de arte como clarificação de emoções. • Analisar as distinções fundamentais estabelecidas por Collingwood entre arte própria (arte autêntica) e arte imprópria, nomeadamente arte como ofício, arte mágica e arte como entretenimento. • Aplicar os conceitos de Collingwood a exemplos concretos de práticas e avaliar a sua adequação à noção de arte própria.	Diálogo orientado. Esquema-Síntese. Registo no caderno. Texto do manual.	Quadro. Manual. Caderno.	Pontualidade e assiduidade. Cumprimento das normas da sala de aula. Participação nas atividades propostas. Pertinência e adequação nas intervenções orais. Desempenho no momento de avaliação formativa.

Fundamentação científica

R. G. Collingwood nasceu em 1889 e morreu em 1943. Foi um filósofo britânico que se destacou sobretudo nas áreas da estética e da filosofia da história, tendo sido também historiador da Roma antiga e arqueólogo. Entre as suas obras mais importantes encontram-se *The Principles of Art* (1938), *An Essay on Philosophical Method* (1933), *An Essay on Metaphysics* (1940) e, publicada postumamente, *The Idea of History* (1946).

De destacar que Collingwood cresceu num ambiente profundamente artístico, o seu pai era arqueólogo, escritor e pintor, e trabalhou como secretário pessoal de John Ruskin; a mãe era artista e pianista. Viveu grande parte da infância junto ao lago de Coniston, numa casa próxima à de Ruskin, o que contribuiu para a forte presença da arte e da cultura no seu dia a dia desde muito cedo.

Talvez por isso, entre as muitas versões da teoria expressivista da arte, a proposta desenvolvida por R. G. Collingwood em *The Principles of Art* (1938) é geralmente considerada uma das mais rigorosas e consistentes. Isto porque o projeto de Collingwood não consiste em oferecer uma definição indiferenciada de tudo aquilo a que habitualmente chamamos "arte", mas, pelo contrário, consiste em esclarecer aquela que é a forma de arte que considera filosoficamente relevante. A esta forma dá o nome de arte própria, arte autêntica ou arte em sentido próprio, distinguindo-a de um vasto conjunto de práticas que, embora frequentemente designadas como artísticas, não o são em sentido estrito e devem antes ser compreendidas como formas de ofício ou como arte no sentido impróprio.

Embora Collingwood concorde que a arte envolve expressão de emoções, sustenta que o artista não conhece antecipadamente aquilo que exprime, nem cria com a intenção de provocar determinadas emoções nos espectadores**.** Segundo o autor, o processo artístico inicia-se num estado que descreve como excitação emocional, o que por outras palavras significa que antes de produzir a obra, o artista encontra-se consciente de que sente algo, mas não sabe ainda o que sente. Por esse motivo, trata-se de uma emoção vaga, confusa e pré-consciente, incapaz de ser plenamente identificada ou descrita. Assim, como afirma Collingwood, enquanto o artista permanece nesse estado, tudo o que pode dizer é: "Eu sinto…, mas não sei o que sinto" (Collingwood, 2009, p. 43). A expressão

artística surge precisamente como o meio através do qual o artista se liberta dessa condição e clarifica o conteúdo da sua experiência emocional.

A expressão, neste sentido, não deve ser entendida como uma mera exteriorização de algo previamente conhecido, mas pelo contrário, como um processo de descoberta, uma vez que o artista, ao envolver-se no processo criativo, procura tornar claro aquilo que inicialmente se apresenta de forma obscura. Por outras palavras, como escreve o próprio Collingwood, o artista é alguém que, "debatendo-se com o problema de expressar uma certa emoção, diz: quero tornar isto claro" (*The Principles of Art*, 1938). A obra de arte é, assim, o resultado de um processo de autodescoberta e autoconhecimento, no qual a emoção bruta se transforma numa emoção articulada e consciente.

A imaginação desempenha um papel decisivo neste processo, pois é através dela que o artista organiza, refina e articula os seus sentimentos, convertendo uma experiência emocional inicialmente vaga numa forma expressiva coerente. No entanto, esta construção imaginativa não se limita ao momento da criação, uma vez que é também mediante a imaginação que o público compreende a obra e partilha a experiência do artista. A contemplação estética não é, por isso, passiva. O público recria imaginativamente a experiência expressa na obra, podendo assim clarificar os seus próprios sentimentos. Neste sentido, a arte proporciona não apenas autoconhecimento ao artista, mas também ao espectador.

Esta conceção da arte está estreitamente ligada à distinção fundamental que Collingwood estabelece entre arte e ofício. O ofício caracteriza-se pela existência de um fim previamente definido e pela distinção clara entre meios e fins, ou seja, o artesão começa com um plano e utiliza técnicas específicas para produzir um objeto com uma função determinada. Um carpinteiro, por exemplo, manipula a madeira com o objetivo de construir uma mesa, cuja função é conhecida desde o início. Na arte própria, pelo contrário, não existe necessariamente um plano prévio nem um fim exterior à própria atividade. O artista descobre o que está a fazer à medida que cria, não sabendo antecipadamente qual será o resultado final. Como afirma Picasso, "não sei antecipadamente o que irei pôr na tela, do mesmo modo que não decido antecipadamente que cores usar" (Picasso, cit. por Warburton, 2007, p. 56).

Collingwood rejeita, assim, a chamada teoria técnica da arte, segundo a qual a arte seria apenas um tipo particular de ofício, pois embora reconheça que muitas obras de arte

possuem uma dimensão técnica ou artesanal, sublinha que arte e ofício não são categorias mutuamente exclusivas: uma obra de arte pode ser em parte um artefacto, mas nenhuma obra de arte é apenas um meio para um fim. A arte própria não tem um propósito externo: é um fim em si mesma.

Com base nesta distinção, Collingwood critica aquilo que designa como arte assim chamada (*so-called art*), que assume duas formas principais: arte mágica e arte como entretenimento. Ora, a arte mágica possui uma função utilitária, procurando suscitar emoções específicas para orientar comportamentos individuais ou coletivos, como hinos patrióticos, cartazes de propaganda política ou muitas obras de arte religiosa, como catedrais góticas, vitrais ou cânticos litúrgicos, concebidos para provocar sentimentos de reverência, fé ou dever cívico.

A arte como entretenimento, por sua vez, tem como objetivo proporcionar prazer momentâneo, e estimular emoções previsíveis e previamente conhecidas pelo criador, como filmes de ação, comédias televisivas ou certos géneros musicais populares. À parte de tudo isto, Collingwood não nega que estas formas possam ter um lugar legítimo na vida social; contudo, considera que uma sociedade que reduz a arte à mera diversão revela sinais de decadência cultural.

Neste contexto, o artista assume uma função no sentido de revelar à comunidade verdades emocionais profundas sobre si próprio, mesmo quando essas verdades são desconfortáveis. Assim, a arte própria não visa entreter nem manipular emoções, mas tornar consciente aquilo que era previamente vago ou pré-consciente, tornando-se um processo de autoconhecimento e um dos meios mais elevados de regeneração da consciência humana.

Apesar da sua influência e das diferentes versões que existem sobre esta teoria, a teoria da arte expressivista não está isenta de críticas relevantes. Desde logo, na sua formulação, tal como apresentada por Tolstói, pode questionar-se a exigência da sinceridade do artista, afinal, nada garante que o criador seja genuíno ao afirmar que uma determinada obra exprime os seus sentimentos, por exemplo, os atores geralmente são considerados bons por conseguir exprimir emoções e sentimentos que não estão a sentir. Para além disso, não há forma de saber se o público está ou não a ser contagiado pelos mesmos sentimentos que o artista, visto que o mesmo não tem acesso direto ao estado mental ou emocional do artista no momento da criação. Assim, dado que não

existe um meio seguro de verificar aquilo que o artista efetivamente sentiu, a ligação entre obra de arte e emoção pessoal do autor torna-se problemática, enfraquecendo o critério expressivista enquanto fundamento seguro para a definição de arte.

No caso específico da teoria de Collingwood, uma das objeções mais frequentes prende-se com o seu caráter excessivamente inclusivo. Assim, ao definir a arte autêntica como um processo de clarificação de emoções inicialmente vagas, Collingwood parece admitir como arte atividades que intuitivamente não são consideradas artísticas. Tome-se como exemplo elucidativo o que é apresentado por Warburton, quando refere que processos como a transferência e a contratransferência no contexto psicoterapêutico podem envolver sentimentos vagos que se tornam progressivamente conscientes e articulados. Ainda assim, dificilmente se defenderia que tais processos constituem obras de arte, o que sugere que a definição collingwoodiana abarca fenómenos que extravasam o domínio artístico, tornando-a demasiado ampla. Estes casos colocam em causa a ideia de que a expressão emocional constitui uma condição suficiente para a definição de arte.

Paradoxalmente, a teoria de Collingwood pode também ser considerada excessivamente restritiva ao distinguir rigidamente entre arte e ofício, pois exclui do domínio da arte inúmeras obras tradicionalmente reconhecidas como tal. Em particular, grande parte da arte religiosa produzida por encomenda não seria considerada arte autêntica, uma vez que resulta de um plano prévio e visa um fim determinado, como pintura do teto da Capela Sistina, realizada por Miguel Ângelo entre 1508 e 1512, claramente concebida no âmbito de uma encomenda. O mesmo problema surge no caso de clássicos da literatura e do teatro, como as obras de Shakespeare, que Collingwood tende a classificar como ofício ou entretenimento, por procurarem suscitar emoções específicas no público, tal como sucede no cinema.

Por fim, outra crítica relevante à teoria expressivista prende-se com o facto de existirem formas de arte que não parecem possuir qualquer conteúdo emocional, ou cuja finalidade não é a expressão ou clarificação de sentimentos, como obras do *action painting*, compostas por salpicos aparentemente aleatórios de tinta sobre a tela, que não visam expressar estados emocionais definidos, ou ainda a *Op Art*, cuja finalidade principal é estimular as estruturas perceptivas do observador, explorando efeitos visuais e ilusões óticas.

Fundamentação pedagógica

A presente aula insere-se no módulo IV – "O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica"», na unidade «A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]» e na subunidade «A criação artística e a obra de arte», tendo como principal objetivo introduzir o tema da Filosofia da Arte e estimular a reflexão crítica sobre questões centrais, como o que é arte e quais são os critérios que nos permitem identificar algo como arte. Tendo isto em mente, importa dizer que a estrutura da aula foi concebida de acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) de Filosofia e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), articulando-se também com a taxonomia de Bloom (Ferraz & Belhot, 2010).

Assim sendo, no início da aula, irei optar por realizar o minuto de silêncio e o registo do sumário no quadro, mantendo uma rotina já interiorizada pelos alunos. Tal como afirma Dewey, [esta] rotina não deve ser confundida com rigidez, pois a rotina bem estabelecida é condição para uma experiência educativa contínua e cumulativa (Dewey, 1938, p. 44), logo, este momento inicial não só contribui para criar um ambiente de concentração e de predisposição para a aprendizagem, ao quebrar a euforia e as conversas que vêm do intervalo como favorece a continuidade pedagógica e disciplinar.

A aula inicia-se retomando os conteúdos da aula anterior, através de perguntas dirigidas aos alunos sobre o que foi trabalhado, permitindo não apenas uma revisão, mas também a ativação de conhecimentos prévios, o que facilita a consolidação das aprendizagens e garante que o professor compreende o ponto de partida dos alunos antes de avançar para a introdução de novos conteúdos, favorecendo uma aprendizagem significativa.

Após este momento de revisão, proceder-se-á à retomada das críticas previamente formuladas pelos alunos durante a análise da teoria expressivista de Tolstói, agora de forma mais detalhada e aprofundada, com o objetivo de as clarificar, consolidar e registar no caderno diário. Para isso, será projetada a Capela Sistina de Miguel Ângelo para que os alunos possam problematizar a teoria, e a própria definição de arte.

Num terceiro momento, será apresentada uma breve biografia de R. G. Collingwood, à semelhança do que foi realizado anteriormente com autores como Hume, Descartes e Tolstói. Tal como defende Bruner, "a compreensão profunda de um conceito exige a sua inscrição numa rede mais vasta de significados culturais" (Bruner, 1996, p. 21). Assim, esta abordagem visa situar o autor no contexto histórico e intelectual da Inglaterra da

primeira metade do século XX, destacando a sua formação em filosofia e história, bem como a sua experiência pessoal enquanto músico e artista. Estes elementos são relevantes para compreender a centralidade que Collingwood atribui à imaginação, à expressão e à clarificação das emoções na definição de arte, tal como desenvolvida em *The Principles of Art*. Paralelamente, esta opção metodológica contribui para a manutenção de uma coerência didáctica entre as aulas, o que se revela particularmente importante para alunos que já possuem uma rotina estabelecida com o professor desde o ano letivo anterior que levam bastante a sério.

A fase central da aula consistirá na leitura e análise orientada de um excerto de R.G. Collingwood, centrado na teorização da arte como expressão. O texto será inicialmente lido em silêncio, permitindo um primeiro contacto individual com a linguagem filosófica, seguido de uma leitura em voz alta, de modo a promover a partilha coletiva de significados e a clarificação conjunta de passagens mais complexas. Como refere Dewey, "a educação é um processo de partilha de experiências" (Dewey, 1916, p. 9), assim sendo, a leitura conjunta funciona, como momento de mediação interpretativa, em que o professor orienta a análise textual, esclarece dificuldades e apoia a construção coletiva do sentido.

Aquando a primeira leitura, os alunos responderão a questões de interpretação e análise, por escrito no caderno, e de seguida em modo de diálogo orientado, para que seja possível ao professor ajudá-los a compreender conceitos, identificar passagens relevantes e desenvolver competências de argumentação filosófica, ao mesmo tempo que, ajuda os alunos a desenvolver capacidades de escrita, algo que se identifica como um problema geral. Assim, o professor assume aqui um papel de orientação socrática, promovendo a autonomia e o pensamento crítico dos alunos.

Tendo-se verificado, na aula anterior, dificuldades significativas por parte dos alunos ao nível da interpretação de textos filosóficos, considera-se pertinente, nesta aula, adotar esta abordagem mais orientada e analítica à leitura do texto de Collingwood. Nesse sentido, o texto será trabalhado de forma progressiva, com uma análise frase a frase, apoiada na construção de esquemas no quadro, organizados ponto a ponto, de modo a explicitar os conceitos fundamentais, as distinções teóricas e a estrutura argumentativa do autor, promovendo assim uma compreensão mais sólida do texto, bem como o desenvolvimento gradual das competências de leitura, interpretação e conceptualização filosófica.

Não menos importante, os alunos irão copiar para o caderno esses esquemas de síntese sobre o texto trabalhado que deverão organizar e sistematizar os conceitos centrais, não esquecendo que estes serão sempre construídos com a ajuda dos alunos. Como salienta Ausubel, "os organizadores gráficos funcionam como âncoras cognitivas que facilitam a integração de novas ideias na estrutura mental do aluno" (Ausubel, 2003, 12p. 68). Esta atividade de síntese final permite consolidar os conteúdos e desenvolver competências de organização lógica e conceptual.

Por fim, à semelhança do que ocorreu na aula anterior, espera-se que os alunos participem ativamente na análise do texto de Collingwood, formulando críticas e levantando problemas conceptuais à medida que estes forem emergindo ao longo da leitura e discussão. Caso tal não aconteça de forma espontânea, o professor recorrerá a exemplos concretos e contraexemplos, nomeadamente o processo psicoterapêutico e a obra de Miguel Ângelo na Capela Sistina, com o objetivo de orientar a reflexão crítica e conduzir os alunos à identificação autónoma das principais dificuldades e limitações da teoria apresentada.

Retomando a ideia inicial, esta aula desenvolve as competências transversais definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), contribuindo para a formação de alunos críticos, criativos, autónomos, capazes de pensar, comunicar, resolver problemas e mobilizar saberes científicos, técnicos e éticos.

Neste sentido, o momento central da aula, dedicado à leitura e análise do texto, envolve múltiplas competências:

(A) Pela leitura rigorosa e interpretação de um texto filosófico original.

(B) Pela discussão coletiva e pela construção de significados partilhados.

(C) Ao analisar a distinção entre impressões e ideias, compreender o princípio da cópia e questionar a origem das ideias.

(D) Ao questionar a fiabilidade da experiência sensível e problematizar a crítica às ideias inatas, desenvolvendo a capacidade de problematizar e pensar autonomamente.

No final desta sistematização, os alunos deverão realizar uma atividade por escrito, que funcionará tanto como avaliação formativa, como consolidação da aprendizagem e como avaliação sumativa ao longo do período. As respostas farão parte de um

portefólio, que será entregue e corresponderá a 15% da nota final, sendo que, durante a realização da atividade, os alunos poderão consultar o manual, o caderno e pedir ajuda ao professor, conforme acordado com o professor cooperante.

Ao contrário do que havia sido inicialmente previsto, o portefólio, no âmbito do tema da arte como expressão, será constituído por respostas a duas questões orientadoras, opção que visa promover uma maior organização do trabalho dos alunos e evitar a agitação verificada na atividade anterior. No entanto, será ainda solicitado aos alunos que apresentem exemplos de obras de arte, os quais poderão ser retomados e reformulados a partir do portefólio anterior, de modo a assegurar a continuidade do trabalho desenvolvido e a articulação entre aprendizagens.

Bibliografia

Almeida, A. (2019). A definição de arte- O essencial. Plátano Editora.

Ausubel, D. P. (2003). A aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes.

Bruner, J. (1996). A cultura da educação. Lisboa: Edições 70.

Cerletti, A. (2009). O ensino de filosofia como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica.

Ferraz, A. P., & Belhot, R. (2010). "Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações". Gestão & Produção, 17(2), 421–431.

Gallo, S. (2012). Metodologia do Ensino de Filosofia. Papirus.

Marnoto, I. (1990). Didática da Filosofia I – A Exposição. Universidade Aberta.

Vicente, J. N. (1994). "Subsídios para uma Didáctica da Filosofia". Revista Filosófica de Coimbra, 6, 397–412.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan.

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais – Filosofia (11.º Ano). Lisboa: Ministério da Educação.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). (2017). Lisboa: Ministério da Educação.

Borges, J., Paiva, M., Fadigas, N., & Tavares, O. (2022). Em questão – Filosofia 11.º ano. Porto: Porto Editora.

Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C., Nascimento, M. (2020). Educar para o pensamento crítico na sala de aula. Pactor.

Tolstói, Lev. (2024). O que é a arte?. Lisboa: Gradiva.

Collingwood, R. G. (1938). The principles of art. Oxford at the Clarendon Press.

Collingwood, R. G. (2009). A arte autêntica como expressão. In V. Moura (Org.), Arte em teoria – Uma antologia de estética. Edições Húmus

10. Moura, V. (2009). Arte em teoria – Uma antologia de Estética. Braga: Húmus /

CEHUM.

14. Warburton, N. (2007). O que É a Arte? Editorial Bizâncio

Anexos

Portefólio:

1. Relacione a noção de arte com a exigência de sinceridade, segundo Tolstói.
2. À luz da teoria expressivista de Collingwood, explique como o processo de criação artística se relaciona com o autoconhecimento do artista.

Anexo III: Planificação da regência 19

Regência 19

A teoria institucional da arte

Professora-Estagiária: Lara Dias

Orientador Cooperante: Professor José Augusto Ribeiro

Ano letivo: 2025/2026

Grelha de planificação

<table>
<tr><td colspan="2">Professora-estagiária: Lara Dias
Orientador Cooperante: Professor José Augusto Ribeiro
Ano letivo: 2025/2026
Disciplina: Filosofia
Turma: 11.º 01
Data: 17.03.2026
Horário: 14h20m
Duração: 50 minutos
Regência n.º: 19</td></tr>
<tr><td colspan="2">Módulo V – «A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]».
Unidade «A criação artística e a obra de arte».</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sumário:
A teoria institucional de George Dickie.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:</td></tr>
<tr><td>Gerais:
Problematizar o conceito de arte.
Explorar criticamente os critérios e condições que podem definir algo como arte.</td><td>Específicos:
Recordar o conceito de Teoria Essencialista da Arte.
Reconhecer os limites das teorias essencialistas face a obras como 4'33" de Cage e aos ready-mades de Duchamp.
Definir o conceito de estatuto como propriedade não exibida.
Definir o conceito de mundo da arte como rede institucional.
Definir o conceito de agente na teoria de Dickie.
Explicar a relação entre estatuto, agente e mundo da arte na definição de obra de arte.
Identificar as condições de artefactualidade e atribuição de estatuto no texto de Dickie.
Aplicar os conceitos da teoria institucional à análise de obras concretas.
Distinguir a perspetiva essencialista da perspetiva institucional na análise das Brillo Boxes e das Campbell's Soup Cans de Warhol.</td></tr>
</table>

Tema/ Problema	Conteúdos científicos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Materiais	Avaliação
O que é a arte? Filosofia da Arte- análise e compreensão	O problema da definição de arte. A criação artística e a obra de arte.	• Escutar ativamente, respeitar e responder a diferentes perspetivas, promovendo o diálogo e a convivência democrática (PASEO – Relacionamento Interpessoal). • Expressar ideias filosóficas de forma clara e rigorosa, recorrendo a vocabulário técnico adequado. • Recordar o conceito de Teoria Essencialista da Arte. • Reconhecer os limites das teorias essencialistas face a obras como *4'33"* de Cage e aos *ready-mades* de Duchamp. • Definir o conceito de estatuto como propriedade não exibida. • Definir o conceito de mundo da arte como rede institucional. • Definir o conceito de agente na teoria de Dickie. • Explicar a relação entre estatuto, agente e mundo da arte na definição de obra de arte. • Identificar as condições de artefactualidade e atribuição de estatuto no texto de Dickie. • Aplicar os conceitos da teoria institucional à análise de obras concretas. • Distinguir a perspetiva essencialista da perspetiva institucional na análise das *Brillo Boxes* e das *Campbell's Soup Cans* de Warhol	Excerto da obra "O que é a arte?" de George Dickie. Visionamento de algumas obras de arte. Diálogo orientado.	Quadro. Manual. Caderno. Projetor. Computador.	Pontualidade e assiduidade. Cumprimento das normas da sala de aula. Participação nas atividades propostas. Pertinência e adequação nas intervenções orais. Desempenho no momento de avaliação formativa.

Fundamentação científica

Para alguns autores, os critérios que permitem definir o que é a arte encontram-se intrinsecamente ligados ao próprio objeto artístico, razão pela qual as suas propostas são designadas como teorias essencialistas da arte. Esta perspetiva assenta na ideia de que existem condições necessárias e comuns a todas as obras de arte, bem como condições suficientes, que apenas nelas se encontram. Assim, tais propriedades são consideradas essenciais, na medida em que um objeto não pode deixar de as possuir sem perder a sua identidade enquanto obra de arte. No entanto, ao longo do século XX, as fronteiras entre aquilo que, tradicionalmente, se designava por arte e o que se considerava que não era arte, foram desvanecendo, impulsionadas pelos movimentos de vanguarda, pelo Dadaísmo e, em particular, pela difusão dos *readymades*, o que tornou as respostas essencialistas, ancoradas em propriedades intrínsecas como a forma significante, a representação ou a expressão, cada vez mais insuficientes como possíveis respostas a este problema.

Foi neste contexto que George Dickie elaborou a teoria institucional da arte. O filósofo parte da premissa de que não é possível definir a arte através de uma propriedade intrínseca comum a todas as obras de arte e, portanto, procura responder à questão "O que é arte?" através do contexto institucional em que esses objetos se inserem. A primeira versão da definição da teoria institucional, elaborada a partir de um texto de 1969 e revista em 1974, apresenta duas condições para algo ser considerado arte:[67]

> *1) é um artefacto [no sentido de materialidade manipulada pelo homem, mesmo que minimamente].*
>
> *2) a um conjunto de cujas características foi atribuído o estatuto de candidato a apreciação por uma ou mais pessoas, que atuam em nome de determinada instituição social (o mundo da arte).*

Esta formulação assenta, portanto, em dois pilares, sendo eles, a artefactualidade e a atribuição de estatuto. O primeiro exige que o objeto tenha sofrido alguma manipulação humana, ainda que mínima, e o segundo exige que alguém, agindo em nome do mundo da arte, confira ao objeto o estatuto de candidato à apreciação.

Esta primeira formulação suscitou, contudo, várias interrogações. Em primeiro lugar, não fica claro quem é responsável por atribuir o estatuto de candidato à apreciação, se o artista, um grupo de artistas ou qualquer membro do chamado mundo da arte. Em segundo lugar, a própria noção de "mundo da arte" permanece indeterminada, uma vez que a definição não especifica quem pertence a esse mundo, nem quem pode agir em seu nome. Por fim, a expressão "candidato à apreciação" revela-se ambígua, pois não é evidente se a atribuição desse estatuto basta para transformar um objeto em obra de arte ou se representa apenas uma proposta de reconhecimento artístico.

---

[6] *DICKIE, G.. "O que é arte?". Trad. Carmo D'Orey. In: D'OREY, C. (Org.). O que é arte? A perspectiva analítica. Lisboa: Dinalivro, 2007, p. 105.*

[7] Note-se que Dickie não exige que a obra seja efetivamente apreciada, ou que seja considerada de qualidade, o que importa é a sua inserção no circuito institucional.[2]

Dickie reformula e apresenta uma nova versão da teoria institucional na sua obra *The Art Circle* (1984). Esta revisão permite responder aos problemas que surgiram aquando a primeira formulação, e por isso, articula cinco definições interligadas:

> *Um artista é uma pessoa que participa com discernimento na realização de uma obra de arte.*
>
> *Uma obra de arte é um artefacto do tipo criado para ser apresentado ao público do mundo da arte.*
>
> *Um público é um conjunto de pessoas cujos membros estão preparados em algum grau para compreender um objeto que é apresentado a eles.*
>
> *O mundo da arte é a totalidade de todos os sistemas do mundo da arte.*
>
> *Um sistema do mundo da arte é um enquadramento para a apresentação de uma obra de arte por um artista a um público do mundo da arte.*[8]

O caráter circular desta definição é assumido pelo próprio Dickie, no entanto, para o filósofo, o conteúdo expresso na circularidade está relacionado com as «regras culturais das quais cada membro competente da nossa sociedade tem no mínimo um conhecimento rudimentar» (Dickie, 2000, p. 101).

O primeiro requisito da definição de Dickie é que uma obra de arte seja um artefacto, sendo a artefactualidade uma condição necessária para que algo possa ser considerado arte. No entanto, esta condição não é suficiente, uma vez que nem todos os artefactos são obras de arte. Para que um objeto seja reconhecido como obra de arte, é necessário que, além de ser um artefacto, lhe seja atribuído o estatuto de candidato à apreciação por agentes que atuam no interior do mundo da arte.

Importa referir que, o conceito de artefacto na teoria de institucional é entendido de forma mais ampla do que qualquer objeto que tenha sido produzido ou modificado pela intervenção humana, como uma pintura ou uma escultura. Dickie defende que a artefactualidade pode resultar não apenas de uma transformação material do objeto, mas também de um ato de seleção ou de apresentação no contexto artístico. Assim, mesmo um objeto natural pode integrar uma obra de arte se for apropriado e apresentado dentro de um contexto institucional da arte. Nesta ordem de ideias, o que torna o objeto um artefacto artístico não é necessariamente a sua transformação física, mas o enquadramento que o apresenta à apreciação do público do mundo da arte.

O segundo requisito apresentado por Dickie como condição necessária para que algo seja uma obra de arte assenta na atribuição do estatuto de "candidato à apreciação". O termo "estatuto" pode, contudo, gerar alguma confusão, uma vez que, no uso comum, está frequentemente associado a um sentido de prestígio ou valor elevado. No entanto, Dickie utiliza este conceito num sentido neutro e classificatório.

> *[A teoria institucional dedica-se] ao sentido classificativo, neutro quanto ao valor, da noção de 'obra de arte'. Isto significa que algo pode ser uma*

[8] DICKIE, G. "The institutional theory of art". In: CARROLL, N. (Org.). *Theories of art today*. Madison: University of Wisconsin Press, 2000, p. 96.

> *obra de arte e não ter qualquer valor, ter um valor mínimo, ter um valor máximo, ou situar-se em qualquer ponto intermédio. Ser obra de arte não é garantia de valor ou de um qualquer grau de valor."* [4]

Assim, a atribuição de estatuto não implica que o objeto possua um valor artístico elevado, mas apenas que um ou mais membros do mundo da arte apresentam o objeto como "candidato à apreciação", sendo o termo "candidato" utilizado precisamente porque Dickie não exige que o objeto seja efetivamente apreciado para ser considerado arte, basta que seja apresentado como algo que pode vir a ser apreciado.

Por fim, importa esclarecer que para Dickie, o "mundo da arte" inclui qualquer pessoa que se considere participante nas práticas artísticas. Os membros do "mundo da arte" incluem não só os artistas, mas também críticos, historiadores de arte, galeristas, curadores e até o público. Todos esses agentes fazem parte de um sistema social onde determinadas atividades ou objetos são reconhecidos e valorizados como arte, por isso, para que algo seja considerado arte, é necessário que alguém desse grupo de pessoas, pertencente a essa "instituição", atribua esse estatuto ao objeto ou atividade, ou seja, que o considere digno de ser apreciado como arte. Como observa Warburton, "qualquer pessoa que se julgue um artista é por esse motivo um membro do mundo da arte" (Warburton, 2007, pp. 112-113). Assim, este conceito assume um carácter amplo e não elitista, permitindo que qualquer pessoa possa produzir arte independentemente do seu grau de destreza técnica, conhecimento da história da arte ou posição institucional.

Considerando o que foi exposto, uma das obras que, embora não satisfaça as condições propostas pelas teorias essencialistas, é considerada arte pela teoria institucional é a *Fonte* de Duchamp, peça consiste num urinol industrial que Duchamp selecionou, assinou com o pseudónimo "R. Mutt" e apresentou para exposição. À primeira vista, trata-se de um objeto comum do quotidiano, sem qualquer transformação material significativa, no entanto, embora o urinol não tenha sido produzido pelo artista, o gesto de o escolher, assinar e introduzir no espaço expositivo constitui uma intervenção humana que o integra no domínio dos artefactos. Para além disso, Duchamp apresentou o objeto no contexto de uma exposição organizada pela Society of Independent Artists, convidando implicitamente o público a considerá-lo enquanto obra de arte, inserindo-o assim no chamado "mundo da arte". Além da obra *Fonte,* podemos também destacar outras obras de Duchamp como a obra *Antecipação de um braço partido.*

Para além das obras de Duchamp, as caixas de *Brillo* de Warhol, que são caixas de detergente expostas num museu, ou a obra *Campbell's Soup Cans,* que representa uma das variedades de sopa enlatada que a companhia Campbell produzia e, num regime diferente dos *ready-mades*, a obra de John Cage's *4'33*, em que durante alguns minutos não se ouve nenhum som, também são bons exemplos para mostrar a pertinência desta teoria face às teorias essencialistas.

Apesar desta abrangência, a teoria institucional não está isenta de críticas, pelo contrário, a crítica mais profunda à teoria institucional diz respeito à sua deliberada neutralidade valorativa. Ao perseguir exclusivamente os critérios que classificam um objeto como arte, Dickie abstém-se de qualquer juízo sobre o valor que o objeto projeta, algo que parece ter sido sempre o centro dos processos artísticos. A definição resulta, assim, numa teoria de natureza estrutural, vazia de conteúdo normativo. Esta limitação é apontada com precisão por Richard Wollheim, que questiona a ausência de

fundamentação das razões que motivam a ação dos agentes do mundo da arte. Wollheim argumenta que os representantes do mundo artístico devem ter boas razões para o que fazem, e que não podem depender apenas do seu estatuto institucional; e que, se tivéssemos uma explicação do que faz certas razões serem boas razões para propor um objeto como arte, talvez dispuséssemos do material suficiente para elaborar uma definição da arte que dispensasse o apelo à instituição (Wollheim, 1994, p. 138). Por outras palavras, a teoria institucional não explica por que razão um artista ou um galerista propõe *aquele* objeto e não outro, o que efetivamente muda no objeto proposto, que razões sustentam a escolha. Em termos práticos, se um artista coloca um pedaço de lixo numa galeria de arte e diz: "Isso é arte." Pela teoria institucional, isso torna-se arte porque foi proposto por um membro do "mundo da arte". No entanto, de acordo com Wollheim, apenas porque alguém do mundo da arte fez a proposta, não significa que seja realmente arte. Se, por outro lado, a proposta tivesse de ter uma razão válida (por exemplo, o lixo representa a crítica à sociedade consumista), então as razões por trás da obra seriam o que realmente a define como arte, não o simples ato de alguém no "mundo da arte" a declarar como tal.

Para além disso, Jerrold Levinson aponta outra uma falha importante na teoria de Dickie: ela sugere que não pode haver arte fora das instituições sociais ou do "mundo da arte". Levinson argumenta que a teoria institucional não aceita que haja arte primitiva, criada à margem da sociedade ou sem o envolvimento de uma instituição formal de arte. Um artista solitário, que vive num ambiente isolado e cria uma escultura ou pintura sem qualquer influência de instituições de arte ou reconhecimento de um "mundo da arte", mesmo sem ser atribuída por uma autoridade institucional, essa obra pode ser considerada arte. A teoria de Dickie, ao afirmar que a arte depende da instituição para ser reconhecida, ignora que arte pode existir sem esse reconhecimento institucional, o que é altamente implausível na prática como se comprova através das pinturas rupestres.

Fundamentação pedagógica

A presente aula insere-se no módulo IV – "O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica"», na unidade «A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]» e na subunidade «A criação artística e a obra de arte», tendo como principal objetivo introduzir os alunos ao pensamento de George Dickie, utilizando o próprio texto do autor como ponto de partida para discutir em que medida a arte pode ser compreendida não a partir de propriedades essenciais da obra, mas do estatuto que lhe é atribuído no contexto do mundo da arte. Tendo isto em mente, importa dizer que a estrutura da aula foi concebida de acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) de Filosofia e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), articulando-se também com a taxonomia de Bloom (Ferraz & Belhot, 2010).

A aula inicia-se retomando os conteúdos das aulas anteriores ao teste, através de perguntas dirigidas aos alunos sobre o que foi trabalhado, permitindo não apenas uma revisão, mas também a ativação de conhecimentos prévios, o que facilita a consolidação das aprendizagens e garante que o professor compreende o ponto de partida dos alunos antes de avançar para a introdução de novos conteúdos, favorecendo uma aprendizagem significativa. Esta etapa assume particular relevância nesta aula, dado que a teoria institucional proposta por George Dickie se apresenta como uma crítica às teorias

essencialistas da arte anteriormente estudadas, sendo, por isso, fundamental recuperar esses conceitos para que os alunos compreendam a natureza e o alcance da posição defendida pelo autor.

Após este primeiro momento, a aula começará com a apresentação de *4'33"* (1952) de John Cage, como estratégia de problematização filosófica. A escolha desta obra não é arbitrária, trata-se de uma peça em que o intérprete se senta ao instrumento e não toca nada durante 4 minutos e 33 segundos, o "som" da peça é o silêncio e os ruídos acidentais da sala. As teorias essencialistas estudadas anteriormente não conseguem dar conta deste caso, não há forma musical trabalhada, não há emoção expressa pelo intérprete, não há imitação de nada. O aluno fica sem resposta com as ferramentas que já possui, o que cria uma abertura cognitiva e motivacional para uma nova teoria. Esta estratégia de entrada pelo caso-limite enquadra-se na perspetiva de Bruner (1961), segundo a qual a aprendizagem por descoberta é mais eficaz quando o aluno é colocado perante um problema genuíno, sendo estimulado a construir o seu próprio raciocínio antes de receber a resposta. A problematização inicial serve assim um duplo propósito, expor os limites das teorias essencialistas já estudadas e criar a necessidade sentida de uma nova explicação, que a teoria institucional de Dickie virá precisamente fornecer. A este exemplo junta-se ainda a *A antecipação de um braço partido* de Marcel Duchamp, reforçando a ideia de que o problema não é exclusivo de uma arte em particular, mas estrutural.

A fase central da aula consistirá na leitura e análise orientada de um excerto de um texto de Dickie. O texto será inicialmente lido em silêncio, permitindo um primeiro contacto individual com a linguagem filosófica, seguido de uma leitura em voz alta, de modo a promover a partilha coletiva de significados e a clarificação conjunta de passagens mais complexas. Como refere Dewey, "a educação é um processo de partilha de experiências" (Dewey, 1916, p. 9), assim sendo, a leitura conjunta funciona como momento em que o professor orienta a análise textual, esclarece dificuldades e apoia a construção coletiva do sentido. Esta abordagem, já usada em aulas anteriores, revela-se especificamente pertinente no caso de Dickie, cujo texto pressupõe um conjunto de conceitos, como estatuto, mundo da arte e agente que não são imediatamente acessíveis aos alunos, tornando a mediação do professor indispensável para que a leitura se converta em compreensão filosófica efetiva.

Aquando da primeira leitura, os alunos serão convidados a sublinhar os conceitos e expressões cujo significado não reconhecem, promovendo uma leitura atenta e metacognitiva. Numa segunda fase, em modo de diálogo orientado, a professora partirá precisamente dessas dificuldades identificadas pelos alunos para os ajudar a compreender os conceitos centrais, identificar as passagens mais relevantes e desenvolver competências de argumentação filosófica. Assim, o professor assume um papel de orientação socrática, promovendo a autonomia e o pensamento crítico dos alunos.

A análise do excerto será realizada através de um conjunto de perguntas orientadoras diretamente relacionadas com o texto, que procurarão guiar os alunos na identificação das ideias principais e na reconstrução do raciocínio do autor. A partir das respostas dadas pelos alunos, o professor irá organizar no quadro um esquema síntese, construído gradualmente ao longo da discussão, que permitirá visualizar as diferentes etapas do

argumento apresentado no texto. Este esquema incluirá os conceitos-chave da teoria, como *estatuto de arte*, *mundo da arte* e *artefacto*, os quais surgirão no momento em que os próprios alunos, confrontados com o texto, sentirem a necessidade de os compreender. Sempre que um desses conceitos emergir da análise, o professor procederá à sua explicação e solicitará aos alunos que registem no caderno uma definição breve e clara, que ficará associada ao esquema construído coletivamente no quadro.

Deste modo, os conceitos não são apresentados de forma prévia e abstrata, mas surgem ancorados na leitura e interpretação do texto, no momento em que se tornam necessários para compreender o argumento do autor, o que favorece a sua apropriação significativa pelos alunos. O registo escrito cumpre, por sua vez, uma dupla função: por um lado, consolida a compreensão, obrigando o aluno a reformular por escrito aquilo que acabou de compreender oralmente; por outro, constitui um instrumento de estudo autónomo que poderá ser consultado posteriormente. Esta articulação entre leitura do texto filosófico, diálogo orientado e construção escrita de conceitos vai ao encontro da perspetiva de Sílvio Gallo (2012), segundo a qual o ensino da filosofia não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas promover uma experiência genuína do pensar, em que a leitura, o diálogo e a escrita funcionam como momentos articulados de um mesmo processo de construção do pensamento filosófico pelo próprio aluno.

No momento final da aula, serão retomadas as obras apresentadas na problematização inicial sendo agora pedido aos alunos que, com base nos conceitos adquiridos, expliquem por que razão constituem obras de arte segundo a teoria de Dickie. A este conjunto juntam-se ainda dois novos exemplos, as *Brillo Boxes* (1964) e as *Campbell's Soup Cans* (1962) de Andy Warhol, cuja introdução nesta fase final é intencional, uma vez que ao contrário dos exemplos iniciais, estas obras admitem uma dupla leitura, podendo ser defendidas tanto numa perspetiva essencialista de arte como representação, como numa perspetiva não essencialista da teoria institucional. Esta ambiguidade pode suscitar dúvidas nos alunos e obrigá-los a confrontar as duas teorias, mobilizando de forma ativa os conceitos aprendidos e mostrando que a teoria institucional abrange também obras consideradas como arte segundo as teorias essencialistas.

Esta abordagem vai ao encontro do modelo de aprendizagem significativa de Ausubel (1963), segundo o qual o conhecimento só é verdadeiramente adquirido quando o aluno consegue aplicá-lo a situações distintas daquelas em que foi inicialmente aprendido.

Retomando a ideia inicial, esta aula desenvolve as competências transversais definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), contribuindo para a formação de alunos críticos, criativos, autónomos, capazes de pensar, comunicar, resolver problemas e mobilizar saberes científicos, técnicos e éticos.

Bibliografia

Aprendizagens Essenciais de Filosofia — Ensino Secundário. Ministério da Educação.

Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, *31*(1), 21–32.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.

Dickie, G. (1984/2000). *The Art Circle*. Chicago Spectrum Press.

Dickie, G. (2007). O que é a arte? In C. D'Orey (org.), *O que é a arte? A perspetiva analítica*. Dinalivro.

Ferraz, A. P. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, *17*(2), 421–431.

Gallo, S. (2012). *Metodologia do Ensino de Filosofia*. Papirus Editora.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Ministério da Educação.

Warburton, N. (2007). *O que é a arte?* Editorial Bizâncio.

Wollheim, R. (1994). *Painting as an Art*. Thames and Hudson.

Anexos

Texto a ser analisado:

«Quando um artista de tempos passados pintava um quadro, fazia algumas das seguintes coisas (ou todas elas): representava um ser humano, retratava determinado homem, satisfazia uma encomenda, trabalhava para a sua subsistência, etc. Além disso, também era um agente do mundo da arte e conferia o estatuto de arte à sua criação. Os filósofos da arte só prestavam atenção a algumas das propriedades que os objetos criados adquiriam por intermédio destas ações, como por exemplo as suas características figurativas ou expressivas. Ignoravam completamente a propriedade não exibida do estatuto.

No entanto, quando os objetos são bizarros, como são os objetos dos dadaístas, a nossa atenção é obrigada a desviar-se das suas propriedades óbvias para uma consideração dos objetos no seu contexto social. Como obras de arte, os readymades de Duchamp podem não valer grande coisa, mas como exemplos de arte são extremamente valiosos para a teoria da arte.

Não pretendo sustentar que Duchamp e os seus amigos inventaram a atribuição do estatuto de arte; limitaram-se a utilizar de forma invulgar um mecanismo institucional já existente. Duchamp não inventou o mundo da arte, porque ele já existia.

O mundo da arte consiste num feixe de sistemas – teatro, pintura, escultura, literatura, música, etc. –, cada um dos quais proporciona um contexto institucional para a atribuição do estatuto de arte a objetos pertencentes ao seu domínio. Não se podem pôr limites ao número de sistemas passíveis de serem incluídos na conceção genérica de arte, e cada um dos principais sistemas engloba subsistemas. Estas características do mundo da arte fornecem a elasticidade que permite albergar toda a criatividade, incluindo a mais radical.»

George Dickie, "O Que é a Arte?", in Carmo D'Orey (org.) (2007), *O Que é a Arte? A Perspetiva Analítica*, Lisboa, Dinalivro, p. 104.

Obras que serão projetadas:



Figura 1: *"Antecipação de um braço partido"*- Duchamp



Figura 2- *"Brillo Boxes"*- Andy Warhol

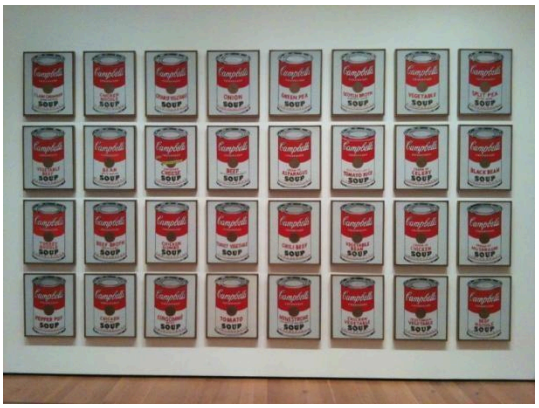


Figura 3: *"Latas de Sopa Campbell"* - Andy Warhol

A performance by William Marx of John Cage's 4'33: https://www.youtube.com/watch?v=JTEFKFiXSx4

Anexo IV: Planificação da regência 24

Regência 24

O argumento cosmológico de Tomás de Aquino.

O argumento teleológico.

Professora-Estagiária: Lara Dias

Orientador Cooperante: Professor José Augusto Ribeiro

Ano letivo: 2025/2026

Grelha de planificação

Professora-estagiária: Lara Dias
Orientador Cooperante: Professor José Augusto Ribeiro
Ano letivo: 2025/2026
Disciplina: Filosofia
Turma: 11.º 01
Data: 21.04.2026
Horário: 13h20m
Duração: 100 minutos
Regência n.º: 24

Módulo – «A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa [Filosofia da Religião]».
Unidade «Religião, razão e fé».

Sumário: Argumentos a favor da existência de Deus:
O argumento cosmológico e o argumento teleológico de Tomás de Aquino.
Reconstrução e avaliação crítica de ambos os argumentos.

Objetivos:

Gerais:

- Reconhecer o papel da filosofia no exame racional das questões relativas à existência de Deus.
- Reconhecer a pluralidade de perspetivas sobre o fenómeno religioso.

Específicos:

- Enunciar as três grandes questões da filosofia da religião.
- Explicitar o conceito de causa eficiente em Tomás de Aquino.
- Identificar a estrutura lógica do argumento cosmológico.
- Confrontar o argumento cosmológico com as principais objeções que lhe foram dirigidas.
- Distinguir argumento a priori de argumento a posteriori.
- Identificar a Quinta Via da *Suma Teológica* como a formulação clássica do argumento teleológico.
- Explicitar a noção de finalidade natural no pensamento de Tomás de Aquino.
- Reconstruir o argumento teleológico na sua forma canónica, identificando a forma de inferência *modus tollens*.
- Distinguir validade de solidez argumentativa.
- Confrontar o argumento teleológico com as principais objeções que lhe foram dirigidas, nomeadamente a hipótese darwinista e a insuficiência da conclusão teísta.

Tema/ Problema	Conteúdos científicos	Objetivos/Competências	Estratégias/ Recursos	Materiais	Avaliação
Será que Deus existe? A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa [Filosofia da Religião]	O problema da existência de Deus. O conceito teísta de Deus. Argumentos sobre a existência de Deus: cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino).	• Enunciar as três grandes questões da filosofia da religião. • Explicitar o conceito de causa eficiente em Tomás de Aquino. • Identificar a estrutura lógica do argumento cosmológico. • Confrontar o argumento cosmológico com as principais objeções que lhe foram dirigidas. • Distinguir argumento a priori de argumento a posteriori. • Identificar a Quinta Via da *Suma Teológica* como a formulação clássica do argumento teleológico. • Explicitar a noção de finalidade natural no pensamento de Tomás de Aquino. • Reconstruir o argumento teleológico na sua forma canónica, identificando a forma de inferência *modus tollens*. • Distinguir validade de solidez argumentativa. • Confrontar o argumento teleológico com as principais objeções que lhe foram dirigidas, nomeadamente a hipótese darwinista e a insuficiência da conclusão teísta.	Diálogo Orientado Análise de texto. Esquema síntese. Registo no caderno.	Quadro. Manual. Caderno.	Pontualidade e assiduidade. Cumprimento das normas da sala de aula. Participação nas atividades propostas. Pertinência e adequação nas intervenções orais. Desempenho no momento de avaliação formativa.

Fundamentação científica

Há séculos que a religião é um aspeto fundamental das civilizações humanas, tanto que se tornou quase impossível estudar certas culturas sem relacioná-las com a religião ou, pelo menos, com as relações que estabeleciam com o sagrado.

O sagrado é *uma experiência da presença de uma potência, de uma força sobrenatural que habita algum ser* (Chaui, 2010, p. 231), trata-se da experiência de uma força que excede as capacidades humanas e que, segundo grande parte dos estudos antropológicos, está presente em quase todas as culturas originárias, tanto do Ocidente quanto do Oriente. Ao estarem diante de um tsunami, um terramoto ou de uma peste, os povos antigos experienciaram essa potência que não conseguiam compreender, o sobrenatural. Neste contexto, surge o sentimento religioso, a atitude de reverência, de temor e de devoção diante das potências da realidade, de algo que não conseguiam explicar.

É verdade que existem respostas de ordem sociológica, antropológica e psicológica para explicar a adesão à religião, como a pressão social, a identidade cultural, as necessidades emocionais, entre outras. No entanto, estas são explicações do porquê de as pessoas adotarem uma certa religião, não razões para a racionalidade das crenças, e é precisamente por isso, que a religião é objeto de estudo da filosofia.

A filosofia da religião estuda os problemas, os conceitos e os argumentos que fundamentam as crenças e práticas religiosas. Como Rowe a descreve na obra *Introdução à Filosofia da Religião* (2011), trata-se do exame crítico das crenças e dos conceitos religiosos fundamentais, o que significa analisar qual é a racionalidade das evidências apresentadas para acreditar que Deus existe, independentemente do resultado. O problema central da filosofia da religião pode então ser explícito na seguinte questão: Será racional ter fé em Deus?

Para responder a esta questão, é necessário ter em conta o conceito de Deus em estudo. No caso da filosofia da religião, o Deus teísta.

> Por um 'teísta', eu compreendo um homem que acredita que existe um Deus. Por 'Deus', esse homem entende algo como 'uma pessoa sem corpo' (isto é, um espírito) que é eterno, livre, capaz de fazer qualquer coisa, conhecer tudo, é perfeitamente bom, é o objeto apropriado de adoração e obediência humana, o criador e o sustento do universo. Cristãos, Judeus, e Muçulmanos são todos, neste sentido, teístas.

Richard Swinburne, The Coherence of Theism, p. 1 [texto adaptado]

A partir desta definição, podemos também retirar os atributos que a tradição teísta associa a Deus. Deus é criador e sustento do universo, omnipresente, incorpóreo, omnipotente, omnisciente e sumamente bom. Cada um destes atributos merece atenção.

A omnipresença de Deus implica uma presença simultânea em todos os lugares, no entanto, esta característica implica que Deus é, ao mesmo tempo, incorpóreo, pois se fosse dotado de um corpo, ocuparia necessariamente um lugar físico, o que seria incompatível com uma presença simultânea em toda a parte.

Deus ser omnipotente significa atribuir-lhe o poder de "fazer tudo". Contudo, o "poder fazer tudo" levanta um problema: Pode Deus criar uma pedra tão pesada que Ele próprio não consiga levantar? Qualquer que seja a resposta, parece que há sempre algo que fica fora do seu alcance, seja conseguir criar a pedra ou conseguir levantá-la. Aquino resolve esta questão ao distinguir entre possibilidade relativa e possibilidade absoluta:

> Num sentido, é relativo a alguma potência; assim, dizemos ser possível ao homem o que lhe depende da potência. Ora, não podemos dizer que Deus é onipotente por poder tudo o possível à natureza criada, porque a divina potência tem maior amplitude. Por outro lado, se dissermos que Deus é onipotente, porque pode tudo o que ao seu poder é possível, haverá círculo nesta explicação da onipotência. Pois, seria o mesmo dizer que Deus é onipotente por poder tudo o que pode. Donde se conclui que Deus é dito onipotente por poder tudo o que é absolutamente possível; que é outro sentido da expressão — possível. Assim, uma coisa é possível ou impossível, absolutamente, pela relação dos termos. Há possível absoluto quando o predicado não repugna ao sujeito, p. ex., Sócrates estar sentado; e impossível absoluto, quando repugna, p. ex., ser um homem asno. […] Portanto, só repugna à noção do possível absoluto, objeto da onipotência divina, o que implica em si simultaneamente o ser e o não-ser. Porque isto não está sujeito a ela; não por deficiência da potência divina, mas, por não ter natureza de factível, nem de possível. Por onde, tudo o que não implique contradição está contido nesses possíveis, relativamente aos quais dizemos que Deus é onipotente. As coisas, porém, que implicam contradição não constituem objeto da divina onipotência, por não poderem ter a natureza de coisas possíveis.
>
> Tomás de Aquino, Suma Teológica, Primeira Parte, Questão 25, Artigo 3

A possibilidade relativa é o que está ao alcance de certos seres e não de outros, tendo em conta a sua natureza própria. Por outro lado, a possibilidade absoluta aplica-se a tudo aquilo que não é contraditório em si mesmo. Por essa razão, um «solteiro casado» ou um «quadrado redondo» não são genuínas possibilidades, pois violam o princípio da não-contradição.

Nesta ordem de ideias, também uma pedra que um ser omnipotente não consegue levantar exige que a omnipotência se derrote a si mesma, e é, portanto, uma contradição. Então, quando falamos do atributo de omnipotência de Deus, temos de o analisar segundo esta perspetiva de possibilidade absoluta.

Para além disso, Deus é omnisciente, ou seja, conhece a totalidade das proposições verdadeiras, que abrange factos passados, presentes e futuros, bem como o que teria acontecido caso as circunstâncias fossem diferentes.

Por fim, Deus é sumamente bom. A bondade é parte da essência de Deus, e portanto, ele não pode agir de forma moralmente errada, pois todas as suas ações são, por definição, boas.

Estabelecido que Deus, à luz da filosofia da religião, é concebido como eterno, omnipotente, omnisciente, sumamente bom, criador e sustento do universo, coloca-se uma segunda pergunta: a que conceito de racionalidade nos referimos? A racionalidade epistémica diz respeito a crenças justificadas que nos aproximam da verdade, ou seja, é o que está em causa na formulação clássica do conhecimento como crença verdadeira e justificada. A racionalidade prudencial, por sua vez, avalia as crenças pela sua utilidade prática, não pela sua adequação à realidade, como Domingos Faria argumenta em *Há boas razões prudenciais para acreditar em Deus?* (2017). Neste sentido, entre as várias respostas à questão da existência de Deus, temos respostas que assentam na racionalidade epistémica, como o argumento cosmológico, o argumento ontológico e o argumento teológico, mas também respostas que assentam na racionalidade prudencial, como a aposta de Pascal.

O ARGUMENTO COSMOLÓGICO DE TOMÁS DE AQUINO

Na Primeira Parte da *Suma Teológica*, Questão 2, Artigo 3, Aquino apresenta cinco vias para provar a existência de Deus, sendo as primeiras três, como nota Rowe (2011), variações do argumento cosmológico. As três vias para a existência de Deus são uma compilação de vários argumentos, muitos deles de origem aristotélica, que partem de constatações empíricas, ou seja, do que podemos observar no mundo, para estabelecer um raciocínio que aponta para a existência de um ser supremo.

A primeira via parte do movimento, todo ser em movimento precisa ser movido por outro. No entanto, se assim fosse, poderíamos ser levados a admitir uma regressão infinita, pois haveria sempre um ser que movia outro indefinidamente. Todavia, não pode existir uma regressão ao infinito.[9] Logo, existe pelo menos um ser que movimenta sem ser movimentado.

A segunda via parte da noção de causa eficiente.

> Encontramos nas realidades sensíveis a existência de uma ordem entre as causas eficientes; mas não se encontra, nem é possível, algo que seja a causa eficiente de si próprio, porque desse modo seria anterior a si próprio: o que é impossível. Ora, tampouco é possível, entre as causas eficientes, continuar até ao infinito [...]. Logo, é necessário afirmar uma causa eficiente primeira, a que todos chamam Deus.
>
> Tomás de Aquino, Suma Teológica, Primeira Parte, Questão 2, Artigo 3, p. 167

O argumento pode ser apresentado desta forma:[10]

(1) Todos os acontecimentos e coisas no mundo são causados por algo e nada é causa eficiente de si mesmo.

(2) As causas são anteriores aos efeitos.

(3) Ou a série de causas eficientes (a cadeia causal) regride infinitamente, ou existe uma causa eficiente primeira.

(4) [Por redução ao absurdo] Não pode haver uma cadeia causal que regride infinitamente.

[9] Aquino retoma o conceito de "motor imóvel" proposto por Aristóteles. Se existisse essa cadeia infinita de motores, o movimento nunca começaria.

[10] A estrutura do argumento segue a formulação proposta pelo manual adotado, embora com adaptações. Borges et al., 2022, p. 198.

(5) Logo, existe uma causa primeira que é a origem da cadeia causal, à qual damos o nome de Deus.

A terceira via é a mais complexa pois é construída a partir da distinção entre contingência e necessidade. Um ser contingente é aquele cuja existência não é necessária, ou seja, aquele que pode ser e que pode não ser, que existe, mas que poderia não existir. Por outras palavras, a sua existência não decorre da sua própria essência, dependendo de causas exteriores a si mesmo. Por sua vez, um ser necessário é aquele que possui em si mesmo a sua causa eficiente, não dependendo de nada exterior para existir. Todavia, tudo o que observamos no mundo parece ser contingente, tudo têm a sua causa eficiente fora de si mesmo, e por isso, podemos concluir que o mundo sensível é, portanto, contingente. Mas, a causa do mundo sensível não pode ser ela mesma contingente, uma vez que, se assim o fosse, exigiria também uma causa, e desse modo, cairíamos numa regressão ao infinito. Conclui-se que existe, pelo menos, um ser necessário, sem o qual não seria possível conceber os seres contingentes, a que chamamos Deus.

É claro que estas vias foram alvo de numerosas objeções ao longo da história da filosofia. Contudo, uma vez que a análise em aula se centra na segunda via, será esta que será objeto de estudo aprofundado.

Na terceira premissa do argumento cosmológico, Aquino só considera duas hipóteses, explicitamente, ou a cadeia de regressão é infinita ou existe uma causa primeira única. No entanto, existem outras possibilidades, por exemplo, a existência de várias causas primeiras distintas, e não apenas uma. Portanto, para concluir pela existência de um único Deus teísta, Aquino teria de mostrar por que razão essa hipótese é implausível, como não o faz, o argumento só prova que existe pelo menos uma causa primeira.

A quarta premissa, por sua vez, também é alvo de objeções. Aquino argumenta que uma cadeia de causas que regride infinitamente é impossível porque, sem uma causa primeira, nada poderia existir.[11] Todavia, o argumento pressupõe o que pretende demonstrar, ou seja, a impossibilidade da regressão ao infinito é assumida como premissa, sem ser devidamente justificada. Assim, se admitirmos a possibilidade de uma cadeia causal infinita, o argumento não oferece, por si só, razões suficientes para o contrariar, incorrendo na falácia da petição de princípio.

[11] Importa notar que o argumento de Aquino não pressupõe um início temporal da cadeia causal, mas a existência de uma causa simultânea sem a qual os seres dependentes não poderiam continuar a existir.

David Hume levanta igualmente uma objeção a este argumento. Na obra *Tratado da Natureza Humana*, Hume argumenta que a nossa convicção de que tudo tem uma causa não resulta de evidência lógica ou racional, mas do hábito ou costume, ou seja, da repetição da conjunção constante de certos eventos, desenvolvemos a ideia de uma conexão necessária entre causa e efeito. Contudo, não há, na observação de um evento, algo que por si só, permita inferir essa conexão. Afirmamos que A causa B porque até aos dias de hoje, sempre aconteceu assim, mas, na verdade, não podemos afirmar que existe uma conexão causal necessária entre eles. Nesta ordem de ideias, a argumentação de Hume sobre o problema da causalidade questiona a força de todo o argumento cosmológico, pois a noção de causalidade trata-se apenas da tendência da mente para estabelecer ligações entre eventos que se sucedem regularmente, e não de uma conexão necessária, Assim, não podemos concluir, a partir da mera experiência, que existe efetivamente uma relação causal entre os acontecimentos e, por conseguinte, também não podemos afirmar com certeza que todos os acontecimentos e coisas no mundo são causados por algo e nada é causa eficiente de si mesmo.

O ARGUMENTO TELEOLÓGICO

O argumento teleológico ou argumento do desígnio é, à semelhança do argumento cosmológico, um argumento *a posteriori*, uma vez que parte de dados empíricos como a ordem, a complexidade e a aparente finalidade daquilo que é observável na natureza para concluir a existência de um ser inteligente responsável por essa estrutura.

A primeira formulação do argumento teleológico remonta a Tomás de Aquino e corresponde à quinta via da existência de Deus. O argumento é construído a partir da afirmação de que certos seres naturais, desprovidos de conhecimento e inteligência, agem, ainda assim, de modo consistente e ordenado para atingir um fim que parece corresponder ao melhor resultado possível. O próprio Aquino enuncia a quinta via nos seguintes termos:

> A quinta é tomada da governação das coisas. Vemos, de facto, que algumas coisas que carecem de conhecimento, como os corpos naturais, atuam tendo em vista de um fim. Isso é manifesto pelo facto de sempre, ou quase sempre, atuarem do mesmo modo, para atingirem aquilo que é melhor para elas; donde é patente que não é por acaso, mas por intenção, que atingem aquele fim. Fica claro que não é por acaso, mas em virtude de uma intenção, que alcançam o fim. As coisas, porém, que não têm conhecimento não tendem para um fim se não forem dirigidas por algum ser cognoscente e inteligente, assim como a seta pelo arqueiro. Logo, existe um ser inteligente, pelo qual todas as coisas naturais são orientadas para um fim, e a esse ser chamamos Deus.
>
> Tomás de Aquino (1964), Summa Theologiae, vol.1 (5 vols.) Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p.18 (trad. dos autores)

Desta leitura texto emergem alguns pontos fundamentais:

Aquino constata que os corpos naturais sem cognição agem sistematicamente segundo uma finalidade, ou seja, comportam-se sempre, ou quase sempre, da mesma forma para alcançar o melhor resultado. Note-se, contudo, a força desta premissa reside na observação empírica. Para além disso, justifica o filósofo, a regularidade desse comportamento não pode ser explicada pelo acaso, pois este, por definição, não gera padrões consistentes. Por fim, conclui-se então que aquilo que carece de conhecimento não pode tender para um fim a não ser que algo externo, dotado de inteligência, o oriente e esse ser é Deus.

Ora, quando reconstituído na sua forma canónica, o argumento revela-se válido, sendo a forma de inferência o *modus tollens*, isto é, a negação do consequente implica a negação do antecedente.

(1) As coisas naturais desprovidas de conhecimento tendem para fim.

(2) Se não existe um ser sobrenatural inteligente que dirija o mundo natural, então as coisas desprovidas de conhecimento não agem de modo sistemático para o fim de produzir o melhor.

(3) Logo, existe um ser sobrenatural inteligente que dirige o mundo natural, e esse ser é Deus.

Todavia, a validade formal do argumento não implica que este seja sólido, e é precisamente a solidez do argumento que se encontra em causa, dado que as suas premissas não são inquestionavelmente verdadeiras e por isso, são alvo de várias objeções.

A segunda premissa, por exemplo, pode ser contestada invocando a teoria da seleção natural de Charles Darwin. O darwinismo oferece uma explicação completamente diferente e naturalista para o facto de os seres vivos agirem, aparentemente, de modo a atingirem o melhor fim. Ora, os organismos mais aptos a alcançar resultados favoráveis têm maior probabilidade de sobreviver e reproduzir-se, pelo que a finalidade observada na natureza seria produto de um processo cego, sem que houvesse a necessidade de postular uma inteligência que a oriente.

Para além disso, mesmo admitindo a validade das premissas, o argumento não demonstra a existência do Deus teísta, omnisciente, omnipotente e sumamente bom. Conclui, no máximo, a existência de um ser sobrenatural inteligente que orienta as coisas para um determinado fim. No entanto, esse ser não precisa de possuir os atributos clássicos da divindade teísta, o que torna a conclusão de Aquino insuficientemente determinada do ponto de vista filosófico.

William Paley (1743–1805 retomou e desenvolveu o argumento teleológico na sua obra *Natural Theology: or Evidences of the Existence and Attributes of the Deity Collected from the Appearances of Nature* (1802). A sua contribuição para o argumento teleológico consistiu na elaboração de uma analogia que parte de um cenário quotidiano:

> Supõe que ao atravessar uma mata, tropeço numa pedra e me perguntam como foi ela parar ali. Poderia talvez responder que, tanto quanto me é dado a saber, a pedra sempre ali esteve; e talvez não fosse muito fácil mostrar o absurdo desta resposta. Mas suponha-se que eu tinha encontrado um relógio no chão e procurava saber como podia ele estar naquele lugar. Muito dificilmente me poderia ocorrer a resposta que tinha dado antes, que, tanto quanto me era dado saber, o relógio poderia sempre ali ter estado. Contudo, por que razão esta resposta, que serviu para a pedra, não serve para o relógio? Por que razão não é esta resposta tão admissível no segundo caso como no primeiro?
>
> (William Paley, Teologia Natural, Capítulo I – Capítulo XXIII.)

De seguida, Paley esclarece a razão pela qual a resposta adequada à pedra não serve para o relógio, pois ao inspecionar o mecanismo, constata que as suas partes foram fabricadas de modo a produzir um movimento regulado que assinala a hora do dia, e que a máquina não produziria tal resultado se qualquer das suas peças tivesse uma forma ou posição diferentes. Esta organização interna orientada para um fim é o sinal inegável de desígnio. Paley conclui que a inferência é inevitável:

> Tendo este mecanismo sido observado [...], pensamos que a inferência é inevitável: o relógio teve de ter um criador; teve de existir num tempo e num ou noutro espaço, um artífice ou artífices que o fabricaram para o propósito que vemos ter agora e que compreenderam a sua construção e projetaram o seu uso. [...] Pois todo o sinal de invenção, toda a manifestação de desígnio, que existia no relógio, existe nas obras da natureza, com a diferença de que na natureza são mais, maiores e num grau tal que excede toda a computação. [...] Em suma, após todos os esquemas e lutas de uma filosofia relutante, temos necessariamente de recorrer a uma Deidade. Os sinais de desígnio são demasiado fortes para serem ignorados. O desígnio tem de ter um projetista. Esse projetista tem de ser uma pessoa. Essa pessoa é DEUS.
>
> William Paley, Teologia Natural, Capítulo I – Capítulo XXIII.

O argumento de Paley é um argumento indutivo por analogia. Ao contrário do argumento dedutivo de Aquino, a conclusão aqui não se segue necessariamente das premissas, mas é considerada provavelmente verdadeira. A força do argumento depende, portanto, da analogia estabelecida entre o relógio e os organismos naturais.

(1) Os relógios exibem uma estrutura complexa e articulada que só pode ter sido obra de um ser inteligente como o artífice.

(2) Tal como os relógios, também os seres vivos e a natureza exibem uma estrutura complexa cujas partes se ajustam para atingir um fim.

(3) Logo, tal como os relógios, também os seres vivos e a natureza têm de ser obra de um criador inteligente, que é Deus.

A primeira premissa parte da observação empírica de que a complexidade funcional de um mecanismo aponta para um criador inteligente. A segunda premissa estabelece uma analogia, uma vez que relógios e organismos naturais partilham a propriedade de possuírem partes mutuamente ajustadas para a realização de um fim. A conclusão infere, por fim, que a natureza também possui um criador inteligente.

Ora, este argumento assenta integralmente na semelhança entre o relógio e a natureza, contudo, as diferenças entre estes mecanismos são mais numerosas e relevantes do que as semelhanças. O relógio é um artefacto criado por seres humanos que observamos a produzir objetos semelhantes, todavia, nunca observámos universos a serem criados, nem temos sequer uma base de comparação para avaliar a adequação ou perfeição do nosso cosmos.

Para além disso, à semelhança do que sucede com o argumento de Aquino, Darwin fornece uma alternativa à hipótese do desígnio inteligente, a seleção natural. Os organismos que apresentam estruturas funcionalmente eficazes têm vantagens adaptativas, pelo que a complexidade funcional não requer um desígnio exterior mas emerge do próprio processo evolutivo.

Por fim, mesmo que o argumento fosse inteiramente convincente, não demonstraria a existência de um único criador omnipotente e omnisciente. Poderia, com igual plausibilidade, sustentar o politeísmo ou um criador de poderes e virtudes limitadas.

Por estas razões, no século XX, impulsionado pela descoberta da teoria do Big Bang, emergiu uma nova versão do argumento teleológico que evita as objeções darwinistas, pois não incide sobre a complexidade dos organismos vivos, mas sobre as condições físicas iniciais do universo. O argumento parte da afirmação que as constantes fundamentais da natureza, como a taxa de expansão do universo, a força gravitacional, a massa dos eletrões, estão ajustadas com uma precisão extraordinária para permitir a existência de vida. Ora, *existiam inúmeras maneiras diferentes de o universo se poder ter desenvolvido a partir do Big Bang, e apenas uma delas permitiria as condições necessárias para a emergência e existência contínua do tipo de vida que conhecemos*

(Rowe, W., Introdução à Filosofia da Religião, trad. Vítor Guerreiro, Editora Verbo). Por isso, a improbabilidade de o universo se ter desenvolvido exatamente desse modo por mero acaso leva os defensores deste argumento a concluir a hipótese de um criador inteligente.

Este argumento apresenta, contudo, uma objeção relevante, a hipótese dos universos múltiplos. Se existirem milhões de universos, gerados por outros eventos análogos ao Big Bang, cada um com condições físicas distintas, seria estatisticamente provável que pelo menos um deles apresentasse as condições adequadas à vida, e o nosso universo seria simplesmente aquele em que tal ocorreu, sem a necessidade de invocar um criador. Todavia, dada a inalcançabilidade empírica desta hipótese, o debate permanece filosoficamente em aberto.

Fundamentação pedagógica

A presente aula insere-se na unidade «A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa [Filosofia da Religião]» e na subunidade «Religião, razão e fé», consistindo na continuação da aula anterior. Tendo sido previamente trabalhado o conceito teísta de Deus e os seus atributos, será iniciado nesta aula o estudo do argumento cosmológico e teleológico de Tomás de Aquino. Cumpre, portanto, referir que a estrutura da aula foi concebida em articulação com as Aprendizagens Essenciais de Filosofia e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

No início da aula, realizar-se-á o minuto de silêncio e o registo do sumário no quadro, mantendo uma rotina já interiorizada pelos alunos, tal como afirma Dewey, *[esta] rotina não deve ser confundida com rigidez, pois a rotina bem estabelecida é condição para uma experiência educativa contínua e cumulativa* (Dewey, 1938, p. 44). Este momento inicial contribui para criar um ambiente de concentração e de predisposição para a aprendizagem, ao quebrar a euforia e as conversas do intervalo, ao mesmo tempo que favorece a continuidade pedagógica e disciplinar.

Após este momento, a aula inicia-se a leitura e análise orientada de um excerto do manual, da sua obra *Suma Teológica*, centrado na segunda via para a existência de Deus. O texto será inicialmente lido em silêncio, permitindo um primeiro contacto individual com a linguagem filosófica, seguido de uma leitura em voz alta, de modo a promover a partilha coletiva de significados e a clarificação conjunta de passagens mais complexas. Como refere Dewey, *a educação é um processo de partilha de experiências* (Dewey, 1916, p. 9), e por isso, a leitura conjunta funciona como um momento em que o professor orienta a análise textual, esclarece dificuldades e apoia a construção coletiva do sentido.

Tendo-se verificado dificuldades significativas por parte dos alunos ao nível da interpretação de textos filosóficos, considera-se pertinente adotar uma abordagem mais orientada da leitura do texto. Nesse sentido, a análise do texto será trabalhada de forma progressiva, apoiada na construção de um esquema no quadro a partir das respostas dos alunos, de modo a explicitar os conceitos fundamentais e a estrutura do argumento do autor, promovendo uma compreensão mais sólida do texto, e consequentemente, uma maior abertura por parte dos estudantes à colocação de dúvidas.

Tal como salienta Ausubel, "os organizadores gráficos funcionam como âncoras cognitivas que facilitam a integração de novas ideias na estrutura mental do aluno" (Ausubel, 2003, p. 68). Por esse motivo, os alunos irão copiar para o caderno o esquema síntese sobre o texto trabalhado que organiza e sistematiza os conceitos centrais e que funcionará como um remate final de cada argumento.

Concluída a análise do argumento cosmológico, proceder-se-á a uma discussão orientada por questões problematizadoras, através das quais se pretende conduzir os alunos a identificar, por si próprios, as principais objeções que lhe podem ser dirigidas. Esta estratégia assenta numa lógica socrática de questionamento, em que o professor não fornece diretamente as respostas, mas orienta o pensamento dos alunos no sentido de as construírem. Como refere Dewey, *a aprendizagem genuína resulta não da transmissão passiva de conhecimento, mas da participação ativa do sujeito na resolução de problemas* (Dewey, 1916, p. 89). Neste sentido, o papel do professor aproxima-se do que Vygotsky designa de mediação, ao atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, isto é, no espaço entre aquilo que o aluno já é capaz de fazer de forma autónoma e aquilo que ainda só consegue alcançar com o apoio de um interlocutor mais experiente (Vygotsky, 1978, p. 86).

Resta esclarecer que a mesma metodologia será adotada para o estudo do argumento teleológico de Tomás de Aquino, assim, após a leitura e análise orientada do texto da Quinta Via, recorrer-se-á novamente ao questionamento como estratégia de mediação pedagógica, de modo a que os alunos consigam identificar e formular as objeções pertinentes, consolidando uma postura crítica e reflexiva face aos argumentos filosóficos trabalhados.

Referências bibliográficas

Aquino, T. de. (1265–1273). *Suma teológica* (A. Correia, Trad.). https://sumateologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf (consultado a 09.04.2026).

Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Plátano Editora.

Borges, J. F., Paiva, M., Fadigas, N., & Tavares, O. (2022). *Filosofia 11.º ano*. Porto Editora.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Chaui, M. (2010). *Convite à filosofia*. Ática.

Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press. (Obra original publicada em 1916).

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone. (Obra original publicada em 1938).

Faria, D. (2017). *Há boas razões prudenciais para acreditar em Deus? Uma reatualização do argumento de Pascal*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. https://dfaria.eu/artigos/dfaria2018itinerarium.pdf

Hume, D. (2001). *Tratado da natureza humana* (S. Brogueira, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1739–1740)

Ministério da Educação — Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais de filosofia — 11.º ano*. https://www.dge.mec.pt/

Rowe, W. L. (2011). *Introdução à filosofia da religião* (V. Guerreiro, Trad.). Editora Verbo.

Swinburne, R. (1993). *The coherence of theism*. Oxford University Press. (Obra original publicada em 1977).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexo V: Questionário aplicado e respetivas respostas

1. O silêncio no início da aula ajudou-me a concentrar-me e a preparar-me para trabalhar.

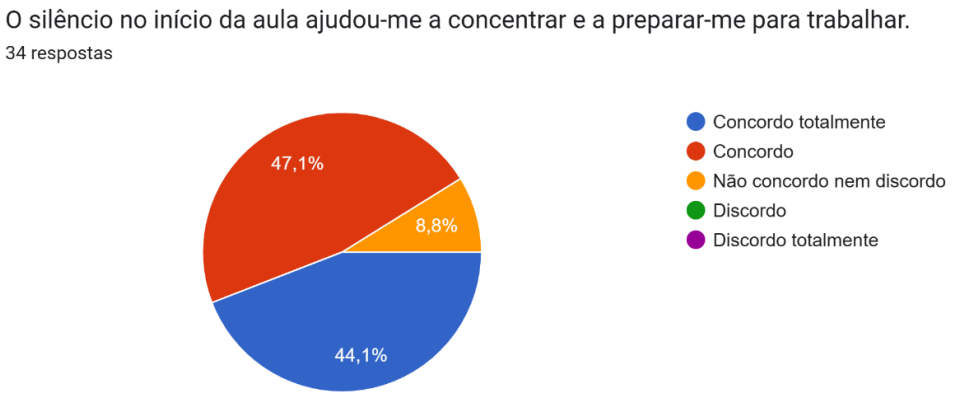


Figura I: Gráfico relativo às respostas dos dados sobre a forma como o silêncio os ajudou a concentrar e a preparar para trabalhar.

2. Sinto-me mais à vontade para pensar quando há silêncio na sala.

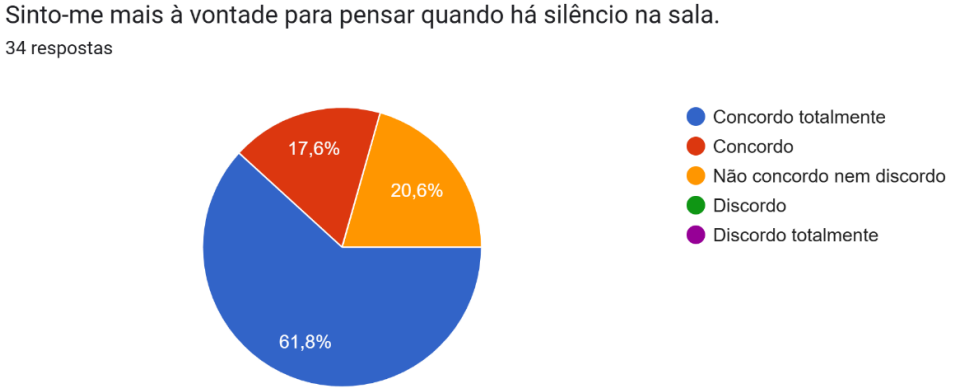


Figura 2: Gráfico relativo às respostas dos alunos sobre a relação entre o silêncio e o pensamento.

3. O ambiente silencioso durante a aula facilita a minha aprendizagem.

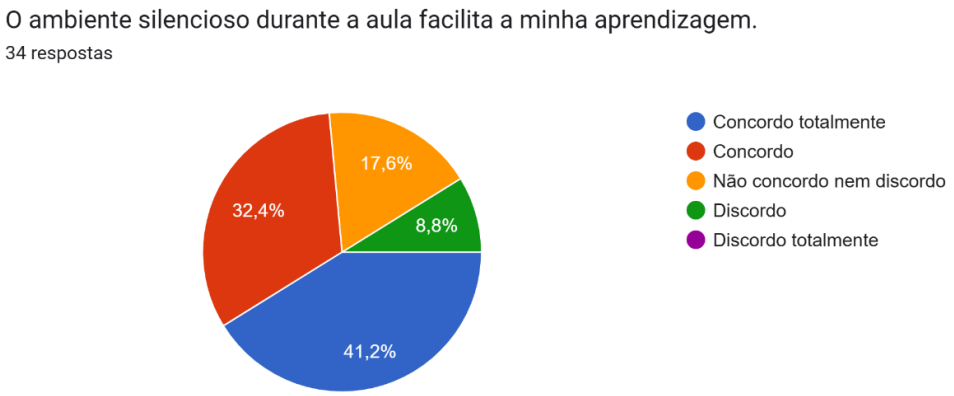


Figura 3: Gráfico relativo às respostas dos alunos sobre a relação entre o silêncio e a aprendizagem.

4. O minuto de silêncio no início da aula ajudou-me a desligar do que estava a fazer antes.

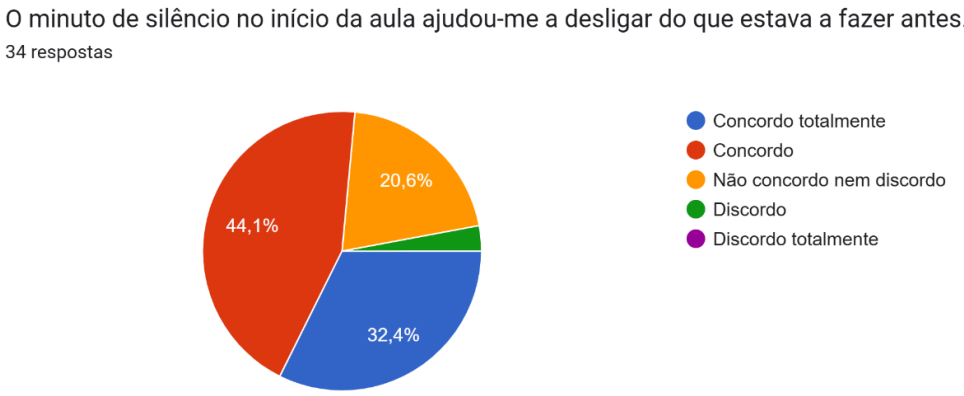


Figura 4: Gráfico relativo às respostas dos alunos sobre a relação entre o minuto de silêncio inicial e o estado de agitação quando chegam à sala.

5. Com o tempo, passei a encarar o minuto de silêncio como um momento importante para mim.

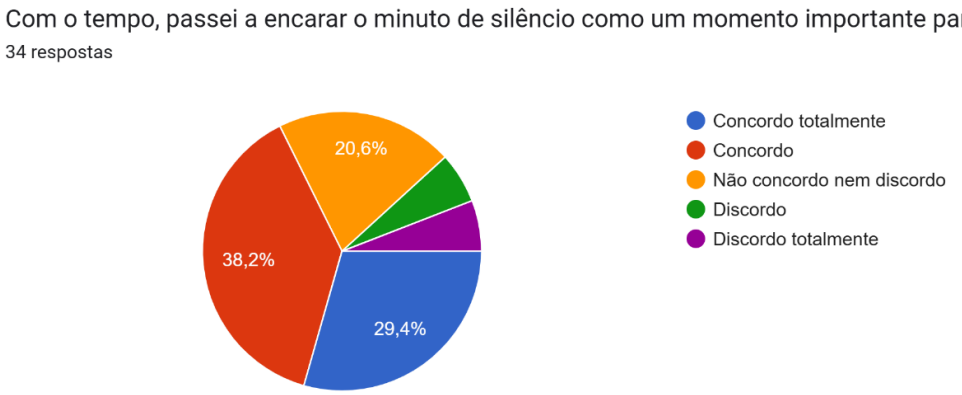


Figura 5: Gráfico relativo às respostas dos alunos sobre a importância do minuto de silêncio inicial.

6. A leitura silenciosa ajudou-me a identificar as minhas dúvidas antes de ouvir a explicação.

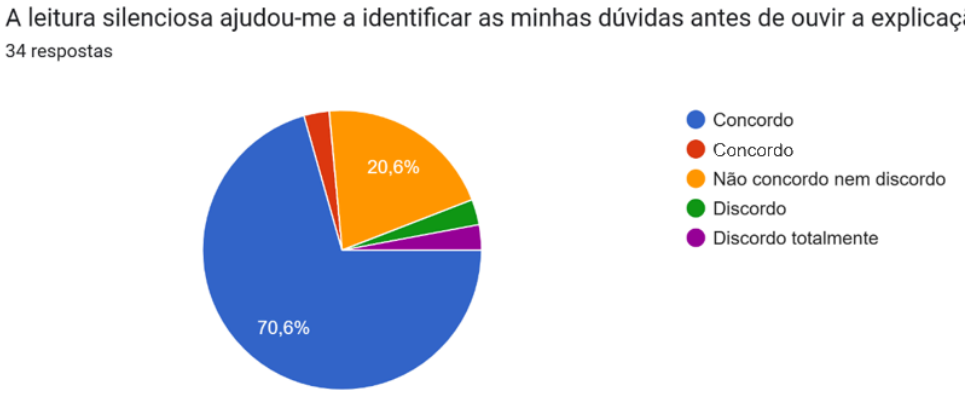


Figura 6: Gráfico relativo às respostas dos alunos sobre a relação entre a leitura silenciosa e dúvidas antes da explicação.

7. Ler o texto em silêncio, antes de o discutir, permitiu-me formar a minha própria interpretação.

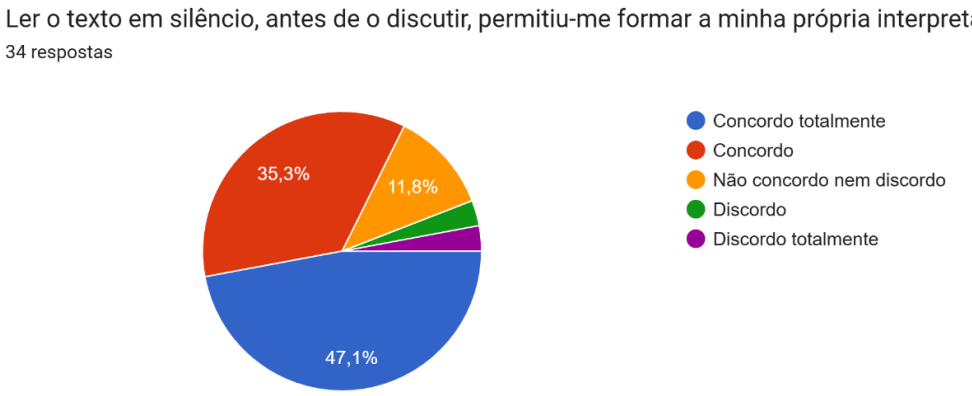


Figura 7: Gráfico relativo às respostas dos alunos sobre a relação entre a leitura silenciosa e o desenvolvimento de uma interpretação pessoal.

8. Quando a professora ficava em silêncio à espera de resposta, senti-me desconfortável ou pressionado/a.

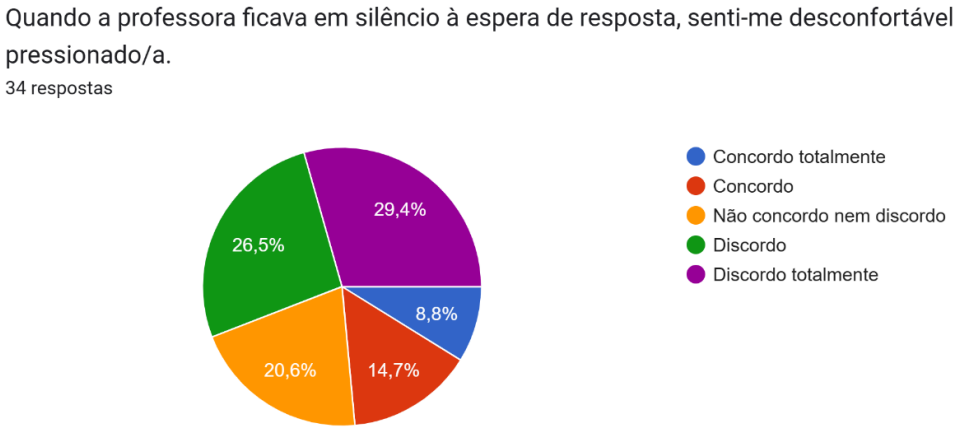


Figura 8: Gráfico relativo às respostas dos alunos sobre a relação entre o silêncio do professor e a forma como se sentiam.

9. No geral, os momentos de silêncio nas aulas de Filosofia foram importantes para a minha aprendizagem.

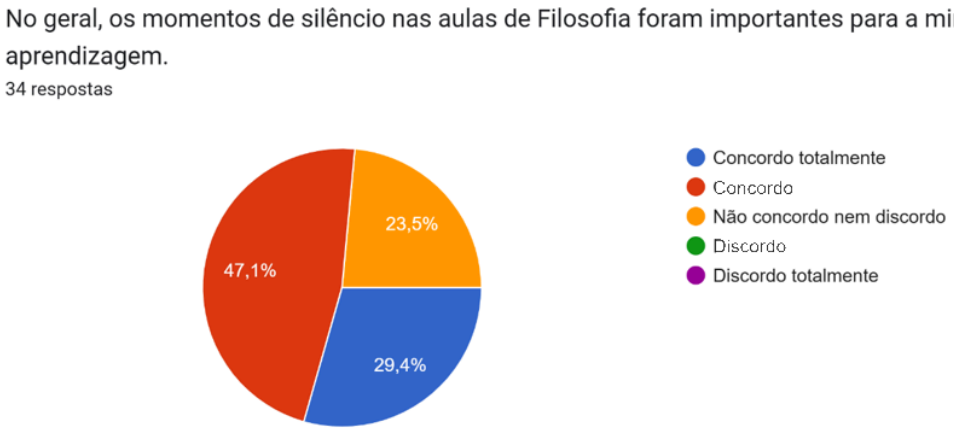


Figura 9: Gráfico relativo às respostas dos alunos sobre a relação entre o silêncio e a aprendizagem.

10. Escrever em silêncio, sem a pressão de falar para a turma, facilitou a minha reflexão pessoal.



Figura 10: Gráfico relativo às respostas dos alunos sobre a relação entre a escrita silenciosa e a reflexão pessoal.

11. Os momentos de escrita individual em silêncio ajudaram-me a clarificar o meu pensamento.

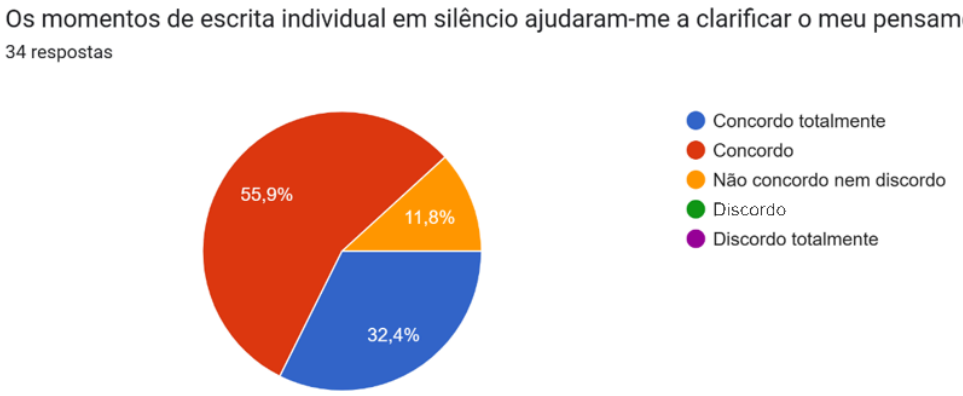


Figura 11: Gráfico relativo às respostas dos alunos sobre a relação entre os momentos de escrita silenciosa e a clarificação do pensamento.

2. Respostas Abertas

Questão 1: Recorda um momento concreto numa aula de Filosofia em que o silêncio te marcou de alguma forma (positiva ou negativamente). Descreve o que aconteceu e o que sentiste.

1. Depois de testes importantes ou stressantes o momento de silêncio ajudou-me bastante a acalmar e concentrar-me para a aula de filosofia.

2. O silêncio do início das aulas de Filosofia ajudou-me positivamente para descansar a cabeça, porque tivemos teste de matemática e correu-me mal :/ e o silêncio ajudou-me a parar de pensar no teste.

3. Quando estamos a ler um texto em silêncio, consegui organizar as minhas ideias melhor.

4. Depois de um teste de matemática na aula anterior, o momento de silêncio serviu para descontrair.

5. Os minutos de silêncio faziam-me parar de pensar e descansar um pouco a cabeça para me concentrar melhor.

6. Na minha experiência o silêncio não me marcou nem negativamente nem positivamente, só foi mais uma experiência.

7. Quando o professor Abílio ficou a perguntar muitas vezes para mim depois tive uma dúvida. Todos ficaram em silêncio alguns riram e tals, porque o professor não parava de perguntar mesmo depois de eu ter dito que não sabia.

8. Não tive nenhum momento marcante durante o exercício.

9. Não me recordo de nenhum momento marcante durante o silêncio.

10. Estava muito stressada e com muita coisa na minha cabeça, então o momento de silêncio ajudou a acalmar e esquecer essas coisas.

11. Não houve nenhum momento.

12. Após os testes de matemática, o minuto de silêncio conseguiu-me relaxar.

13. Quando saímos da sala em dia de teste o momento de silêncio e respiração ajudava a desanuviar e acalmar.

14. Ao ler e perceber os textos dos autores, realmente com o silêncio consegui perceber sozinha o que queriam transmitir, sem ser em leitura em voz alta, que na minha perspetiva não é tão rentável.

15. Quando me colocam para falar, pois ficam em silêncio e eu me sinto pressionada, já que eu não me sinto confortável com o meu pensamento crítico e acredito que sou rasa.

16. Não me lembro.

17. Os minutos de silêncio fizeram-me relaxar e abstrair-me do mundo à minha volta.

18. Quando tivemos que ler os textos para compreender, ajudou-me muito. Senti-me imersivo no que estava a ler e consegui compreender melhor do que antes.

19. Eu estava stressada para um teste que não estava muito segura e confiante, e esse momento do silêncio ajudou-me a respirar fundo, acalmar-me e a pensar em coisas boas.

20. Com o silêncio fui capaz de interpretar melhor os textos e capaz de pensar por mim relacionando com a matéria.

21. Para mim foi durante a leitura dos textos em aula, acho que foi um momento em que estava concentrada naquilo que estava a fazer.

22. Às vezes o silêncio ajuda a escrever melhor, mas outras vezes o silêncio dá abertura para ficar a pensar noutras coisas e desfocar-me da aula quando a minha cabeça não se consegue concentrar.

23. Os momentos de silêncio no início da aula.

24. Nenhum específico, mas quando estou nervosa por receber algum teste, sinto-me menos ansiosa depois do exercício.

25. Lembro-me de todos os momentos de silêncio que fizemos nas aulas de filosofia após os testes de matemática e da forma como me ajudaram a relaxar e de certa forma limpar a mente.

26. Lembro-me de uma aula em que a professora Lara disse para lermos e respondermos às perguntas do manual. No início só se ouviu o silêncio, mas depois percebi que todos estavam realmente a ler e a pensar no que responder. Esse momento marcou-me porque senti que o silêncio ajudou a refletir melhor antes de saber o que responder.

27. Eu geralmente não sentia nada de diferente, só me senti mais em paz com a cabeça mais vazia sem pensar e pode ter ajudado para começar bem a aula, mas de resto não mudou muito.

28. Não tenho nenhum momento que me marcou, mas os primeiros minutos da aula onde fazemos o minuto de silêncio ajudam-me muito a concentrar.

29. O silêncio ajuda-me sem dúvida a concentrar e a organizar ideias, como exemplo, quando lemos textos primeiro para nós e depois em voz alta. O que é ótimo porque ao ler para mim retenho o que ler em voz alta e analisar ajuda E MUITO a responder a dúvidas caso existam. Dou muita importância ao silêncio já no meu dia a dia porque apenas consigo concentrar-me no silêncio.

30. Lembro-me de uma altura que tivemos teste de matemática e tinha-me corrido muito mal, eu não conseguia pensar em outra coisa, mas na aula seguinte que foi a de filosofia no minuto de silêncio ajudou a acalmar-me e a conseguir concentrar-me na aula. Acho que se não fosse aquele minuto de silêncio eu tinha começado a chorar ou entrar mesmo em desespero, mas com esse minuto consegui acalmar-me e ajudou-me muito.

31. Lembro-me de uma aula de Filosofia em que estávamos a falar sobre arte. A professora mostrou uma imagem e perguntou o que ela transmitia, mas ninguém respondeu. A sala ficou completamente em silêncio durante algum tempo. Eu senti-me

um pouco desconfortável, porque parecia que toda a gente estava à espera que alguém falasse primeiro. Ao mesmo tempo, aquele silêncio fez-me observar melhor a imagem e pensar mais sobre o significado dela. No fim, percebi que o silêncio também pode ajudar na reflexão.

32. Quando estava preocupada e stressada com uns problemas em casa, fiz o exercício na aula e consegui-me acalmar e focar na aula.

33. Um dos momentos de silêncio que me marcou de forma positiva foi quando fizemos o momento de silêncio depois de um teste de matemática, pois permitiu-me relaxar e acalmar-me.

34. Durante a realização de testes e do portfólio foi mais fácil a concentração.

Questão 2: Na tua opinião, qual foi o tipo de silêncio mais útil para a tua aprendizagem ao longo das aulas? Porquê?

1. O silêncio no início das aulas e a leitura do texto em silêncio.

2. A leitura do texto em silêncio, pois senti que conseguia perceber melhor o texto sem os meus colegas a falar por cima e consegui encontrar melhor as minhas dúvidas. Já o silêncio no início das aulas foi bastante importante porque era um momento que me acalmava, porque a nossa rotina acaba sempre por ser muito agitada e muitas das vezes não temos tempo para parar e relaxar.

3. O silêncio no início da aula, ajuda-me a relaxar antes da aula começar, e fica uma aula mais leve.

4. Leitura em silêncio, para poder criar a nossa perspectiva e depois debater em turma.

5. A leitura do texto em silêncio porque me ajudou a concentrar mais sozinha, para depois lermos todos em voz alta para clarificar as ideias e dúvidas de cada um.

6. O silêncio durante a leitura ajudou-me a concentrar no que eu estava a ler.

7. Momentos de escrita.

8. O silêncio no início das aulas porque nos ajuda a esquecer o que está lá fora e a ficarmos em nós.

9. A leitura, pois fez-me compreender melhor os textos e os exercícios.

10. O silêncio no início das aulas ajuda-nos a focar melhor nas aulas, mas a leitura em silêncio também ajuda a perceber o texto melhor.

11. Silêncio feito pelos alunos quando o professor está a explicar algo. Filosofia é uma disciplina para se discutir e debater. O silêncio é útil apenas em momentos de reflexão pessoal.

12. O minuto de silêncio foi o mais útil para mim, porque fez-me relaxar após os testes e do nervosismo, conseguindo-me focar mais na aula de filosofia e ficar mais relaxado.

13. A leitura do texto em silêncio, ajuda-me a concentrar no que está escrito, ou então fazer a leitura em conjunto apenas 1 pessoa a ler e nós a acompanhar.

14. Na leitura, sem dúvida, e claramente durante os testes.

15. O silêncio no início das aulas, pois acalma-me e deixa-me mais confortável e pacífica.

16. Tive mais calma.

17. O tipo de silêncio mais útil foi a leitura do texto em silêncio, porque me fez ter a minha própria interpretação antes da leitura orientada.

18. Todos, porque acho que são momentos importantes para um silêncio deixar a cabeça carregar mais as ideias e compreender sem nenhum desfoco.

19. Foram 2: o silêncio no início das aulas, pois ajudou-me a acalmar-me várias vezes de certas coisas que estava a pensar demais; e o silêncio durante a leitura do texto, pois ajudou-me a clarificar as minhas ideias e perceber concretamente o que não estava a entender bem.

20. O silêncio no início das aulas foi útil para que nos acalmássemos a mente antes de estudarmos e pensarmos apenas na aula.

21. Para mim foi a leitura do texto em silêncio.

22. Os momentos de escrita em silêncio, porque ao escrever com barulho às vezes perde-se a linha de raciocínio da frase que estava formulada na cabeça.

23. Não tive um momento de silêncio que me fez achar super útil.

24. O silêncio no início das aulas, porque me ajuda a esquecer os meus problemas e focar na aula.

25. Talvez os momentos em que lemos os textos dos autores e respondemos às perguntas sozinhos, pois obriga-nos a fazer a nossa própria interpretação e a pensar. Quando não entendo algo posso sempre ler a explicação que vem no manual e assim consigo compreender muito melhor.

26. Na minha opinião o silêncio mais útil foi o silêncio no início das aulas, pois serviu para limpar a minha mente dos pensamentos sobre tudo o que estava lá fora e ajudou-me a conseguir concentrar-me só em filosofia.

27. Ler em silêncio, porque dava mais para prestar atenção sem ter nenhum tipo de barulho à volta.

28. Os primeiros minutos da aula ajudam-me bastante para eu concentrar-me e para deixar o mundo lá fora e estar mais atenta na aula.

29. Momentos de escrita sem dúvida. Pois se está alguém a falar alto ou a um tom muito audível, desconcentro-me e esqueço o que ia escrever, e às vezes parece que as ideias já não encaixam. Por isso, a escrever é quando o silêncio é fundamental.

30. Acho que durante a leitura dos textos para conseguirmos ter uma melhor concentração e conseguirmos entender bem e interpretar bem o texto. Mas também é bastante importante nos momentos de escrita para conseguirmos estar bastante

concentrados, porque se alguém começa a falar enquanto estamos a escrever, muito provavelmente vamo-nos perder.

31. Na minha opinião, o silêncio mais útil para a minha aprendizagem foi o momento de reflexão em silêncio depois das perguntas da professora. Esses momentos ajudavam-me a pensar melhor nos temas das aulas, especialmente quando falávamos sobre arte, ciência ou religião. Além disso, o silêncio permitia-me organizar as minhas ideias sem distrações e perceber melhor a minha opinião sobre os assuntos discutidos.

32. O silêncio no início das aulas, pois permite-me respirar, sentir, acalmar e desligar de todas as coisas fora da aula de modo a concentrar-me mais.

33. O silêncio no início das aulas, pois permitiu-me ter mais atenção durante as aulas.

34. Todos.