

Rui Tiago da Silva Antunes

A argumentação no ensino e aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, orientado pelo Doutor Diogo Falcão Ferrer e coorientado pelo Doutor Luís Correia Umbelino, apresentado ao Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.



Universidade de Coimbra

Faculdade de Letras

A argumentação no ensino e aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho Título

Autor Orientador Coorientador Identificação do Curso Área científica Especialidade Data

Data da realização das provas públicas de defesa

Constituição do Juri

Classificação obtida

Relatório de Estágio

A argumentação no ensino e aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário Rui Tiago da Silva Antunes Diogo Falcão Ferrer Luís Correia Umbelino

2° Ciclo em Filosofia Filosofia

Ensino da Filosofia no Ensino Secundário 2013

7 de Outubro de 2013

Presidente: Doutora Isabel Maria Poço Lopes Vogais: Doutor António Manuel Martins

Doutor Diogo Falcão Ferrer

15 valores



Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos alunos do 11º D e à professora Maria de Lurdes Oliveira; à minha colega de estágio Cátia Silva; aos professores orientadores da faculdade, Prof. Dr. Luís Correia Umbelino e Prof. Dr. Diogo Falcão Ferrer; ao Prof. Dr. Henrique Jales Ribeiro, ao Prof. Dr. Joaquim das Neves Vicente e a todos os meus professores e colegas dos cursos de Licenciatura e Mestrado em Filosofia na FLUC.

Quero agradecer também aos meus pais e irmã por todo o apoio; ao António, ao meu sobrinho e afilhado Rodrigo, ao Francisco e à Carolina; à tia Lina, à tia Fátima e ao tio José.

Um obrigado muito especial vai para ti Andreia, por todo o afeto e amizade; pelo cuidado sempre presente.

Quero agradecer ainda à Luzia, à Maria e ao Miguel, e a todos os amigos que são da casa e do coração.

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste projeto e para a finalização deste cíclo de estudos,

um muito obrigado!

Resumo

O presente trabalho resulta de uma reflexão em torno das atividades desenvolvidas durante um ano de Estágio ou Prática Pedagógica Supervisionada, que teve lugar na Escola Secundária D. Duarte - Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, no ano letivo 2012/2013.

Sendo um relatório de estágio, este trabalho não se limita a um relato da experiência e prática pedagógica, mas assenta nas investigações científico-pedagógicas que foram permitidas por essa experiência. Neste trabalho apresento alguns dos dispositivos que foram o resultado de atividades e estratégias ensaiadas durante o ano de estágio, e que são fruto, também, de uma investigação paciente que ocorreu durante o primeiro ano de mestrado. As áreas em destaque neste relatório são as competências relacionadas com a argumentação e com os seus vários domínios: lógica formal, lógica informal, retórica e dialética.

Abstract

The present work aims to present a reflection on the activities developed during a year of Internship or Supervised Teaching Practice, which took place in Escola Secundária D. Duarte – Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste (High School D. Duarte - Group of Schools from West Coimbra), in the academic year 2012/2013.

Being a probation report, this paper not only describes the experience and the teaching practice, but also relies on the scientific-pedagogical investigations that were allowed by this experience. In this paper we present some of the teaching devices that resulted from the activities and strategies tested during the internship year, and that are also based on a patient investigation that occurred during the first year of the Master's. The areas highlighted in this report are the skills related to argumentation and its various domains: formal logic, informal logic, rhetoric and dialectic.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO
1.1. Descrição do Estágio Pedagógico nos termos definidos pela legislação aplicável e pela documentação da FLUC
1.2. Descrição das atividades desenvolvidas
1.3. Avaliação objetiva (modelo) e subjetiva (experiência pessoal) do Estágio9
2. ÁREA DE INVESTIGAÇÃO PRIVILEGIADA DURANTE O ESTÁGIO
2.1. Definição da área de investigação
2.2. Enquadramento teórico
a) Segundo o Programa de Filosofia: seus objetivos gerais e suas orientações metodológicas
b) Segundo investigações recentes em Didática da Filosofia
c) Segundo as orientações em Didática da Filosofia na FLUC20
2.3. Referencial de competências e de atividades de argumentação em Filosofia 22
2.4. Dispositivos didáticos para a aprendizagem da argumentação em Filosofia, segundo M. Tozzi
2.5. Importância dos dispositivos didáticos em ensino e aprendizagem em filosofia 25
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE ALGUNS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS DE ARGUMENTAÇÃO
3.1. Dispositivo didático 1
a) Descrição do dispositivo
b) Justificação filosófica e didática do dispositivo
c) Utilizações pedagógicas do dispositivo
3.2. Dispositivo didático 2
a) Descrição do dispositivo
b) Justificação filosófica e didática do dispositivo
c) Utilizações pedagógicas do dispositivo
3.3. Dispositivo didático 3
a) Descrição do dispositivo
b) Justificação filosófica e didática do dispositivo
c) Utilizações pedagógicas do dispositivo

	3.4. Dispositivo didático 4	.41
	a) Descrição do dispositivo	. 44
	b) Justificação filosófica e didática do dispositivo	44
	c) Utilizações pedagógicas do dispositivo	44
4. (CONCLUSÃO	46
5.]	BIBLIOGRAFIA	47
6. '	WEBGRAFIA	48

1. INTRODUÇÃO

1.1. Descrição do Estágio nos termos definidos pela legislação aplicável e documentação da FLUC

O ensino da Filosofia no ensino secundário em Portugal encontra-se regulamentado, em primeiro lugar, pela Lei de Bases do Sistema Educativo -Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986¹. É no Artigo 9º da mesma lei que se definem os objetivos para o ensino secundário.

A legislação que atualmente regula a formação de professores é a Portaria nº 1097/2005 de 21 de Outubro², a qual "regula aspectos relativos à realização da unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário."

No âmbito do Processo de Bolonha (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março) apresentou-se, entretanto, um novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência, apontando-se o mestrado como o grau mínimo de qualificação para acesso à carreira docente.

Já o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, veio rever as condições de atribuição de habilitação para a docência, determinando que a habilitação profissional para a docência num determinado domínio fosse condição indispensável para o desempenho da atividade docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio³.

No mesmo documento é de relevo a importância atribuída ao estágio profissional: "valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionado, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade⁴".

¹ Tendo em conta as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

² Portaria nº 1097/2005 de 21 de Outubro. [Consulta em http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt]

³ Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. [Consulta em: http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt]

⁴ Idem.

O Estágio Pedagógico decorreu ainda em conformidade com a documentação difundida pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), nomeadamente o Regulamento da Formação de Professores e o Plano Anual Geral de Formação.

No Regulamento da Formação de Professores da FLUC são estipuladas as regras e normas relativas à realização e frequência do estágio pedagógico, bem como os parâmetros aplicáveis à avaliação do mesmo. Já o Plano Anual Geral de Formação fixa, para cada ano letivo, o conjunto de atividades através das quais se concretizará a Prática Pedagógica Supervisionada. No mesmo documento são estipuladas as atividades mínimas obrigatórias e as atividades facultativas a realizar no estágio. É a partir deste documento que se define um Plano Anual de Formação para cada área científico-pedagógica.

1.2. Descrição das atividades desenvolvidas

O Plano Anual de Trabalho do núcleo de estágio de filosofia da Escola Secundária D. Duarte, estipulava uma assistência mínima de 75% aos seminários pedagógicos. No entanto, ficou entre nós decidido que frequentaríamos os seminários na sua totalidade, ao que correspondi com a minha presença em todos eles (25 sessões). Os seminários decorreram normalmente às terças-feiras das 12:00 às 13:00 horas. Estes seminários serviram para orientar a elaboração e/ou discussão de planificações, de recursos didáticos e de instrumentos de avaliação no âmbito do núcleo de estágio.

No que respeita ao regime de assistência e observação de aulas, eu e a minha colega de estágio ficamos afetos à mesma turma, o 11° D, uma turma de alunos de humanidades com 20 elementos. Ficou assente no regime de distribuição de prática pedagógica supervisionada, um total de 12 aulas para cada estagiário. As aulas foram distribuídas por 3 blocos com 4 aulas em cada período. No meu caso a distribuição de aulas cobriu um período entre 23 de novembro de 2012 e 9 de Maio de 2013.

Quanto às unidades/subunidades didáticas em que realizei a prática pedagógica, o primeiro bloco de aulas foi dedicado à Unidade III / Subunidade 2./ rubrica 2.2. O discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e falácias informais. No segundo período lecionei, da Subunidade 3. Argumentação e filosofia, o ponto 3.1. Filosofia, retórica e democracia. Finalmente no último período a que corresponde o terceiro e último bloco de aulas, lecionei duas aulas do ponto 2.2. ciência e construção – validade e verificação das

hipóteses, e duas aulas do tema 2.3. a racionalidade científica e a questão da objetividade, ambos da Unidade IV/ Subunidade 2.

Das 12 aulas que estavam planeadas para cada estagiário, 12 foram por mim lecionadas e observadas pela professora orientadora, e ainda mais duas aulas, não "oficialmente" observadas, uma de revisões e outra de correção de um teste de avaliação. A isto acrescem sessões de apoio com os alunos nas datas anteriores aos testes. Também colaborei na preparação dos testes de avaliação que incluíram as matérias por mim lecionadas, bem como na sua correção.

De caráter obrigatório era, também, a observação de todas as aulas da colega estagiária, bem como a participação em todas as sessões de auto e heteroavaliação, que da minha parte assim cumpri.

Por decisão da professora orientadora de estágio, os estagiários ficaram também comprometidos à observação de 50% das aulas lecionadas pela orientadora na única turma a que estávamos afetos. Algo que cumpri rigorosamente.

Quanto à participação nas atividades da escola, tais como reuniões e outras atividades formais e informais, devo dizer que foram cumpridas razoavelmente, tendo participado nas reuniões de conselho de turma relativas à minha turma, o 11°D.

1.3. Avaliação objetiva (modelo) e subjetiva (experiência pessoal) do Estágio

O 2.º ciclo de formação de professores em Filosofia na Universidade de Coimbra inclui 1 ano de formação em áreas da didática, e um segundo de Prática Pedagógica Supervisionada, e Seminários de orientação, direcionados para o enquadramento teórico e produção do relatório final de Estágio. Vejamos assim, a estrutura curricular do curso de Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário na FLUC:

	Unidade Curricular	Tipo	Créditos
	Deontologia das Práticas Educativas	Opcional	6.0 ECTS
1º Ano	Didática da Filosofia I	Obrigatória	6.0 ECTS
	Didática da Filosofia II	Obrigatória	6.0 ECTS
	Didática da Filosofia III	Obrigatória	6.0 ECTS
1°	Filosofia da Educação	Opcional	6.0 ECTS
Semestre	Multiculturalismo e Educação	Opcional	6.0 ECTS
	Psicologia da Educação	Obrigatória	6.0 ECTS

	Unidade Curricular	Tipo	Créditos
	História e Sociologia da Educação	Opcional	6.0 ECTS
1º Ano	Didática da Filosofia IV	Obrigatória	6.0 ECTS
	Didática da Filosofia V	Obrigatória	6.0 ECTS
2°	Metodologia de Investigação Educacional	Opcional	6.0 ECTS
Semestre	Necessidades Educativas Especiais	Opcional	6.0 ECTS
	Tecnologias Educativas	Opcional	6.0 ECTS

	Unidade curricular	Semestre	Tipo	Duração	Créditos
2º Ano	Seminário de Filosofia I	1° Semestre	Obrigatória	1 Semestre	6.0
					ECTS
	Seminário de Filosofia	2° Semestre	Obrigatória	1 Semestre	6.0
	II				ECTS
	Estágio (Prática				
	Pedagógica	1° e 2°	Obrigatória	Anual	48.0
	Supervisionada) e	Semestre			ECTS
	Relatório Final				ECIS

Relativamente ao plano de estudos em si, tenho a dizer que me parece equilibrado na sua articulação com o modelo de estágio. Em primeiro lugar dizer que as várias didáticas têm efetivamente um enfoque na prática letiva, na preparação dos dispositivos e na utilização dos vários recursos e metodologias imprescindíveis para a realização do estágio. No 1º ano contactámos ainda com os critérios de avaliação pelos quais seríamos observados durante o estágio, fator importante na preparação dos estagiários.

O modelo de estágio apresenta-se adequado na medida em que dá algum espaço para a reflexão-ação e permite uma adaptação progressiva à realidade da escola. O relatório final, por sua vez, é o colmatar da experiência pedagógica trazida à reflexão pelo professor/ estagiário, permitindo um balanço das atividades desenvolvidas e das aprendizagens efetuadas, bem como da evolução conseguida em termos pedagógicos.

A minha avaliação do estágio é, por conseguinte, muito positiva. Entendo que a experiência em causa é de inquestionável valor para a formação do futuro professor. É certamente uma mais valia poder beneficiar do estágio, do contacto com os alunos e professores; beneficiar ainda de uma experiência de trabalho - porque de facto é disso que

se trata - e da integração num ambiente de trabalho em que os professores mais velhos podem e devem encaminhar o "novo" na estrutura e nas atividades da escola.

Para ser um bom profissional é necessário estar familiarizado com todas as exigências da atividade, e nesse sentido, entendo que o estágio nos coloca face a face com a realidade, com os desafios da profissão, com os sacrifícios que por vezes terão que ser feitos, mas também com as coisas boas que esta profissão pode trazer e que têm que ver, sobretudo, com a satisfação que acompanha os bons resultados. Estes, por sua vez, só aparecem se existir um bom trabalho de equipa; um bom ambiente e uma boa relação entre os vários intervenientes no processo. Tudo isto ganha sentido quando os alunos são capazes de aprender com gosto, com motivação nas tarefas, e com respeito na sala de aulas.

Desta forma, ficou claro para mim, em primeiro lugar, a satisfação que pode advir da prática pedagógica. Em segundo lugar, as dificuldades inerentes ao exercício da profissão e os riscos que comporta; e não apenas isto mas também, em terceiro lugar, a responsabilidade que é estar à frente dos alunos e ter que promover sempre a melhor atitude, a excelência no estudo e na investigação, na atenção e na orientação pessoal e social dos alunos.

O professor deve ser um modelo, no bom sentido, contribuindo para o conhecimento geral e enriquecimento cultural dos alunos, procurando que aprendam a pensar e a julgar as coisas por si mesmos.

O professor deve ainda estimular os alunos na construção de pontes com o mundo e com uma sociedade que se apresenta cada vez mais debilitada, contribuindo para uma conduta ética e responsável. Estes são alguns dos desafios do professor de filosofia, e com os quais o estágio permite contactar pela primeira vez.

2. DOMÍNIO DE INVESTIGAÇÃO PRIVELIGIADO DURANTE O ESTÁGIO

2.1. Definição da área de investigação

A argumentação no ensino e aprendizagem da filosofia

A função argumentativa da linguagem está sempre, em filosofia, ao serviço da sua função "veritativa"⁵

Existe entre a comunidade de professores de filosofia um imenso debate sobre a importância da lógica e da argumentação no ensino da filosofia. Em 2010 a FLUC recebeu um importante colóquio sobre o tema com a participação de nomes tão importantes como Serge Cospérec da Universidade de Paris, ou Victor Thibaudeau da Universidade de Laval do Québec, Canadá. A conferência foi organizada pelos professores Henrique Jales Ribeiro e Joaquim das Neves Vicente da unidade Lif da FLUC. Da conferência resultou também uma publicação com o mesmo nome "O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia" com o registo das várias participações no colóquio.

Neste capítulo iremos rever alguns pontos fundamentais desse debate. Desde já cabe-me esclarecer o porquê da escolha desta área de investigação – a argumentação. Em primeiro lugar, um interesse espontâneo ao longo dos cursos de licenciatura e de mestrado pelas temáticas da lógica e da argumentação. Em segundo lugar, a oportunidade de progredir no estudo das mesmas, com as orientações preciosas dos professores com quem trabalhei nas várias didáticas da filosofia. Tive a oportunidade de rever grande parte dos conteúdos relativos à lógica e à argumentação na didática da filosofia II com o professor Henrique Jales Ribeiro. Devo destacar também a mestria do professor Joaquim das Neves Vicente com quem tive ainda o privilégio de trabalhar, e que me encaminhou de forma decisiva no desenvolvimento destes temas, em particular no projeto de planificação didática.

Durante o estágio, trabalhando com uma turma de 11° ano, tive oportunidade de lecionar alguns conteúdos relativos à argumentação, em concreto o tema 2.2. o discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e falácias informais e 3.1. Filosofia, Retórica e Democracia.

Nesta última rubrica um dos pontos fundamentais é, nos termos do programa, a "aproximação histórica ao conflito entre filósofos e retores na disputa pela prioridade na

⁵ RIBEIRO H. J.; VICENTE J. N., ed., O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia, p.171.

educação e formação do cidadão na Grécia". Este tema é incontornável do ponto de vista histórico e pretendo aqui destacá-lo. O conflito que dividiu filosofia e sofística na Grécia antiga é importante porque ele reaparece, de algum modo, nos vários discursos sobre a didática da filosofia na atualidade.

Retórica e filosofia foram as importantes peças da educação na Grécia do séc.V com a consolidação da democracia. Falar em democracia implica falar em espaço público, em debate e confronto de ideias. A filosofia tem, a par com a retórica, um importante papel neste contexto.

Se a argumentação enquanto retórica não foi valorizada por Platão, devemos ter em conta a importância que este atribuía à dialética. Enquanto metodologia priveligiada do filósofo, a dialética permite o acesso à verdade. O processo de "descoberta" da verdade é, no entanto, um processo inter-subjetivo, como o demonstram os diálogos socráticos. A história da filosofia revela-nos assim que a filosofia tem, desde o seu início, um especial compromisso com a verdade. Contrariamente ao espírito do sofista, o mais importante para o filósofo não era persuadir ou convencer um auditório. O mais importante era vivenciar o próprio discurso enquanto plano de descoberta de si mesmo, do outro e do mundo.

A atividade filosófica decorre sempre num registo normativo, e por conseguinte, não a podemos limitar à investigação de aspetos linguísticos ou retóricos. Por outro lado, não podemos ignorar a natureza dialógica e argumentativa inerente à filosofia e ao processo de filosofar. É preciso reconhecer que a própria história da filosofia se constituiu (e constitui) na "discussão em torno das principais teses e argumentos, por vezes apresentados como provas de verdades primeiras mas que não pararam de ser criticados, discutidos e reformulados⁶".

Lógica, Dialética e Retórica apresentam-se como as três áreas clássicas da argumentação. Da antiguidade até aos nossos dias estas disciplinas foram objeto de constantes redefinições, conhecendo cada uma delas períodos de glória e épocas de decadência. O século XX assiste ao renascimento da retórica⁷ e aos desenvolvimentos em torno da lógica formal, enquanto lógica proposicional e lógica dos predicados. Nas últimas

⁶ RIBEIRO H. J.; VICENTE J. N., ed., O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia, p.170.

⁷ Sobretudo com o contributo de Chaïm Perelman.

décadas assistimos a um interesse cada vez mais generalizado pela chamada lógica informal⁸.

Relativamente à lógica, é sobretudo Aristóteles o grande teórico e impulsionador do estudo da mesma. Num período mais ou menos simultâneo, outras escolas como a estóica ou a megárica deram os primeiros passos na investigação e no desenvolvimento da lógica. É conhecido o valor que os estóicos atribuíam à lógica dentro do espetro filosófico, sendo os primeiros a desenvolver uma lógica das proposições, em contraste com a silogística de Aristóteles. Exemplo desse desenvolvimento são os célebres indemonstráveis: *modus tollens, modus ponens, modus ponendo tollens*⁹ que foram depois retomados pela lógica formal contemporânea.

O programa de filosofia para o 11º ano propõe, no que concerne à lógica formal, dois percursos alternativos: a chamada lógica aristotélica e a lógica proposicional. Neste trabalho irei apresentar conteúdos e metodologias relativas à lógica proposicional, porque esta é reconhecidamente a melhor alternativa no ensino da filosofia; a que oferece mais e melhores possibilidades para um trabalho filosófico de qualidade.

A função da lógica formal dedutiva é, como sabemos, determinar a validade dos argumentos. Este é um processo meramente formal e que apresenta limites naturais para o estudo da filosofia. Para ultrapassar tais limites, precisamos de uma lógica informal: uma lógica capaz de analisar a argumentação que ocorre ao nível da linguagem natural (linguagem do dia a dia ou linguagem ordinária). Por sua vez, a retórica toma a persuasão como sendo o objetivo da argumentação. Reconhece a função social da argumentação e o papel que desempenha na compreensão do que constitui o sucesso dos argumentos.

Para a elaboração deste trabalho, parte-se do princípio de que a lógica, a argumentação e a retórica constituem ferramentas de indiscutível valor para o ensino da filosofia, bem como para a formação geral dos alunos. Entendemos com alguns, que não é possível ter uma atitude crítica em filosofia sem compreender cabalmente o que é a argumentação¹⁰, e por consequência sem dominar as ferramentas que a esta dizem respeito.

⁹ HOTTOIS, G. *Pensar a lógica, uma introdução técnica e teórica à filosofia da lógica e da linguagem*, p. 10. ¹⁰ MURCHO, D., *O lugar da Lógica na Filosofia*, p.39.

⁸ Ver: JOHNSON, R.H. and BLAIR, J.A., *Informal Logic: An Overview, in* InformalLogic, Vol. 20, No. 2 (2000): pp.93-107.

2.2. Enquadramento teórico

a) Segundo o programa de filosofia: seus objetivos gerais e suas orientações metodológicas

O programa de filosofia segue de perto o espírito do relatório Delors, o qual reconhece a importância da disciplina de filosofia na configuração de um novo imperativo educativo: o aprender a viver juntos. Também a UNESCO vem apelando à inserção sistemática da filosofia no ensino secundário, sublinhando o vínculo substantivo entre filosofia e democracia, entre filosofia e cidanania. O mesmo apelo releva de uma conceção da filosofia de que decorrem três funções essenciais:

- 1. "permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais";
- 2. "aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros";
- 3. "aperceber-se do caráter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados". 11

Ainda segundo o programa, "a intencionalidade estruturante da disciplina de filosofia, no ensino secundário, deverá ser: contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora¹²". A preocupação com a cidanania, com o diálogo intercultural e outros assuntos de maior interesse, não são porém a justificação mais plausível para a defesa do ensino da filosofia. O ensino da filosofia não é mais nem menos importante que o ensino de disciplinas como a Física, o Inglês ou a História, sendo que "a função da escola não é primariamente formar bons cidadãos, mas antes garantir um direito fundamental de qualquer cidadão e que é o acesso a algo que tem valor intrínseco: o conhecimento¹³".

Mas a norma para a inclusão das disciplinas nos diversos currículos não pode ser, por razões óbvias, o mero interesse pelo saber. Importa pensar também, o que pode a disciplina de filosofia oferecer aos alunos do ensino secundário em matéria de formação geral. A filosofia é capaz, como se explicitará mais à frente, de dotar o aluno de um conjunto de ferramentas de análise, de pensamento crítico e de discurso, que efetivamente as outras disciplinas não estão tão preparadas para oferecer.

. .

¹¹ Programa de Filosofia – 10° e 11° Anos, Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001, p. 4.

¹² *Ibidem*, p. 5.

¹³ RIBEIRO H. J.; VICENTE J. N., ed., O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia, p.126.

Nesse sentido, o atual programa de filosofia entende esta necessidade do domínio das competências dos métodos e instrumentos (componente C.) como uma componente fundamental, sendo a mais vasta das três componentes em que se desdobram os objetivos gerais, a saber:

- A. Domínio cognitivo;
- B. Domínio das atitudes e valores;
- C. Domínio das competências, métodos e instrumentos.

Desde já, gostaria de destacar os objetivos gerais da última componente, que se associam diretamente às atividades de argumentação: 1.1. iniciar à discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos/ textos, à análise das articulações lógicosintáticas e à análise dos procedimentos retórico-argumentativos; 2.7. desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos; 3.3. analisar a estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objeções e refutações; 3.4. confrontar teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos; 3.5. assumir posição pessoal relativamente às teses e argumentos em confronto.

Relativamente às finalidades do mesmo programa, sublinho aqui as relacionadas com o estudo da argumentação: "proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio" e "[contribuir]¹⁴ para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais".

Na parte de desenvolvimento do programa, podemos encontrar nas "competências/ atividades" listadas para o módulo inicial: "a identificação de teses e argumentos", bem como a "discussão/ apreciação da coerência dos argumentos"; ainda no mesmo módulo é proposta de atividade "a realização de pequenos trabalhos escritos: [...] de iniciação à argumentação — esboço da construção de argumentos a favor e contra uma resposta a uma questão anteriormente apresentada". O módulo inicial prevê ainda como conceitos específicos nucleares, "tese, argumento, juízo e raciocínio".

Tendo em conta que os temas da lógica e da argumentação só são lecionados no 11º ano, não deixa de ser notável que noções como: tese, argumento, juízo e raciocínio, sejam introduzidas desde logo, no início do 10º ano. Destacamos ainda que as competências e os

¹⁴ A referência entre parêntesis é minha.

conceitos referidos, ressurgem ao longo do desenvolvimento do programa. Tendo em conta esta função propedêutica da lógica e da argumentação que o programa acolhe, ficamos com vontade de perguntar, se não faria mais sentido começar o 10° ano, precisamente com as temáticas da lógica e da argumentação.

Devemos, no entanto, ter em consideração as orientações didáticas dos autores do mesmo programa, em especial a do Prof. Joaquim das Neves Vicente, para quem as várias competências, entre elas as de argumentação, devem "ser exercitadas de forma gradual ao longo de todas as rubricas programáticas e não circunscritas a qualquer unidade didática de lógica e argumentação como se tratasse de mais um conteúdo de que se fala pontualmente mas que não se exerce continuamente¹⁵".

De facto, se tivermos em conta o seu caráter objetivo, a lógica e a argumentação correm o risco de serem praticadas como disciplinas isoladas nas aulas de filosofia. Desta forma os alunos não beneficiarão com a aplicação das mesmas. Por isso "não basta ensinar lógica, mesmo que a lógica do programa seja bem ensinada. É preciso utilizar efetivamente esse instrumento na discussão filosófica subsequente. Caso contrário, o instrumento não tem utilidade e traem-se as expetativas dos alunos¹⁶". O que defendo neste trabalho é precisamente a utilização recorrente destas ferramentas sempre que as temáticas a isso se prestem.

A argumentação (tema do nosso relatório) têm, desta forma, a maior relevância no quadro dos objetivos programáticos, mas também no contexto de uma determinada concepção de didática da filosofia que iremos seguidamente explicitar.

b) Segundo investigações recentes em didática da filosofia.

O atual programa de filosofia acentua a necessidade da aprendizagem de competências, de métodos e instrumentos num processo de aprendizagem, que não consiste simplesmente numa aprendizagem de filosofias, mas sobretudo num aprender a filosofar. Um processo que "pode e deve, para efeitos didáticos, desdobrar-se segundo as grandes

¹⁵ VICENTE, J.N., *Subsídios para um paradigma organizador do ensino da Filosofia*, in F. Henriques e M. B. Almeida (coord), *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspetivas*, Lisboa, 1998.

¹⁶ RIBEIRO H. J.; VICENTE J. N., ed., O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia, p.134

operações intelectuais em que se materializa o pensamento e o discurso e que são designadamente a conceptualização, a problematização e a argumentação 17".

Um dos fundamentos do programa parece ser, por conseguinte, o "primado da atividade racional do filosofar sobre o conhecimento histórico da(s) filosofia(s) que encontra a sua legitimidade filosófica na natureza mesma da filosofia enquanto conhecimento racional por princípios (cognitio ex principiis) e não conhecimento histórico (cognitio ex datis), que funda a distinção kantiana entre aprender filosofia(s) e aprender a filosofar." Não obstante, é sublinhado o "domínio indispensável de um conjunto mínimo de conhecimentos temáticos específicos (conceitos e teorias filosóficas de referência), sob pena de cair [a disciplina de filosofia] num formalismo vazio de conteúdos¹⁸".

Tal pressuposto está vinculado a uma concepção da didática da filosofia que se situa a montante de um paradigma histórico do ensino da filosofia, isto é, um paradigma centrado no ensino da história da filosofia ou das ideias filosóficas. Este modelo foi defendido, entre outros, por Luc Ferry, que confessou numa entrevista a sua deceção com o programa françês de filosofia. O mesmo programa, na sua opinião, apresentava um tal grau de generalidades que equivalia mesmo à sua ausência. Por conseguinte, Luc Ferry sugeria a criação de um programa de história da filosofia com temáticas bem definidas e delimitadas por um conjunto de questões aparentemente objetivas como: «o que é o nominalismo? O que é o empirismo? O que é a cosmologia grega?»¹⁹

Ora, o professor de filosofia não pode contentar-se em ensinar filosofias, sob o risco de se tornar a filosofia numa história das ideias, por conseguinte importa pensar o ensino da filosofia para lá de um paradigma histórico e magistral; para lá, também, de uma didática da filosofia fechada sobre si mesma, bloqueada pelo tradicional discurso que antagoniza filosofia e didática.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar o trabalho, já muito conhecido entre nós, de Michel Tozzi e colaboradores do CRDP de Montepellier: «Apprendre à philosopher dans les lyceés d'aujourd'hui». Esta obra de 1992, apresenta-se como uma proposta de didatização da filosofia e do filosofar, fundada na necessidade de ultrapassar a predominância de uma lógica do ensino sobre uma lógica da aprendizagem, e de superar a

¹⁹ Ver: PERRIN, A., L' histoire des idées et la didactique: deux dangers pour l'enseignement philosophique.

¹⁷ VICENTE, J.N., Subsídios para um paradigma organizador do ensino da Filosofia, in F. Henriques e M. B. Almeida (coord), Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspetivas, Lisboa, 1998. ¹⁸ Idem.

distância, como nos dirá M. Tozzi, entre um discurso e a sua receção.²⁰ Ainda nessa obra, são apresentados os objetivos nucleares da aprendizagem do filosofar: a conceptualização de uma noção, a problematização de uma questão e a argumentação de uma tese.

Embora os objetivos da conceptualização, da problematização e da argumentação estejam relacionados com os processos fundamentais da própria atividade filosófica, eles têm um alcance mais vasto. Estes objetivos traduzem um conceito didático que formula um compromisso entre a forma como um determinado conteúdo deve ser ensinado e a forma como o mesmo deve ser aprendido. Para além disso, os objetivos apontados por Michel Tozzi dão sentido e uma estrutura ao programa e à avaliação. E o que é o programa de filosofia ou um texto filosófico "senão um esforço rigoroso de filosofar para colocar os problemas, conceptualizar as noções e argumentar as teses?" Nesse sentido, "tornar o aluno capaz de conceptualizar, de problematizar e de argumentar é, em consequência, ter o fio condutor metodológico, para guiar o programa, tratar filosoficamente uma dissertação, preparar o exame e (...) aprender a filosofar²¹".

Vejamos agora algumas das atividades propostas por Tozzi²²: no que respeita à tarefa de conceptualização, o autor sugere a indução guiada por contraste ou a conceptualização por aproximação metafórica. O objetivo destas atividades propostas pelo autor é, segundo o próprio, "permitir uma aproximação ao conceito sem que o aluno seja obrigado, desde logo, a dominar o discurso racional e abstrato que encontra no texto²³".

Relativamente à problematização, um dos métodos apresentados consiste em encontrar respostas diferentes para uma determinada questão dada, como por exemplo «o que é a liberdade?», partindo-se depois para a reformulação da questão. Para Tozzi este exercício tem um sentido muito claro: "a reformulação filosófica de uma questão não se reduz à tomada de consciência da diversidade de respostas possíveis. (...) Mas, para o aluno que vive na evidência da resposta única (mono), há questões não colocadas. Este exercício é, por conseguinte, um caminho de rutura com o hábito enraizado de afirmar e responder imediatamente²⁴."

- 19 -

²⁰ TOZZI, M. La didactique de la philosophie: 20 ans de recherche (1989 – 2009), p.6.

²¹ TOZZI, M., Apprendre a philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, p.36.

²² No ponto 2.4. será apresentada uma lista com todas as sugestões de Michel Tozzi, relativamente aos dispositivos didáticos para a aprendizagem da argumentação.

²³ TOZZI, M., Apprendre a philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, p.52.

²⁴ Ibidem, p.61.

Relativamente ao estudo da argumentação, estas são algumas das tarefas propostas por Tozzi: "contradizer um argumento mediante um outro argumento do mesmo tipo"; "encontrar uma contradição de ordem lógica num argumento (nos seus próprios termos)"; "proceder ao levantamento e hierarquização dos argumentos dum texto argumentativo" ou "construir o esquema geral (ou plano) de argumentação para um exercício de dissertação".

Muitas foram as críticas relativamente a esta aproximação didática defendida por Michel Tozzi. Alguns defendem que a partir destes exercícios "dá-se o risco da degradação da filosofia em retórica, ou seja, em procedimentos de argumentação esvaziados de todo o conteúdo²⁵". Esta crítica representa, na verdade, uma recuperação do velho conflito entre filosofia e retórica.

No entanto, Tozzi esclarece que: "a didática prende-se com o ato de ensinar e de aprender relativamente a um determinado conteúdo (...) a filosofia é então central dentro da didática da filosofia. Mas poderá esta reduzir-se àquela? Esta é a questão²⁶". Segundo o autor, a didática não prescinde dos conteúdos; ela não está desligada das questões e dos problemas fundamentais da filosofia.

A função da didática será, então, constituir-se como uma mediação, na qual o didata deve fornecer uma "explicação" que permita a "compreensão", por parte do aluno, de um outro pensamento que não o seu.

c) Segundo as orientações em didática da filosofia na FLUC

Uma das finalidades que à filosofia podemos atribuir, no âmbito de uma formação geral, tem que ver justamente, com o domínio lógico-discursivo ou lógico-argumentativo. Não podendo imputar à filosofia a responsabilidade exclusiva por este campo, Joaquim Neves Vicente indaga até que ponto a filosofia tem aí um papel especial a cumprir:

"A quem compete senão à filosofia ensinar a analisar e a avaliar argumentos, ou seja, distinguir as proposições-premissas da proposição-conclusão, a detetar a forma lógica dos argumentos e a apreciar a validade dos mesmos, bem como a avaliar a pertinência, a relevância e a suficiência das premissas que dão apoio efetivo, ou não, à conclusão? (...) A quem se há de encarregar senão à filosofia da análise da consistência ou da coerência de um discurso?(...) A quem vamos pedir ajuda para que os alunos

- 20 -

²⁵ Ver: A. PERRIN, A., *L'histoire des idées et la didactique: deux dangers pour l'enseignement philosophique.* ²⁶ TOZZI, M., *La didactique de la philosophie: 20 ans de recherche (1989 – 2009)*, p.9

aprendam a distinguir um indício forte de uma prova rigorosa ou uma simples opinião de um conhecimento fortemente estabelecido?"²⁷

Nesse sentido Joaquim N. Vicente defende a necessidade da integração no processo de ensino da filosofia de uma "retórica integral". Um *organon* do trabalho filosófico que passa não apenas pela lógica formal e dedutiva, mas também pelas teorias da argumentação ou lógica informal e pela retórica enquanto arte de proceder ao *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, emprestando uma dimensão cognitiva, pragmática e estética ao discurso.

Como vimos, as competências de conceptualização, problematização e argumentação estão consagradas no programa de filosofia na componente C. dos objetivos gerais e encontram a sua fundamentação teórica no atual panorama da didática da filosofia. Também para Joaquim N. Vicente estas competências são fundamentais e estão relacionadas com esse *organon* do trabalho filosófico, que visa "a mestria das operações discursivas ou lógico-discursivas²⁸".

São as práticas de conceptualização, da problematização e da argumentação, enquanto matrizes do trabalho filosófico, que permitem tornar o ensino da filosofia numa educação verdadeiramente filosófica.

A planificação de atividades tendo em vista as competências assinaladas, é também um momento decisivo que visa responder às seguintes exigências pedagógicas:

- i. estabelecer um protocolo com os alunos no que respeita ao trabalho a desenvolver nas aulas de filosofia;
- ii. garantir uma avaliação efetiva e objetiva do trabalho desenvolvido pelos alunos nas mesmas;
- iii. procurar assegurar aprendizagens estruturadas, balizadas e significativas por parte dos alunos.

2.3. Referencial de competências e de atividades de argumentação em filosofia²⁹

²⁷ RIBEIRO H. J.; VICENTE J. N., ed., O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia, pp.147-

²⁸ *Ibidem*, p.146.

²⁹ Este referencial é-nos apresentado por J. N. Vicente no seu manual: *Didática da filosofia, apontamentos e textos de apoio às aulas*, p.126.

No que diz respeito às atividades de argumentação devemos ter em conta as seguintes questões:

Questão 1- Que deve ser exigido aos alunos do ensino secundário em matéria de argumentação?

Exigências mínimas específicas:

- 1. domínio de algumas noções básicas de lógica formal:
 - termo/ conceito, proposição/ juízo; argumento/raciocínio; premissa/conclusão;
 - argumento dedutivo; argumento n\u00e3o dedutivo/ argumento indutivo;
 - formas lógicas mais frequentes de inferência: silogismo categórico e silogismo hipotético, com destaque para o silogismo condicional e seus modos válidos (modus ponens e modus tollens).
- 2. domínio de algumas noções básicas de lógica informal:
 - argumentos não dedutivos e falácias informais mais frequentes;
 - critérios de aceitabilidade de um argumento: pertinência e relevância das premissas.
- 3. domínio de algumas noções básicas de retórica e de dialética:
 - meios de persuasão, técnicas e estratégias de argumentação;
 - regras pragmáticas de comunicação e argumentação num debate.

Questão 2 – Quais as atividades de argumentação em que se deve concretizar o trabalho filosófico?

- 1. <u>Identificar</u>- reconhecer a especificidade da argumentação filosófica; distinguir argumentos dedutivos de argumentos não dedutivos.
- 2. <u>Analisar</u>- explorar e identificar num discurso ou texto os argumentos que são garantia de uma tese, ou o que é premissa e o que é conclusão.
- 3. <u>Formular</u>- pesquisar e enunciar os argumentos que hão-de apoiar de forma válida e relevante uma tese a defender.
- 4. <u>Avaliar</u>- apreciar a forma lógica dos argumentos dedutivos, distinguindo raciocínios válidos de falácias formais.
- 5. <u>Criticar</u>- apreciar a aceitabilidade dos argumentos não dedutivos: a pertinência e relevância das premissas.

 Objetar- refutar ou tornar problemática uma afirmação ou tese, mediante contraexemplos ou contra- argumentos.

2.4. Dispositivos didáticos para a aprendizagem da argumentação segundo M. Tozzi³⁰

1. Argumentação especificamente filosófica:

Objetivos:

- ✓ compreender o que é argumentar filosoficamente.
- ✓ discutir o estatuto da prova em filosofia relativamente a outros modelos de argumentação tais como a demonstração matemática, a verificação experimental, a argumentação jurídica, a persuasão publicitária, etc.

Tarefa:

✓ recorrendo à "indução guiada por contraste", já utilizada para a aprendizagem da conceptualização, ante uma listagem de argumentos diversos, fazer descobrir ao aluno, pela análise dos contrastes entre argumentos filosóficos e não filosóficos, o que diferencia uns dos outros.

2. Pesquisar argumentos:

Objetivo:

✓ desenvolver a capacidade de argumentar uma tese preconceituosa, uma dúvida, etc.

Tarefa:

✓ encontrar argumentos ou objeções racionais contra uma tese preconceituosa ou que suscita dúvidas.

Exemplo:

✓ descobrir que o facto dos sentidos nos enganarem algumas vezes é uma objeção à tese que diz que conhecemos a realidade pelos sentidos.

3. Descobrir e formular teses a argumentar:

Objetivo:

✓ encontrar as teses a argumentar.

Tarefa:

³⁰ O levantamento destes dispositivos é-nos apresentado por J. N. Vicente no seu manual: *Didática da filosofia, apontamentos e textos de apoio às aulas*, p.131.

✓ ante um tema/problema sobre o qual são possíveis várias teses, proceder ao levantamento e formulação das várias teses possíveis.

Exemplo:

✓ perante a questão: *o ser humano é livre?*- que teses se poderão formular?

4. Avaliação/ ponderação de argumentações

Objetivo:

✓ trabalhar sobre os argumentos para exercitar a sua crítica e avaliação.

Tarefas:

- ✓ encontrar uma contradição de ordem lógica num argumento (nos seus próprios termos).
- ✓ contradizer um argumento mediante um outro argumento do mesmo tipo.
- ✓ encontrar argumentos de ordens diferentes

Exemplos:

- ✓ contradizer um argumento de ordem económica ou técnica através de um outro de ordem ética.
- ✓ encontrar argumentos mais fortes.
- ✓ contradizer um argumento de ordem legal pelo recurso a um argumento de ordem legítima.

5. Outros exercícios:

- ✓ dada uma listagem de argumentos, proceder à sua seriação gradual.
- ✓ proceder ao levantamento e hierarquização dos argumentos dum texto argumentativo.
- √ construir o esquema geral (ou plano) de argumentação para um exercício de dissertação.

2.5. Importância dos dispositivos didáticos em ensino e aprendizagem em filosofia

Aceitar o postulado do direito à filosofia para todos e o postulado da educabilidade filosófica de todos³¹, significa intervir pedagogicamente no cuidado das condições que

³¹ VICENTE, J. N., Didática da filosofia, apontamentos e textos de apoio às aulas, p. 20.

impedem o insucesso da maioria. Desse ponto de vista, um ensino centrado no eixo professor-saber, em que o primeiro se situa como modelo a imitar pelos alunos, um ensino da filosofia baseado exclusivamente num paradigma histórico e magistral não apresenta soluções para aqueles que são os mais "fracos" na sala de aulas.

Sabemos que muitos alunos têm dificuldades de leitura, de escrita e de interpretação e que nem todos estão nas mesmas condições para compreender a história da filosofia e os seus problemas e de refletir criticamente sobre os mesmos. Mas por isso não se propõem que o professor "elimine" ou coloque em segundo lugar os conteúdos. Ele deve ser fiel aos mesmos, guiando o aluno através de atividades e de estratégias que possam reposicioná-lo no centro das aprendizagens.

Numa lógica de ensino, em que a relação privilegiada é a relação do professor ao saber, o "lugar do morto" acaba por ser o lugar ocupado pelo aluno no chamado triângulo pedagógico. Só centrando o processo na atividade do aluno, criando situações de aprendizagem, pondo-o no centro da atividade cognitiva, pondo à sua disposição dispositivos de trabalho, poderá o aluno tornar-se sujeito efetivo das suas aprendizagens³².

Torna-se necessário oferecer aos alunos um conjunto de ferramentas de base que possibilitem uma aprendizagem significativa³³ e uma reflexão balizada em torno dos problemas da filosofia. Esta intenção só poderá ser concretizada com o desenho das melhores estratégias: as que possam colocar o aluno ao alcance de uma linguagem e de um pensamento que à partida possam ser estranhos para ele.

Daí a importância da transposição didática³⁴ e sobretudo das mediações didáticas: a confeção de dispositivos, o desenho de tarefas, a construção de atividades, a criação de guiões de trabalho, etc. que coloquem os alunos no caminho de pensarem por sim mesmos³⁵.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE ALGUNS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS DE ARGUMENTAÇÃO

3.1. Dispositivo didático 1

³² *Ibidem*, p. 37.

³³ O conceito é aqui tomado de acordo com a aceção de D. Ausubel.

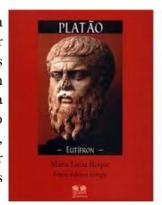
³⁴ Segundo M. Develay, a transposição didáctica consiste essencialmente na tarefa de transformação do "savoir savant" en "savoir à enseigner". O primeiro diz respeito ao corpo de conhecimentos consolidados pela ciência de origem e às práticas sociais de referência. O segundo diz respeito à forma como o professor organiza os saberes a ensinar.

³⁵ VICENTE, J. N., op.cit., pp. 37 e 38.

Dispositivo didático de argumentação: análise, formalização e avaliação de argumentos.



O episódio prende-se com a obra *Êutifron*, um diálogo escrito por Platão (427-348 a.C.), em que este nos apresenta Sócrates discutindo com *Êutifron* (um adivinho) sobre a piedade. O encontro precede o julgamento de Sócrates que tinha sido, ele próprio, acusado de impiedade por desrespeitar as divindades e os costumes atenienses.



O dispositivo tem como base um episódio³⁶ do filme "Sócrates", de Roberto Rossellini - Itália, 1971; (legendas em português).

Resumo: Sócrates discute sobre a piedade às portas do Tribunal. O seu interlocutor – Êutifron - afirma que as pessoas que o criticam por querer acusar o seu pai por homicídio, não sabem o que é a piedade, e que ele, ao contrário, sabe bem o que é a piedade: "não haveria diferença entre a gente comum e eu, se eu não o soubesse", diz Eutífron. Mas Sócrates acaba por mostrar ao seu interlocutor que a sua definição de piedade é inaceitável.

ATIVIDADES:

- 1. Organiza os passos da argumentação de Sócrates, reescrevendo os enunciados no quadro em baixo, na sua devida ordem. Descobre, também, uma premissa em falta e insere-a no mesmo quadro.
- 1. Se o mesmo ato pode agradar a uns deuses e desagradar a outros, então o mesmo ato pode ser piedoso e ímpio ao mesmo tempo.
- 2. A piedade é aquilo que agrada aos deuses.
- 3. A piedade não pode ser aquilo que agrada aos deuses.
- 4. Os deuses são conflituosos e não estão necessariamente de acordo entre si.
- 5. Mas é impossível um ato ser piedoso e não piedoso ao mesmo tempo.
- 6. Portanto, os deuses não estão necessariamente de acordo entre si quanto àquilo que é piedoso ou não.

³⁶ Este trecho do filme "Sócrates" está disponível em http://www.youtube.com/watch?v=1gGvtIhr9KI

Tese de Êutifron:					
Premissa em falta:					
	→ <u>I</u>	_ei	lógica	da	não
<u>contradição</u>					
Conclusão: Logo (pelo que foi demonstrado),					
	6 11		_		. .•
2. Interpreta o argumento em baixo e apresenta Seguidamente procede à avaliação do mesmo.	a-o formaliz	ado 1	numa cad	eia dec	lutiva
,					
«Se a piedade é aquilo que agrada aos deuses, e	então um ato	pode	ser piedo	so e nã	io ser
piedoso ao mesmo tempo. Mas é impossível un		-	-		
mesmo tempo. Portanto a piedade não é aquilo o	que agrada a	os de	euses.»		
<u> </u>					
a) Intermutação					
a) Interpretação:					
P:					·
Q:					·
$\neg Q$:					•
<u>b) Formalização (cadeia dedutiva):</u> 1					

3	
<u>c) Ava</u>	aliação formal do argumento:
	O argumento é válido, porque conforme com a regra
	O argumento não é válido, porque comete a falácia de:

Esquema da refutação socrática (elenkhos)

- Se tomarmos a tua tese como verdadeira, isso conduz-nos a uma determinada consequência.
- Verifica-se que essa consequência é uma inconsistência lógica.
- Logo, não podemos tomar como verdadeira a tua tese.

A saber:

- ✓ Nesta passagem argumentativa, o momento do método socrático em evidência é a **ironia** (ou arte de interrogar), que consiste em fazer uma série de perguntas simples e hábeis, de modo a conduzir o interlocutor a contradições e ao reconhecimento da sua ignorância. A ironia é, então, o momento negativo (destrutivo) do método.
- ✓ Na continuação do diálogo, Sócrates vai fazer a seguinte pergunta a Êutifron: "O que é piedoso, é amado pelos deuses por ser piedoso, ou é piedoso porque é amado pelos deuses?"(10a2-3). Esta passagem do diálogo ficou conhecida como o dilema de Êutifron. Uma questão que preocupou vivamente a teologia medieval, que ficou tão embaraçada quanto o interlocutor de Sócrates.

Resolução do dispositivo didático 1 Questão 1.

Tese de Êutifron: A piedade é aquilo que agrada aos deuses
4. Os deuses são conflituosos e não estão necessariamente de acordo entre si.
6. Portanto os deuses não estão necessariamente de acordo quanto àquilo que é piedoso ou não.
Premissa em falta: Se os deuses não estão necessariamente de acordo entre si quanto
àquilo que é piedoso ou não, então o mesmo ato pode agradar a uns deuses e desagradar a outros.
1. Se o mesmo ato pode agradar a uns deuses e desagradar a outros, então o mesmo ato
pode ser piedoso e ímpio ao mesmo tempo.
Mas é impossível um ato ser piedoso e não piedoso ao mesmo tempo. → Lei Lógica
da não contradição
Conclusão: Logo (pelo que foi demonstrado), a piedade não pode ser aquilo que agrada
aos deuses.
Questão 2.
«Se a piedade é aquilo que agrada aos deuses, então um ato pode ser piedoso e não ser

piedoso ao mesmo tempo. Mas é impossível um ato ser piedoso e não piedoso ao mesmo

P: A piedade é aquilo que agrada aos deuses

tempo. Portanto a piedade não é aquilo que agrada aos deuses.»

- Q: Um ato é piedoso
- $\neg Q$: Um ato não é piedoso

b) Formalização (cadeia dedutiva):

- 1. $P \rightarrow (Q \land \neg Q) \neg (Q$
- $2. \land \neg Q) \qquad \neg P$
- 3.

c) Avaliação formal do argumento:

- ☑ O argumento é válido, porque conforme com a regra_da redução ao absurdo
- ☐ O argumento não é válido, porque comete a falácia de:_____

Descrição do dispositivo

Este dispositivo prende-se com a análise da sequência dedutiva de um raciocínio, permitindo a explicitação de um raciocínio mais ou menos complexo, através da organização dos seus vários passos. Num primeiro momento é feita uma abordagem pela relação lógicosintática dos conetores naturais. Num segundo momento é pedido aos alunos para interpretarem e formalizarem o argumento e procederem à avaliação formal do mesmo. Anteriormente à aplicação do dispositivo o professor deverá proceder a uma exposição didática em torno do método socrático, fazendo referência aos seus dois momentos fundamenais — a ironia e a maiêutica.

Após a exposição introdutória o professor procede à apresentação e projeção do filme. A sua duração é curta (cerca de 4 minutos) para não permitir a distração dos alunos. Após o visionamento o professor faz algumas perguntas para verificar se os alunos seguiram o filme e sublinha e/ou clarifica alguns aspetos sobre o diálogo em causa. São depois distribuídas as fichas e trabalhadas as atividades com os alunos.

Justificação filosófica e didática do dispositivo

Esta estratégia está relacionada com as competências lógico-discursivas ou lógico-argumentativas, nomeadamente as competências de análise, formalização e avaliação de argumentos. Deste modo, o dispositivo está orientado para os seguintes objetivos gerais do programa de filosofia: "Reconhecer o caráter linguístico-retórico e lógico-argumentativo do discurso filosófico" e "Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos³⁷".

O objetivo do dispositivo é, de alguma forma, permitir que o aluno possa dar conta daquilo que sucede quando raciocina, sendo que, "saber lógica é dar conta do que sucede quando se raciocina. E isso é saber fazer derivações³⁸".

O interesse filosófico e didático do dispositivo está relacionado, também, com o estudo da argumentação no que respeita ao método socrático, ou método dialético, que difere da erística³⁹ enquanto método privilegiado pelos sofistas. Antes de falar no método socrático, é importante sublinhar alguns aspetos relativos à vida e obra de Sócrates, à sua personagem e à sua abordagem da filosofia enquanto célebre "moscardo" das consciências dos

³⁷ *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos, Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001, p. 9.

³⁸ RIBEIRO H. J.; VICENTE J. N., ed., *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia*, p.114. ³⁹ Método baseado na doutrina dos discursos duplos (*dissoi logoi*), segundo a qual, a propósito de qualquer tema é sempre possível elaborar dois discursos (um a favor e outro contra) igualmente convincentes.

atenienses, que gostava de abordar os seus contemporâneos na rua, não para falar de negócios ou política, mas para lhes fazer perguntas filosóficas como: "o que é para ti a virtude?".

Esta abordagem crítica de Sócrates, em que ele confronta as opiniões vulgares dos seus contemporâneos, pode e deve, desde logo, associar-se ao valor formativo da filosofia e à atitude filosófica que presta especial atenção ao rigor da linguagem e do pensamento, sendo que todos estes aspetos contribuem para a relação do filósofo com a verdade. O rigor discursivo, a lógica e a coerência interna de um discurso constituem os primeiros indícios da fiabilidade ou não fiabilidade de um juízo ou de uma crença. Em filosofia temos que ser rigorosos, não podemos dizer e aceitar que se digam todo o tipo de coisas, sem que se fundamentem bem as ideias, sem alicerçar bem o discurso.

O diálogo socrático constitui, no contexto da história da filosofia, uma fonte única de um pensamento vivo em plena ação comunicativa, pelo que é do maior interesse para a formação filosófica dos alunos. A utilização de um dispositivo como o que apresento, pode suscitar algumas questões, por estar elaborado com base numa lógica formal e dedutiva, e por conseguinte, constringente. No entanto, esta abordagem é justificada se tivermos em conta o momento do método socrático em análise - a ironia, sendo esta etapa, como sabemos, essencialmente crítica ou negativa. A argumentação constringente têm então interesse para a filosofia quando se revela crucial na refutação das crenças ou opiniões falsas ou duvidosas, permitindo evidenciar a falta de rigor, de seriedade, enfim, de verdade nos discursos que se apresentam, por vezes, como discursos da verdade. O problema da piedade colocado permite evidenciar, desde logo, um falso ponto de partida. Sendo que Sócrates limita-se a fazer ver ao seu interlocutor que o seu discurso é vazio, porquanto é destituído de coerência, de lógica interna.

Se a especificidade da argumentação filosófica não está subordinada a uma lógica formal dedutiva e constringente, por outro lado, no contexto do diálogo socrático a filosofia pode legitimamente revestir-se desse aspeto enquanto ela é uma ferramenta de análise, de crítica e de desconstrução do falso saber, do falso discurso sobre a razão, tendo em vista, posteriormente, a preparação do interlocutor para a autodescoberta do verdadeiro saber – momento positivo ou maiêutica.

Utilização pedagógica do dispositivo

Este dispositivo atende ao princípio da diversificação de estratégias. As estratégias com utilização de vídeos (de preferência de curta duração) costumam ser, de resto, bem sucedidas e também bem recebidas pelos alunos, desde que bem exploradas com os devidos suportes didáticos.

O dispositivo é ideal para captar a atenção dos alunos e uma boa fonte de motivação, pelo que poderá ser aplicado com sucesso a meio de uma aula para quebrar um ritmo mais expositivo. Pela experiência que tive com os alunos na exploração deste dispositivo, houve uma resposta muito positiva, os alunos conseguem efetivamente realizar os exercícios com sucesso e também com manifesta motivação.

Do ponto de vista pedagógico a aproximação mais visível é ao princípio da receção significativa por descoberta guiada⁴⁰. Para a resolução das atividades propostas no dispositivo (principalmente o primeiro exercício), parte-se do princípio de que o aluno é capaz de descobrir por si mesmo as respostas corretas, estabelecendo as relações necessárias com a ajuda de algumas pistas que lhe são oferecidas. Este último aspeto é importante porque permite ao aluno trabalhar com alguma autonomia e com segurança na resolução dos exercícios.

3.2. Dispositivo didático 2

⁴⁰ Cf. BRUNER, J., *Para uma teoria da educação*, Lisboa, Relógio de Água, 1999.

Dispositivo didático de análise metódica de um texto argumentativo.

1. Depois de leres atentamente o texto, assinala o tema/problema em discussão e procede ao levantamento das teses e argumentos mobilizados pelos intervenientes.

Texto 1	
Sócrates – Verifico-o com espanto, Górgias, e é por isso que	Tema/Problema
te estou a perguntar, desde há tanto tempo, em que consiste o	
poder da retórica. Pelo que vejo ela surge-me como uma coisa	
de uma grandeza quase divina.	
Górgias - Se soubesses tudo, Sócrates, verias que ela engloba	Tosa do Cáncias
em si, por assim dizer, e tem sob o seu domínio todos os	Tese de Górgias
poderes. Disto te vou dar uma prova flagrante.	
Aconteceu-me muitas vezes acompanhar o meu irmão,	
ou outros médicos, a casa de doentes que recusavam um	
remédio ou não queriam deixar-se tratar pelo ferro e o fogo.	
E aí onde as exortações do médico eram vãs, eu persuadia o	Argumento de Górgias
doente exclusivamente pela arte da retórica. Supõe que um	Ai guinento de Goi gias
orador e um médico aparecem juntos numa cidade qualquer	
à tua escolha, se se travar uma discussão na assembleia do	
povo, ou em qualquer outra reunião, para decidir qual dos	
dois será eleito médico, eu declaro que o médico será	
ignorado e preferido o orador, se este assim quiser. ()	
Sócrates — Se é mais persuasivo do que o médico, será então	
mais persuasivo do que aquele que sabe?	
Górgias — Absolutamente.	
Sócrates — Apesar de não ser médico, não é verdade?	
Górgias — Sim.	Tese de Sócrates
Sócrates — Aquele que não é médico terá de ignorar o que	
o médico conhece.	
Górgias — É evidente.	
Sócrates — Assim, quando o orador triunfa sobre o médico,	
é um ignorante falando perante ignorantes que prevalece	
sobre o sábio? É exatamente assim que acontece ou é outra	
coisa?	Argumento de Sócrates
Górgias — É isso, pelo menos neste caso.	Ai guinento de Sociates
Sócrates — Também em relação às outras artes, o orador e a	
retórica têm, sem dúvida, a mesma vantagem: a retórica não	
tem necessidade de conhecer a realidade das coisas: basta-lhe	
uma certa técnica de persuasão que ela inventou para parecer,	
perante os ignorantes, mais sábia do que os sábios.	
Adaptado de: Platão, <i>Górgias</i> , 456a – 459c.	

Resolução do dispositivo didático 2

1. Depois de leres atentamente o texto, assinala o tema/problema em discussão e procede ao levantamento das teses e argumentos mobilizados pelos intervenientes.

Texto 1

Sócrates – Verifico-o com espanto, Górgias, e é por isso que te estou a perguntar, desde há tanto tempo, em que consiste o poder da retórica. Pelo que vejo ela surge-me como uma coisa de uma grandeza quase divina.

Górgias - Se soubesses tudo, Sócrates, verias que <u>ela engloba</u> <u>em si, por assim dizer, e tem sob o seu domínio todos os poderes. Disto te vou dar uma prova flagrante.</u>

Aconteceu-me muitas vezes acompanhar o meu irmão, ou outros médicos, a casa de doentes que recusavam um remédio ou não queriam deixar-se tratar pelo ferro e o fogo. E aí onde as exortações do médico eram vãs, eu persuadia o doente exclusivamente pela arte da retórica. Supõe que um orador e um médico aparecem juntos numa cidade qualquer à tua escolha, se se travar uma discussão na assembleia do povo, ou em qualquer outra reunião, para decidir qual dos dois será eleito médico, eu declaro que o médico será ignorado e preferido o orador, se este assim quiser. (...)

Sócrates — Se é mais persuasivo do que o médico, será então mais persuasivo do que aquele que sabe?

Górgias — Absolutamente.

Sócrates — Apesar de não ser médico, não é verdade?

Górgias — Sim.

Sócrates — Aquele que não é médico terá de ignorar o que o médico conhece.

Górgias — É evidente.

Sócrates — <u>Assim, quando o orador triunfa sobre o médico, é um ignorante falando perante ignorantes que prevalece sobre o sábio?</u> É exatamente assim que acontece ou é outra coisa?

Górgias — É isso, pelo menos neste caso.

Sócrates — Também em relação às outras artes, o orador e a retórica têm, sem dúvida, a mesma vantagem: a retórica não tem necessidade de conhecer a realidade das coisas: basta-lhe uma certa <u>técnica de persuasão</u> que ela inventou para parecer, perante os ignorantes, mais sábia do que os sábios.

Adaptado de: Platão, Górgias, 456a – 459c.

Tema/Problema

Em que consiste o poder da retórica?

Tese de Górgias

A retórica tem sob o seu domínio todos os poderes.

Argumento de Górgias

Através da retórica, um orador

é capaz de persuadir em
qualquer circunstância;
persuadir até uma multidão de
que sabe mais do que um
especialista em qualquer
matéria.

Tese de Sócrates

A retórica não passa de uma

certa técnica de persuasão;

(neste contexto ela é

manipulação).

Argumento de Sócrates

Quando o orador triunfa do médico, é um ignorante falando perante ignorantes que prevalece sobre o sábio.

(O sofista apresenta-se, deste modo, como um falso sábio.)

Descrição do dispositivo

A atividade que apresento neste dispositivo visa o tratamento de um texto argumentativo pela análise metódica do mesmo. O texto será lido por dois alunos em voz alta; o professor fará, depois, os devidos esclarecimentos sobre o texto. Seguidamente, os alunos devem fazer o levantamento das teses apresentadas e dos argumentos mobilizados no diálogo. É um dispositivo que pode servir para dar início a uma aula, pela leitura do texto, seguida da sua explicitação e análise com base no exercício proposto.

Justificação filosófica e didática do dispositivo

Esta é uma metodologia simples do ponto de vista didático, mas muito importante quando se trabalham textos de caráter argumentativo. O texto dá conta de perspetivas diferentes quanto à questão da utilidade e finalidade da retórica e aponta para a falta de um sentido ético na sua utilização que escapa à conceção defendida por Górgias. Do ponto de vista filosófico, a relevância do dispositivo é explanar o contexto da crítica da filosofia à retórica sofística. Assim o objetivo específico a visar com este documento seria: "Apontar a crítica apontada por Platão à retórica sofística, a partir de um excerto do diálogo Górgias".

Este será, por conseguinte, um dispositivo a enquadrar dentro da planificação da unidade III/ subunidade 3. Argumentação e filosofia.

O objetivo geral a ter em vista com este dispositivo será: 3.3. Analisar a estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo.

Utilizações pedagógicas do dispositivo

A utilização pedagógica do dispositivo deve ser entendida sob o princípio da estrutura e forma do conhecimento, apresentado por Jerome Bruner, na sua teoria da instrução⁴¹. Este princípio deve responder à questão de saber como deve ser apresentado o conhecimento. Um fator decisivo parece ser a estrutura ou forma do conhecimento a aprender. Pelo que qualquer corpo de conhecimentos deve ser estruturado da melhor forma para poder ser transmitido e compreendido pelos alunos.

As vantagens do dispositivo que apresento, de acordo com este princípio, são então as seguintes: economia da apresentação em relação com o poder efetivo da mesma. O texto é acessível e é apresentado com um suporte breve e claro.

⁴¹ BRUNER, J., *Para uma teoria da educação*, Lisboa, Relógio de Água, 1999.

Ao utilizar este dispositivo numa das minhas aulas, verifiquei com gosto que os alunos responderam positivamente ao mesmo. As respostas podem oscilar ligeiramente, de acordo com a leitura do aluno, mas este conseguirá apresentar o essencial da informação pedida no suporte.

3.3. Dispositivo didático 3

Dispositivo didático de argumentação: formalização e avaliação de argumentos.

<u>Texto 2</u>⁴²

"Num jovem aprecio muito a filosofia; está no seu lugar e é sinal da natureza de um homem livre (...). Mas quando vejo um adulto continuar a filosofar sem se dedicar a parar, digo comigo, Sócrates, que esse merecia ser chicoteado. Porque semelhante homem (...), torna-se menos que um homem, sempre a evitar o coração da cidade⁴³, (...) evadindo-se do resto da vida para tagarelar num canto (...), sem nunca fazer ouvir uma palavra livre, grande, generosa."

Platão, Górgias, 485c-485d.

P. Nota: um dos aspetos que distinguiam os escravos dos homens livres, na Grécia antiga, era a possibilidade dos últimos participarem na vida pública. (os escravos eram então, considerados homens inferiores).

2. Avalia o argumento do ponto de vista formal e informal.

Avaliação formal do argumento: O argumento é válido; conforme com a regra	
O argumento não é válido; comete a falácia	
Avaliação informal do argumento:	
O argumento é porque	

Resolução do dispositivo didático 3

Texto 2

⁴² Argumento atribuído a Cálicles no diálogo *Górgias* de Platão.

⁴³ Cálicles está aqui a referir-se à vida pública ou política.

"Num jovem aprecio muito a filosofia; está no seu lugar e é sinal da natureza de um homem livre (...). Mas quando vejo um adulto continuar a filosofar sem se dedicar a parar, digo comigo, Sócrates, que esse merecia ser chicoteado. Porque semelhante homem (...), torna-se menos que um homem, sempre a evitar o coração da cidade, (...) evadindo-se do resto da vida para tagarelar num canto (...), sem nunca fazer ouvir uma palavra livre, grande, generosa."

Platão, Górgias, 485c-485d.

1. Reformula o argumento de Cálicles, representando-o na forma canónica.

Quem evita o coração da cidade torna-se menos que um homem.	Nota: um dos aspetos que distinguiam os escravos dos homens livres, na Grécia antiga, era a possibilidade dos últimos participarem na vida pública. (os escravos eram então, considerados homens inferiores).
P. O filósofo evita o coração da cidade.	
C. Logo, O filósofo torna-se menos que um homem.	

2. Avalia o argumento do ponto de vista formal e informal.

<u>Avaliação formal do argumento:</u>
O argumento é válido; conforme com a regra
O argumento não é válido; comete a falácia
Avaliação informal do argumento:
O argumento é <u>inaceitável</u> porque <u>se trata de um argumento de má fé, revelando-se</u> falacioso por vários motivos: trata-se de um ataque pessoal a Sócrates, enquanto filósofo e
enquanto interlocutor de Cálicles. Também podemos constatar a introdução de um falso
dilema, ainda que não expressamente formulado: "ou participas na vida política ou és um
homem inferior", "ou és político ou és menos que um homem". Além disso, o argumento de
Cálicles apela à violência e é preconceituoso relativamente a uma "classe", a dos filósofos

Descrição do dispositivo

Este dispositivo visa a reformulação de um argumento dedutivo e a sua representação na forma canónica, seguida da avaliação formal e informal do mesmo.

O dispositivo guia o aluno em 2 passos na análise e avaliação do argumento. Primeiro passo: o aluno dá conta do argumento no seu contexto e representa-o sua forma canónica. Segundo passo: o aluno avalia formalmente e informalmente o argumento; dá conta da sua forma lógica, da validade ou invalidade da mesma e procede ao levantamento dos aspetos informais que fazem do mesmo, um argumento aceitável ou inaceitável, fraco ou forte.

Justificação filosófica e didática do dispositivo

Neste dispositivo pretende-se que o aluno comece por interpretar o argumento e o colocar na forma canónica, mas dada a dificuldade deste tipo de exercícios quando se tratam textos com alguma complexidade, como o são necessariamente os de Platão, são dadas as pistas necessárias aos alunos para que eles sejam capazes de realizar a atividade.

Este dispositivo está subordinado à interpretação e análise de um argumento histórico do texto Górgias de Platão, um argumento que Cálicles move contra a filosofia e os filósofos. Sendo assim, esta atividade tem lugar na temática 3.1. filosofia, retórica e democracia, mas poderá ser proposta para o ponto 3.2. persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica. Neste caso, poderá apresentar-se o argumento colocando uma questão de resposta breve em que o aluno deve justificar se o argumento pode ser tomado como exemplo de persuasão ou como exemplo de manipulação (justificação que passará necessariamente pela avaliação dos aspetos informais do argumento).

O interesse filosófico do dispositivo reside em consequência neste ponto: permitir que o aluno ganhe conhecimentos sobre a obra de Platão e sobre o seu contexto, ao mesmo tempo que exercita as suas capacidades nos domínios da lógica formal e da lógica informal.

Do ponto de vista didático, os objetivos específicos que sugiro para este dispositivo são: "apresentar na forma canónica o argumento de Cálicles" e "avaliar formalmente e informalmente o argumento de Cálicles". Tais objetivos serão considerados dentro de uma estratégia global de análise dos elementos da obra Górgias que tenham relevância para o estudo do ponto 3.1. Filosofia, retórica e democracia; particularmente os aspetos que dizem respeito à contenda entre filósofos e sofistas. O dispositivo têm, no entanto, um escopo mais abrangente. Ele têm em vista uma recuperação das matérias estudadas nas subunidades

anteriores e que respeitam, precisamente, à lógica formal e informal. Por conseguinte, este dispositivo segue um fio condutor e estabelece uma conexão entre as várias matérias sobre a argumentação.

O objetivo geral a ter em vista com o dispositivo será, de acordo com o programa (aqui adaptado ao contexto pedagógico): 2.7. desenvolver atividades de análise [e avaliação]⁴⁴ de argumentos.

Utilização pedagógica do dispositivo

Do ponto de vista pedagógico, o dispositivo terá interesse na medida em que vai ao encontro de um princípio já defendido neste trabalho e que diz respeito à exercitação gradual (ao longo de todas as rubricas programáticas) das competências associadas ao trabalho filosófico.

Diria então que o dispositivo está subordinado a um princípio clássico da pedagogia, segundo o qual, o aluno deve "aprender a aprender". O que significa, naturalmente, aprender não somente conteúdos mas instrumentos cognitivos e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento intelectual do aluno e ferramentas importantes que possam ser transferidas para novas aquisições cognitivas.

A estratégia está igualmente orientada para uma aprendizagem significativa⁴⁵. As ferramentas que garantem um trabalho filosófico de qualidade, enquadrado pelas práticas de referência, e que os alunos já conhecem, são decisivas nesta atividade.

3.4. Dispositivo didático 4

.

⁴⁴ A referência entre parêntesis retos é minha.

⁴⁵ AUSUBEL, D., *Psicologia educacional*, Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

Texto 3

"Reconhecemos, pois, a necessidade da liberdade de opinião para o bem-estar mental da humanidade (do qual todo o bem-estar depende) e da liberdade de expressão, com base em quatro razões distintas, que iremos agora recapitular.

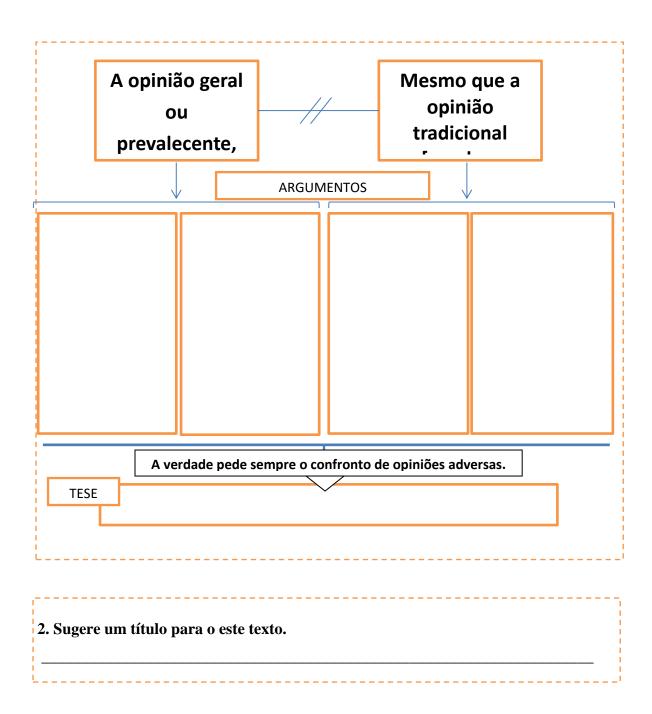
Primeiro, se uma opinião for obrigada ao silêncio, essa opinião pode, tanto quanto podemos saber com certeza, ser verdadeira. Negar isto é presumir a nossa infalibilidade.

Segundo, mesmo que a opinião silenciada seja um erro, pode conter, e contém muitas vezes, uma porção de verdade; e dado que a opinião geral ou prevalecente, em qualquer assunto, raramente ou nunca é toda a verdade, é só pela colisão de opiniões adversas que a restante verdade tem alguma hipótese de ser alcançada.

Terceiro, mesmo que a opinião tradicional seja não apenas verdadeira, mas toda a verdade, será professada, pela maior parte dos que a recebem, como um preconceito, com pouca compreensão ou sensibilidade pelos seus fundamentos racionais, a não ser que esteja sujeita, e seja de facto sujeita, à contestação vigorosa e franca. E não apenas isto, mas, em quarto lugar, se tal não se der, o significado da própria doutrina correrá o perigo de se perder, ou de enfraquecer, e de ser privado do seu efeito vital no caráter e conduta: transformando-se o dogma em mera prática formal, ineficaz para o bem, obstruindo o terreno e impedindo que da razão ou da experiência pessoal nasça qualquer convicção real e profundamente sentida."

MILL, J. S., Sobre a Liberdade, p.100.

1. Preenche o esquema que se segue, transcrevendo a tese avançada pelo autor e os argumentos que ele mobiliza para sustentar a mesma.



Resolução do dispositivo didático 4

1. Preenche o esquema que se segue, transcrevendo a tese avançada pelo autor e os argumentos que ele mobiliza para sustentar a mesma. Mesmo que a opinião A opinião geral ou tradicional [geral ou prevalecente, em qualquer prevalecente] seja não assunto, raramente ou apenas verdadeira, mas nunca é toda a verdade. toda a verdade... **ARGUMENTOS** O significado da própria (A opinião tradicional) Se uma opinião for doutrina correrá o perigo será professada, pela Mesmo que a opinião de se perder, ou de maior parte dos que a obrigada ao silêncio, enfraquecer, e de ser recebem, como um silenciada seja um preconceito, com pouca privado do seu efeito vital essa opinião pode, compreensão no caráter e conduta: erro, pode conter, e sensibilidade pelos seus transformando-se tanto quanto fundamentos racionais, contém muitas vezes, dogma em mera prática podemos saber com a não ser que esteja formal, impedindo que da porção uma de sujeita, e seja de facto razão ou da experiência certeza, ser sujeita, à contestação pessoal nasça qualquer verdade. vigorosa e franca. [E se convicção real verdadeira. tal não se der...] profundamente sentida. A verdade pede sempre o confronto de opiniões adversas. TESE É necessária a liberdade de opinião e a liberdade de expressão.

2. Sugere um título para este texto.

Argumentação, Liberdade e Verdade; Verdade e Liberdade de Expressão; ...

Este dispositivo divide-se em dois momentos. Primeiro: um exercício de análise da estrutura argumentativa do texto, em que se pede aos alunos para fazerem um levantamento da tese do autor e dos argumentos em prol da mesma; segundo: uma pequena dinâmica em que os alunos devem propor um título para o texto. Para além disso, este dispositivo é ao mesmo tempo uma atividade de argumentação e um esquema didático otimizado com vista à melhor compreensão do texto.

Justificação filosófica e didática do dispositivo

O exercício está organizado de forma dinâmica, procurando revelar a estrutura argumentativa profunda do texto. O esquema apresentado exibe o estilo e o tipo de argumentação usado pelo autor, em que este explora os vários pontos de vista no decurso da sua investigação. A estrutura argumentativa do texto não é imediatamente clara (embora pareça à primeira vista, com a indicação numerada, pelo autor, dos vários argumentos). Por conseguinte o esquema procura organizar e simplificar algo que é complexo.

A informação filosófica, está como no caso dos outros dispositivos, orientada para a unidade III/ subunidade 3. Argumentação e filosofia. Deverá este texto ser consagrado, em particular, ao ponto 3.1. Filosofia, Retórica e Democracia.

O texto de John Stuart Mill é, ao mesmo tempo, um texto político, onde a liberdade de expressão é o tema central. Um tema que preocupou John Stuart Mill, e que tinha que ver com a inserção das minorias no contexto do "novo mundo" da américa do norte. Para Stuart Mill, qualquer opinião ou ideologia maioritária deveria sempre respeitar a opinião livre dos vários elementos que constituem a sociedade. Nesse contexto, os efeitos da "tirania da maioria" seriam extremamente prejudiciais. Quando existem pessoas cujas opiniões são distintas daquela da maioria, mesmo que essa esteja correta, é sempre possível que essas pessoas tenham algo digno de ser ouvido.

É dessa forma que estes elementos da filosofia de J. Stuart Mill vêm contribuir para o estudo da relação entre filosofia, retórica e democracia; e é nesse contexto que o dispositivo se encontra justificado do ponto de vista filosófico e também didático.

Utilizações pedagógicas do dispositivo

Do ponto de vista pedagógico, julgo que o dispositivo ganha interesse se explorado coletivamente, especialmente o último exercício. Para a atribuição de um título para o texto será interessante o trabalha em contexto de diálogo e discussão entre os alunos, primeiro trabalhando em pequenos grupos e seguidamente abrindo-se a discussão ao grande grupo, procurando, o professor, guiar os diversos contributos no sentido de os englobar, tanto quanto possível, num título geral a atribui ao texto.

Como fundamento teórico proponho a teoria mediacional de Vigotsky, em que se encontra valorizada "a mediação central e decisiva da linguagem e da comunicação" e "o desenvolvimento cognitivo mediado pelo outro e pela linguagem⁴⁶".

CONCLUSÃO

⁴⁶ VYGOTSKY, L.S., *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Com a apresentação dos dispositivos didáticos visou-se fundamentalmente conteúdos relativos à subunidade 3. Argumentação e Filosofia, mas a rede de competências aqui referidas exige a recuperação dos conteúdos relativos a 1. Argumentação e lógica formal e 2. Argumentação e retórica. De resto, pretende-se que as mesmas competências possam ser transferidas para novas aprendizagens (para os vários pontos subsequentes) no decurso da lecionação do programa de filosofia para o 11º ano.

Visou-se uma sequência de dispositivos, os quais abarcam a maior parte das atividades de argumentação sugeridas por Joaquim das Neves Vicente, na sua didática da filosofia em linha com as atividades de argumentação sugeridas, também, por Michel Tozzi.

Foram explorados elementos que dizem respeito a todos as fontes reconhecidas para o estudo da argumentação: Lógica formal, Lógica informal, Dialética e Retórica.

De um ponto de vista didático, todos os dispositivos foram trabalhados numa lógica da aprendizagem, em que as atividades ou exercícios constituem o núcleo, ou o centro do trabalho com os alunos. Procurou-se a predisposição e motivação, a partir, desde logo, de uma apresentação cuidada dos dispositivos com indicações e informações necessárias.

Portanto destacamos aqui o enfoque e a importância da motivação, sem a qual nenhum trabalho pode ser feito com sucesso. No entanto, o desenho cuidadoso dos dispositivos, por mais cuidadoso que seja, só trará vantagens se no terreno o professor conseguir compreender quais as experiências, as atitudes, os fatores que levam o aprendiz a dispor-se para querer aprender.

Além disso, mesmo os melhores dispositivos devem ser trabalhados de acordo com as características da turma e as situações de aprendizagem.

No ensino não existem receitas; a base do sucesso só pode ser o trabalho contínuo, sério e atento. Só dessa forma será possível atingir os melhores resultados.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, A. [et. al.], A Arte de Pensar; Filosofia 11º ano, Lisboa, Didáctica Editora, 2004.

ARISTÓTELES, Retórica, Lisboa, INCM, 2005.

BOUQUIAUX, L.; LECLERCQ, B., Logique formelle et argumentation, Bruxelles, De Boeck, 2009.

COPI, Irving, Introduction to Logic, New York, MacMillan, 1990.

COPI, Irving, Informal Logic, New York, MacMillan, 1986.

HOTTOIS, George, *Pensar a lógica, uma introdução técnica e teórica à filosofia da lógica e da linguagem*, Lisboa, Instituto Piaget, 2002.

MILL, J.S., Sobre a Liberdade, Lisboa, Edições 70, 2013.

MURCHO, Desidério, O Lugar da Lógica na Filosofia, Lisboa, Plátano, 2003.

PERELMAN, Chaïm, *O Império Retórico; Retórica e Argumentação*, Porto, Edições Asa, 1993.

PLATÃO, Górgias, Lisboa, Edições 70, 2006.

POLÓNIO, A. [et al.], Criticamente; Filosofia 11º ano, Porto, Porto Editora, 2012.

RIBEIRO, H. J.; VICENTE, J. N., ed., *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia*, Coimbra, Faculdade de letras, 2010.

RODRIGUES, Luís, Filosofia, Lisboa, Plátano Editora, 2012.

TOZZI, M. [et. al.], Aprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, Paris, Hachette, 1992.

VAN EEMEREN F. [et. al.] ed., Fundamentals of Argumentation Theory: A Handbook of Backgrounds and Contemporary Developments. Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

VICENTE, J.N., *Didáctica da Filosofia -Apontamentos e textos de apoio às aulas*, Coimbra, FLUC, 2005.

VICENTE, J.N., Razão e diálogo; Filosofia 11º ano, Porto, Porto Editora, 2004.

VICENTE, J.N., Subsídios para um paradigma organizador do ensino da Filosofia enquanto disciplina escolar da educação secundária, in Henriques, F. e Almeida, M. B. (coord.) Os atuais Programas de Filosofia do Secundário, CFUL/DES, 1998.

WALTON, Douglas, *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

WESTON, Anthony, *A Rulebook for Arguments*. Cambridge, Hackett Publishing Company, 2009.

WEBGRAFIA

GROARKE, Leo, *Informal Logic*, in *Stanford Encyclopedia of Philosophy* [Acedido a 4 de Março de 2012]. Disponível em *http://plato.stanford.edu/archives/win2003/entries/logic-informal/*

JOHNSON R.H.; BLAIR J.A., *Informal Logic: An Overview*, in InformalLogic, Vol. 20, No. 2 (2000): pp.93-107.[Acedido a 1 de Junho de 2013]. Disponível em http://amr.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal_logic/article/view/2262/1706

PERRIN, André, L'histoire des idées et la didactique: deux dangers pour l'enseignement philosophique. [Acedido a 2 de Março de 2012] Disponível em http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/histoiredidact.htm

TOZZI, Michel, La didactique de la philosophie: 20 ans de recherche (1989 – 2009), in www.philotozzi.com. [Acedido a 2 de Março de 2012]. Disponível em http://www.philotozzi.com/2008/10/la-didactique-de-la-philosophie-en-france-20-ans-de-recherche-1989-2009/