



Tiago José Costa Marques

À POESIA NO ENSINO DE FILOSOFIA

MÚSICA, MISTÉRIO E METÁFORA

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário,
orientado pelo Professor Doutor Alexandre Franco Sá, apresentado ao Conselho de
Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.**

Fevereiro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

A POESIA NO ENSINO DE FILOSOFIA MÚSICA, MISTÉRIO E METÁFORA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A poesia no ensino de filosofia
Subtítulo	Música, mistério e metáfora
Autor/a	Tiago José Costa Marques
Orientador/a(s)	Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá
Júri	Presidente: Doutor Diogo Falcão Ferrer
	Vogais:
	1. Doutor Gonçalo Nuno Falcão de Bettencourt Coutinho Marcelo
	2. Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Filosofia
Data da defesa	18-02-2021
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores

Para o Gustavo Marques

Agradecimentos

Aos alunos do 10º B pela sua alegria, curiosidade e atenção. Eles facilitaram muito o meu trabalho, pois eu sabia que podia contar sempre com uma turma interessada e bem-humorada.

Aos meus amigos pelas noites de poesia e pelos cafés acompanhados de livros. Tenho a certeza de que guardarei para sempre estes momentos com muita saudade.

Às minhas irmãs pela sua amizade, respeito e solidariedade. Elas sempre aceitaram que os meus pais gostassem mais de mim do que delas e nunca me trataram mal por causa desse facto. Ainda que seja mesmo um facto.

Aos meus pais por teimosamente apostarem na minha formação. Eu não sei se sem isso seria mais ou menos feliz, mas isso fez de mim alguém mais educado. E talvez o mundo seja mais feliz com pessoas mais educadas.

À minha noiva por todas as coisas belas que me faz descobrir (da acerola até à zoeira) e por saber que posso contar com o seu amor em qualquer lugar do mundo.

À minha colega de estágio, Diana Costa, pelo seu auxílio, compreensão, amizade e por toda a força que me deu. Ela foi um verdadeiro pilar para mim.

Ao orientador da escola, o professor José Girão, pela confiança que depositou em mim e pela sua dedicação ao estágio e à atividade letiva.

Ao pessoal docente e não-docente da Escola Secundária Dom Dinis que me fez sentir acolhido desde o primeiro momento.

Ao doutor Alexandre Franco Sá por toda a sua disponibilidade, preocupação, paciência e amor à sabedoria e ao doutor Gonçalo Marcelo pelas magníficas recomendações de leitura.

Ao doutor Mário Santiago de Carvalho pela sua mestria inqualificável a nível científico e didático. Será sempre a minha fonte de inspiração para mim.

Aos tradutores, aos livreiros independentes e aos autores. Aos primeiros por todo o bem que fazem pela cultura, apesar da sua fama de traição, aos segundos por batalharem contra moinhos e aos últimos pelas vezes em que emprestaram as suas vozes ao que há de mais divino.

RESUMO

A poesia no ensino de filosofia

O presente relatório de estágio enquadra-se na unidade curricular “Estágio e Relatório Final” do curso de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Este relatório tem como objetivo pensar a possibilidade de se ensinar filosofia através da utilização de poesia. Assim, depois da apresentação do contexto educativo, será pensado o lugar da sensibilidade no ensino de filosofia e serão identificados três tipos de poemas. Os poemas musicais, os poemas que comunicam o mistério e poemas metafóricos. Os três tipos de poemas terão aplicações didáticas muito distintas. Os poemas musicais serão o recurso didático por excelência na fase de sensibilização para um determinado tema filosófico. Os poemas que procuram expressar o indizível, para além da função de sensibilização, terão a vantagem de assumir um papel ativo na posterior fase de problematização. Por último, com base na teoria das metáforas concetuais de Geroge Lakoff e Mark Johnson, será reforçada a importância dos exercícios de aproximação metafórica numa fase da conceptualização.

Assim, a poesia teria interesse no ensino de filosofia ao nível da sensibilização, da problematização e da conceptualização. Serão então apresentadas três planificações de aulas que utilizam a poesia como recurso didático. Na primeira aula dá-se o exemplo de um poema utilizado com a função de sensibilização para o carácter formal da lógica. Na segunda aula é utilizado um poema em função de uma abordagem conceptual. E, na terceira aula, dá-se o exemplo de um poema que teria simultaneamente a função de sensibilização e de problematização, porque seria capaz de expressar a indizibilidade do mal.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Didática, Poesia, Metáfora.

ABSTRACT

The use of poetry in teaching philosophy

This internship report is part of the curricular unit "Internship and Final Report" of the Master's Degree in Philosophy Teaching at the Faculty of Letters of the University of Coimbra.

The aim of this report is to explore the possibility of teaching philosophy through the use of poetry. Thus, after a presentation of the educational context, the place of sensibility in the teaching of philosophy will be thought out and three types of poems will be identified. Musical poems, poems that convey mystery and metaphorical poems. These three types of poems will have very different didactic applications. The musical poems will be the didactic resource par excellence regarding sensitization to a certain philosophical theme. The poems that seek to express the unspeakable, beyond providing awareness, will have the advantage of assuming an active role in the problematization phase. Lastly, based on the theory of conceptual metaphors of Geroge Lakoff and Mark Johnson, the importance of metaphorical approximation exercises in a conceptualization phase will be reinforced.

Thus, poetry would be relevant to the teaching of philosophy at the level of sensitization, problematization and conceptualization. So, three lesson plans will be presented that use poetry as a didactic resource. In the first class, the example of a poem regarding sensitization to the formal character of logic will be given. In the second class a poem will be used regarding its conceptual approach. And in the third lesson, there will be the example of a poem that would have simultaneously the role of awareness and problematization because it would be able to express the unspeakability of evil.

Keywords: Philosophy Teaching, Didactic, Poetry, Metaphor.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 Contexto Educativo	4
Enquadramento Legal	5
Documentação curricular	8
Plano Individual de Formação.....	16
Caracterização do contexto escolar	18
Problematização, Conceptualização e Argumentação.....	24
Capítulo 2 Música, Mistério e Metáfora	25
Sensibilização.....	26
Música.....	29
Mistério	31
Metáfora	33
A poesia no ensino de filosofia	44
Capítulo 3 Recursos pedagógico-didáticos	46
Poemas para aulas de filosofia	47
Hugo Ball e Lógica Formal.....	50
Rush e Sartre	57
Bob Dylan e Leibniz	68
Conclusão	80
Bibliografia	81
ANEXOS	83
Haikus e Ficha de Trabalho V.....	i
Exercícios de aproximação metafórica	iii
Outros poemas.....	iv

Introdução

O presente relatório de estágio foi concebido no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e da Prática Pedagógica Supervisionada que decorreu na Escola Secundária Dom Dinis em Coimbra.

Como ensinar filosofia com poemas ou através de poemas? Essa é a questão orientadora do trabalho levado a cabo neste relatório. Uma forma de responder a esta questão seria através da articulação de algumas ideias de filosofia, poesia e ensino. Todavia, isso exigiria um trabalho hercúleo da minha parte se se pensar as diferentes concepções de poesia, ensino e filosofia que existem e as relações possíveis de estabelecer entre elas. Por outro lado, poderia ter seguido uma abordagem mais intensiva e focar-me apenas numa das possibilidades da poesia no ensino de filosofia, mas isso implicaria deixar de lado outros caminhos viáveis. Caminhos que estariam por sinalizar, porque a literatura científica sobre a poesia no ensino de filosofia é escassa e dúbia. Numa tentativa de fugir à dispersão e a uma perspetiva unilateral sobre o assunto, cheguei à conclusão de que precisaria de um conjunto de forças centrípetas que fossem capazes de agrupar as leituras muito diversas que vinha a fazer. Assim, as leituras começaram-se a sedimentar muito lentamente em três polos: música, mistério e metáfora.

Antes de se proceder a essa análise, haveria sempre a necessidade de se contextualizar a reflexão num determinado contexto de ensino e será esse o objetivo do primeiro capítulo. Analisa-se primeiramente o contexto educativo a nível nacional, de acordo com o enquadramento legal da disciplina e a respetiva documentação curricular, sendo que posteriormente será referido o contexto local, através do Plano Individual de Formação e da caracterização do contexto escolar. O último ponto deste capítulo é uma introdução às competências filosóficas contempladas no programa da disciplina, servindo como introdução a essas competências e ao segundo capítulo sobre a música, o mistério e a metáfora no ensino de filosofia através da poesia.

A dimensão musical encontra fundamento na proposta didática de Sílvio Gallo que defende a existência de uma fase de sensibilização antes da introdução de um tema filosófico. Esta proposta didática seria decorrente da conceção filosófica de Deleuze que defende a antecedência da sensibilidade sobre a criação conceptual. A música como recurso didático por excelência na fase de sensibilização encontra fundamento na articulação desta proposta didática com a metafísica da música de Schopenhauer (a música sendo o que mais diretamente fala à nossa sensibilidade), mas também no interesse demonstrado pelos alunos do 10º B nesta forma

de arte. A aproximação poética da música é feita com base em Paul Valéry que defende que a poesia é oscilação entre som e sentido. Por isso, o poema musical ou a canção seriam o recurso didático por excelência para esta função de sensibilização.

A dimensão misteriosa encontra fundamento filosófico no pensamento ontológico de Heidegger que defenderá que é da revelação do nada que surge o porquê. Teria ainda o seu fundamento poético no pensamento de María Zambrano e na conceção poética de Sousa Dias. Se a filosofia é rutura com o mistério (Zambrano), a poesia exprime o indizível ou o excesso de ser no ser (Sousa Dias). Esta dimensão poderia ter uma correspondência pedagógica no método socrático ou na angústia existencial, mas eu preferi pensá-la com base na competência filosófica da problematização, tal como defendida por Michel Tozzi e que encontra eco na documentação curricular da disciplina.

A dimensão metafórica encontra o seu fundamento filosófico em Aristóteles, Paul Ricœur, George Lakoff e Mark Johnson. Todavia, apenas utilizo o pensamento dos dois primeiros pensadores para contextualizar tematicamente o livro de George Lakoff e Mark Johnson *Metaphors we live by*. Será com base na teoria das metáforas concetuais que irei defender a importância da aproximação metafórica no processo de conceptualização. Ora, uma vez mais irei recorrer ao pensamento didático de Michel Tozzi e que encontra eco na documentação curricular da disciplina. A defesa poética da metáfora tem por base uma palestra de Jorge Luís Borges sobre o tema e que realça a importância do valor estético da metáfora sobre o seu valor concetual.

Os rótulos “música”, “mistério” e “metáfora” são categorias que nos poderão auxiliar na hora de pensar a sua aplicabilidade ao ensino de filosofia. Todavia, talvez todo o verdadeiro poema tenha a capacidade de se renegar, pelo que cada exemplo deve na minha opinião ser analisado de forma singular em função de uma determinada aula. A minha conclusão será a de que a poesia, mais do que possível, me parece indispensável no ensino de filosofia. A única competência filosófica que não me pareceu ter uma correspondência essencial com a poesia foi a competência da argumentação.

O capítulo 3 trata da aplicação didática destes princípios num primeiro momento e depois contém a planificação de três aulas. A primeira aula das quais é sobre lógica e poesia sonora. Trata-se de uma aula introdutória à lógica formal e que tem como objetivo clarificar o próprio conceito de lógica formal. A segunda aula é uma articulação de *O existencialismo é um humanismo* com a música *Freewill* da banda Rush. Esta aula corresponderia ao ponto do programa dedicado ao libertismo. A terceira aula é sobre a resposta de Leibniz ao problema do

mal e a música *With god on our side* de Bob Dylan servirá como uma forma de introdução problema do mal. Por último, são fornecidos em anexo alguns recursos didáticos.

Capítulo 1

Contexto Educativo

Enquadramento Legal

A Prática Pedagógica Supervisionada, também designada de Estágio Curricular, encontra a sua fundamentação legal nos seguintes documentos: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei no 46/86, de 14 de outubro, alterada nas Leis nos 115/97, de 19 de setembro e 49/2005, de 30 de agosto); Decreto-lei que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei no 79/2014, de 14 de maio); Decretos-leis responsáveis pela implementação e aprofundamento do processo de Bolonha no ensino superior (Decreto-Lei no 74/2006, de 24 de março e alterado pelo Decreto-Lei no 107/2008, de 25 de junho); Regulamento da Formação Inicial de Professores da FLUC; Plano Anual Geral de Formação 2019/2020 da FLUC.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece o quadro geral do sistema educativo em Portugal. O artigo 34º da LBSE (Lei no 49/2005, de 30 de agosto), reformula os artigos 31º das Leis nos 115/97, de 19 de setembro e 46/86, de 14 de outubro. Este artigo determina que a formação de professores do ensino secundário se realiza em estabelecimentos de ensino universitário. Os artigos 9º e 22º do Decreto-Lei no 79/2014, de 14 de maio, ditam os moldes da Prática Pedagógica Supervisionada, bem como a celebração de protocolos com escolas cooperantes. No caso presente, o protocolo foi estabelecido com a Escola Secundária Dom Dinis. No Capítulo III do Decreto-Lei no 74/2006, de 24 de março, são apresentadas as condições necessárias para a atribuição do grau de mestre. O Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) é o documento que orienta o funcionamento do segundo ciclo em ensino de acordo com a legislação em vigor e os Estatutos da FLUC. Por último, o Plano Anual Geral de Formação é um documento de planeamento anual das atividades concernentes à Prática Pedagógica Supervisionada.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece que o sistema educativo em Portugal deverá ser ideologicamente neutro, tal como exposto nos termos da alínea a) do ponto 3 do artigo 2º. A possibilidade da neutralidade absoluta é obviamente discutível. No entanto, considerando o ponto 5 do mesmo artigo, talvez se deva assumir esta neutralidade em sentido aproximado e não absoluto. A educação que promove o espírito democrático, pluralista, respeitador da diferença e aberto ao diálogo, não é absolutamente neutra, mas procura afastar-se maximamente da parcialidade. Portanto, apesar da neutralidade ideológica ser talvez impossível, é sempre possível a aproximação a esse ideal, sobretudo através de uma educação respeitadora da diferença. Neste sentido, torna-se inegável que a filosofia poderá auxiliar na

construção de uma cidadania crítica, porque parte dela põe em perspectiva a ação e reflete-a criticamente. Todavia, este vínculo entre filosofia e democracia ou entre filosofia e cidadania crítica ou entre filosofia e respeito pelo outro não é absolutamente indubitável.

A Lei de Bases do Sistema Educativo também não prescreve a necessidade de um ensino especificamente filosófico. A alínea a) do artigo 9º determina como objetivos do ensino secundário: “Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica...” (*Lei no 46/86 de 14 de Outubro da Assembleia da República, 1986*). As restantes alíneas do artigo 9º mencionam a cultura, a reflexão crítica, a sociedade, o mundo de trabalho, a formação profissional e os hábitos de trabalho. Não é nunca mencionada a necessidade de um ensino estritamente filosófico. Por isso, a disciplina de filosofia encontra a sua justificação legal mediante a assunção de objetivos que poderão não ser estritamente filosóficos. É claro que a disciplina poderá ajudar no desenvolvimento do raciocínio e da reflexão ou poderá aprofundar os elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica, mas isto não significa que a filosofia se reduza necessariamente a isso ou que esta seja a disciplina mais apropriada para fazer cumprir os objetivos a que se propõe.

O Decreto-Lei no 79/2014, de 14 de maio, revê o regime aprovado pelos Decretos-Leis nos 43/2007, de 22 de fevereiro e 220/2009, de 8 de setembro. O decreto-lei em questão determina que o primeiro ciclo, a licenciatura, deverá assegurar a formação na área da docência e o segundo ciclo, o mestrado, deverá assegurar um complemento dessa formação. O objetivo deste decreto e dos seus antecessores foi o de reforçar a qualificação dos professores na área da docência.

O Decreto-Lei no 74/2006, de 24 de março, e posteriores alterações, são responsáveis pela harmonização do ensino superior em Portugal com os restantes países do espaço europeu, consequência da Declaração de Bolonha. Aumentar a competitividade, a cooperação e a mobilidade no espaço europeu são só alguns dos objetivos que motivaram esta declaração, sua implementação e aprofundamento. O ensino superior dividido em três ciclos, a carga horária respetiva a cada ciclo, bem como os requisitos para a atribuição dos graus de doutor, mestre e licenciado são consequência desta uniformização do ensino no espaço europeu. Segundo o artigo 23º do decreto-lei supramencionado, o grau de mestre é atribuído através da aprovação a todas as unidades curriculares do ciclo de estudos e mediante defesa pública de uma dissertação, projeto ou relatório de estágio. No caso do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino

Secundário, as unidades curriculares do primeiro ano são de natureza teórica e incidem sobre pedagogia e didática. O segundo ano corresponde essencialmente à Prática Pedagógica Supervisionada, tal como exposto no artigo 11º do Decreto-Lei no 79/2014, de 14 de maio.

O Regulamento da Formação Inicial de Professores define as competências do Conselho de Formação de Professores e a organização do estágio curricular. É neste documento que se fundamenta o Plano Anual Geral de Formação 2019-2020, este último sendo responsável essencialmente pela calendarização das atividades, avaliações e orientação da documentação necessária.

Documentação curricular

A disciplina de filosofia no ensino secundário tem dois documentos curriculares de referência: *Programa de Filosofia* (Ministério da Educação, 2001) e *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018). Para além destes dois documentos, há ainda um documento de apoio: *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia* (Ministério da Educação e Ciência, 2011).

O *Programa de Filosofia* foi homologado em 2001. Este documento procura fundamentar-se em documentos de referência a nível nacional e internacional. O *Relatório Delors* (Delors et al., 1993) e *Philosophie et démocratie dans le monde* (Droit, 1995) são dois desses documentos, sendo que ambos procuram reforçar o vínculo entre filosofia e educação para a cidadania. O próprio lugar da disciplina no currículo, pertencente à componente de formação geral, também aponta no mesmo sentido. A Portaria no 243/2012, de 10 de agosto, estabelece que a componente de formação geral “visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos”. Tendo estes documentos em vista, o *Programa de Filosofia*, naturalmente defende um paradigma filosófico “ligado a uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal” (Ministério da Educação, 2001, p. 5). Outra característica fundamental do *Programa de Filosofia* seria a sua “abertura” relativamente à abordagem docente. A liberdade do docente na gestão dos conteúdos justificar-se-ia como um imperativo da própria filosofia (Ministério da Educação, 2001, p. 5).

O *Programa de Filosofia* dividia-se ou divide-se em cinco módulos, os dois primeiros relativos ao 10º ano e os três outros ao 11º ano. O módulo I é de iniciação à atividade filosófica e é apenas constituído por uma unidade introdutória à Filosofia e ao filosofar. Esta unidade aborda algumas definições de filosofia, exemplificam-se algumas questões e trata-se da dimensão discursiva do trabalho filosófico. Os seja, serve para contextualizar os alunos com a disciplina, fazer uma avaliação diagnóstica, esclarecer os alunos sobre as metodologias do trabalho filosófico e dar-lhes uma ideia mais concreta da envolvência e abrangência da filosofia e do ato de filosofar.

O módulo II seria sobre as dimensões da ação humana e dos valores e divide-se em quatro unidades. A primeira unidade trata da ação humana e aborda a rede conceptual da ação, bem como o determinismo e a liberdade na ação humana. A segunda unidade versa sobre os valores, nomeadamente sobre a questão dos critérios e do diálogo de culturas. A terceira unidade é sobre as dimensões da ação humana e divide-se em três subunidades. A primeira

subunidade é a dimensão ético-política e que se divide em quatro pontos. Os dois primeiros pontos seriam introdutórios a conceitos e problemas relacionados com o tema. O terceiro ponto estaria mais relacionado com a ética. O quarto ponto foca-se na articulação da ética com a política, o direito e os critérios de justiça. As outras duas subunidades seriam as da dimensão estética e religiosa. Estas subunidades tinham ambas três pontos. Um mais introdutório (a experiência estética e da finitude), um mais sociológico (dimensão social da arte e das religiões) e um mais filosófico (conceitos de arte e a relação entre fé e razão). A última unidade deste módulo II e do 10º ano são os temas e problemas do mundo contemporâneo, onde o resultado será um trabalho (relatório, dossier ou apresentação oral).

O módulo III é sobre a racionalidade argumentativa e filosofia e divide-se em três unidades. A primeira unidade é a de argumentação e lógica formal, foca-se na distinção entre validade e verdade, nas formas de inferência válidas e em algumas falácias formais. A segunda unidade é sobre argumentação e retórica e trata da relação do discurso com o auditório, bem como das principais falácias informais. A última unidade do módulo seria sobre argumentação e filosofia, sendo que se discute a relação da filosofia com a retórica e com a busca da verdade.

O módulo IV divide-se em três unidades. A primeira relacionada com a descrição e interpretação da atividade cognoscitiva e a segunda relacionada com o conhecimento científico. A primeira unidade divide-se em duas subunidades, uma mais introdutória e a outra consistindo na análise de duas teorias explicativas do conhecimento. A segunda unidade também tem um ponto mais introdutório e depois trata a relação da racionalidade científica com o real e a questão da objetividade do conhecimento científico. A terceira e última unidade deste módulo é sobre temas e problemas da cultura científico-tecnológica e os alunos deverão produzir trabalhos escritos sobre esses temas e problemas.

O módulo V deixa de existir à luz dos documentos das *Aprendizagens Essenciais*, mas seria a unidade final e abordava os desafios e horizontes da filosofia. A filosofia e outros saberes, a filosofia na cidade ou a filosofia e o sentido da vida eram alguns dos temas possíveis de abordar neste módulo final.

As *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia* é um documento homologado em 2011. O documento justifica-se no Decreto-Lei no 50/2011, de 8 de abril e na Portaria no 244/2011, de 21 de junho, onde a disciplina de filosofia passa a dispor de um exame nacional optativo. No preâmbulo do documento é contraposto o carácter “aberto” do *Programa de Filosofia* com a necessidade de

uniformização das práticas letivas a nível nacional. Assim, procedeu-se à determinação do estudo de certas teorias relativamente a tópicos do programa que não as especificavam. Esta não foi a primeira vez que a disciplina de filosofia dispôs de exame nacional desde que o seu programa foi aprovado em 2001. Em 2006 e 2007, a disciplina dispunha de exame nacional e este não era conflituante com o carácter “aberto” do programa. No entanto, os seus pressupostos teóricos reduziam a filosofia a um mero exercício formal (Sá, 2013, pp. 9-11). Ou seja, o *Programa de Filosofia* parece não ser inteiramente compatível com as orientações dos exames até à data. Portanto, a questão que se coloca é a de saber se o programa se encontra desatualizado face às exigências da avaliação ou se a avaliação é desajustada relativamente às exigências da disciplina. Eu, pessoalmente, considero que a avaliação na disciplina de filosofia deveria ser essencialmente formativa, qualitativa e contínua. A avaliação sumativa externa, tanto pelo seu peso como pela repercussão que tem, acabará por condicionar o processo de ensino/aprendizagem numa disciplina que encontra a sua fundamentação legal sobretudo no papel formativo que assume. Todavia, reconheço que a existência de exame nacional à disciplina poderá reforçar a sua credibilidade junto da comunidade escolar, seja por uma eventual padronização do ensino, seja por força da autoridade ou seja pela aferição da “qualidade” em contexto interescolar.

As determinações mais relevantes das *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia* no módulo II foram a distinção entre juízo de facto e de valor, a ética utilitarista de John Stuart Mill, a ética deontológica de Immanuel Kant, a teoria da justiça de John Rawls e as teorias essencialistas em arte (teoria da imitação, expressivista e formalista). No módulo 3 são especificadas as principais falácias a estudar, segundo o paradigma da lógica aristotélica (falácia do termo não-distribuído, a ilícita maior e a ilícita menor) e as principais falácias informais (petição de princípio, falso dilema, apelo à ignorância, *ad hominem*, derrapagem (ou “bola de neve”) e boneco de palha). No módulo IV, o conhecimento deverá ser caracterizado através da relação entre sujeito e objeto, abordar-se-á a definição tradicional de conhecimento (crença verdadeira justificada) e são especificadas as duas teorias explicativas do conhecimento (racionalismo de Descartes e empirismo de David Hume), bem como duas perspetivas sobre a racionalidade científica e a questão da objetividade (Karl Popper e Thomas Kuhn).

Os documentos das *Aprendizagens Essenciais* são os documentos que procuram articular o programa da disciplina com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

(Ministério da Educação, 2017). Estes documentos apresentam áreas de competências (combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes) (Ministério da Educação, 2017) que deverão orientar a prática educativa. Os documentos das *Aprendizagens Essenciais* têm de ser enquadrados no contexto do Anexo VI do Decreto-Lei no 55/2018, de 6 de julho, que determinou que a carga horária mínima à disciplina de filosofia é de 150 minutos semanais, quando anteriormente era de 180 minutos. O mesmo decreto-lei estabelecia ainda que as escolas seriam responsáveis por gerir parte da carga horária das disciplinas. Assim, enquanto algumas escolas mantiveram os 180 minutos semanais, outras reduziram a carga horária da disciplina para 150 minutos semanais. No caso da Escola Secundária Dom Dinis, escola onde decorreu o estágio, a disciplina de filosofia contou com 3 blocos de 50 minutos por semana.

A introdução aos documentos das *Aprendizagens Essenciais*, bem como as suas metas e métodos, não fazem adivinhar qualquer rutura com o *Programa de Filosofia*. O programa também enquadrava a disciplina na componente de formação geral, também propunha desenvolver o pensamento crítico, a reflexão sobre problemas contemporâneos, o respeito pelo outro e educar para as competências específicas da filosofia: problematização, conceptualização e argumentação. Mas se a fundamentação, metas e métodos são semelhantes em ambos os documentos, as alterações propostas nas *Aprendizagens Essenciais* ainda são consideráveis. Procederei então à análise e crítica das alterações feitas ao *Programa de Filosofia* (PF) nos documentos das *Aprendizagens Essenciais* (AE). Partirei sempre ou da análise do primeiro documento em relação à sua posterior alteração no segundo ou comentarei apenas a alteração, sendo que no final farei uma reflexão mais geral sobre todas as alterações.

O primeiro módulo *Iniciação à actividade filosófica* (PF) foi rebatizado segundo o nome da única unidade que o constituía *Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar* (AE). A última subunidade do módulo era a dimensão discursiva do trabalho filosófico (PF), mas deixará de o ser porque o terceiro módulo será incluído no primeiro (AE). Ou seja, houve uma antecipação do terceiro módulo do programa (*Racionalidade Argumentativa e Filosofia*) face ao segundo (*Ação humana e valores*). Esta alteração poderá justificar-se por haver uma maior ligação entre a dimensão discursiva do trabalho filosófico e a racionalidade argumentativa, mas também pela importância da racionalidade argumentativa no desenvolvimento de competências especificamente filosóficas. Por outro lado, se estas competências forem consideradas como instrumentais em relação à filosofia ou ao filosofar, então a tal prioridade torna-se menos evidente. Almeida (2019) defende que “familiarizar os alunos com as ferramentas de trabalho

depois do trabalho feito é simplesmente extravagante”, mas familiarizar os alunos com ferramentas de trabalho sem haver uma ideia do trabalho seria simplesmente alienante. Poderia também argumentar-se que os alunos no 11º ano terão uma maior capacidade de abstração e, por conseguinte, a lógica deveria ser dada mais tardiamente. No entanto, toda a filosofia se faz em parte de abstração. Portanto, dependendo da perspectiva que se adote, poderá fazer mais sentido ensinar lógica no início do 10º ano (AE) ou no início 11º ano (PF).

O segundo módulo do programa *A ação humana e os valores* (PF) também sofreu alterações com a implementação das *Aprendizagens Essenciais*. Este módulo era lecionado na íntegra no 10º ano (PF) e agora distribui-se no final dos 10º e 11º anos (AE). O final do 10º ano destina-se atualmente à lecionação da ação humana, na sua dimensão ético-política e à elaboração de um trabalho sobre temas / problemas do mundo contemporâneo. O final do 11º ano destina-se à lecionação das dimensões estética e religiosa e à eventual elaboração de trabalhos sobre temas / problemas de arte e religião ou, em alternativa, de temas / problema da cultura científico-tecnológica. Ou seja, houve uma cisão entre a ação humana e os valores (AE).

O documento das *Aprendizagens Essenciais do 10º ano*, relativamente à ação humana, elimina a subunidade da rede conceptual da ação e passa de imediato ao determinismo e liberdade na ação humana (AE). Na dimensão ético-política foi eliminada a subunidade da intenção ética e da norma moral que distinguia conceptualmente moral / ética e intenção / norma. O desaparecimento destas subunidades introdutórias a alguns dos conceitos fundamentais a abordar em sala de aula poderá ter a desvantagem de diminuir o rigor conceptual e a qualidade da participação dos alunos. No documento das *Aprendizagens Essenciais* são ainda especificados os autores críticos de Rawls que as *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia* não especificavam, sendo eles Michael Sandel (comunitarismo) e Robert Nozick (libertarismo). Já as sugestões de temas / problemas do mundo contemporâneo foram atualizadas, destacando-se a erradicação da pobreza, o estatuto moral dos animais e os problemas éticos na interrupção da vida humana (AE). O programa de filosofia neste ponto encontrava-se desatualizado ao não sugerir claramente estes temas / problemas que são da maior importância na contemporaneidade (PF).

O documento das *Aprendizagens Essenciais do 11º ano*, relativamente ao estudo dos valores, elimina a unidade intitulada *Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa* (AE). A unidade abordava os critérios valorativos, o seu enraizamento na cultura, a diversidade cultural e a possibilidade do diálogo entre culturas (PF). A eliminação desta unidade

não é por isso coerente com os objetivos propostos nos documentos das *Aprendizagens Essenciais*, porque esta unidade era essencial para os alunos perceberem melhor a natureza dos valores e conseqüentemente serem mais respeitadores da diferença. Depois, no tocante à dimensão estética, o programa anterior contemplava o ponto da experiência estética, do juízo estético e da produção, consumo, comunicação e conhecimentos implicados na arte (PF). Estes pontos foram eliminados, tendo sido deixado apenas o ponto relativo à criação artística e à obra de arte (AE), sendo que as ações estratégicas de ensino sugeridas se reduzem à catalogação de obras de arte de acordo com teorias insatisfatórias (AE). Da análise de coisas indeterminadas não é possível produzirem-se termos exatos e as obras de arte não servem só para exemplificar uma teoria (Valéry, 2020, pp. 29-31). Por último, relativamente à dimensão religiosa são eliminados os dois primeiros pontos, tanto a religião e o sentido da existência, como as dimensões pessoal e social das religiões (AE). A retirada destes pontos poderá ser problemática, porque a religião deixa de ser abordada na sua vertente mais prática, quotidiana e manifesta.

O terceiro módulo (PF), para além da sua antecipação face ao segundo módulo e da sua inclusão no primeiro (AE), elimina a unidade de argumentação e filosofia (AE). Alguns dos pontos desta unidade estariam relacionados com o nascimento da filosofia e com a sua especificidade, pelo que não deixarão de ser temas abordados no módulo inicial, mas serão abordados de forma menos convincente. Para além destas alterações, há um reforço da lógica formal. Se anteriormente o docente tinha a opção de lecionar lógica formal segundo os paradigmas da lógica aristotélica ou da lógica proposicional (PF), agora ambas as abordagens são obrigatórias (AE).

O quarto módulo *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica* é constituído por três unidades. As duas primeiras unidades foram suprimidas relativamente a alguns dos conceitos fundamentais a abordar, tanto na descrição e interpretação da atividade cognoscitiva, como no estatuto do conhecimento científico (AE). Estes cortes, à semelhança dos anteriores, incidem sobre a introdução conceptual aos temas / problemas. Relativamente à última unidade do módulo, mantiveram-se alguns dos temas dos possíveis trabalhos a serem elaborados pelos alunos, mas sugeriram-se temas mais específicos do que no anterior programa (AE).

O quinto módulo ou unidade final foi eliminado por completo (AE). Esta módulo dividia-se em três unidades optativas: A filosofia e outros saberes, A filosofia na cidade e A filosofia e o sentido (PF). O docente deveria escolher entre uma destas opções por forma a

abordar os desafios e horizontes da filosofia. Ou seja, esta unidade era essencial para os alunos refletirem uma última vez sobre o papel da filosofia e assim consolidar-se a imagem da mesma.

Em suma, maior parte das alterações efetuadas pelos documentos das *Aprendizagens Essenciais* ao *Programa de Filosofia* são cortes. Os cortes incidiram com maior frequência nas subunidades introdutórias a alguns conceitos-chave das unidades. Estes conceitos nem sempre deixarão de ser abordados, mas claramente não serão abordados com o mesmo grau de profundidade. E, tal como anteriormente dito, isto poderá levar a uma diminuição da qualidade na participação dos alunos. Para além dos pequenos cortes, existiram também grandes cortes. O corte da unidade relativa à axiologia, intitulada *Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa*, tornará muito mais complicado o desenvolvimento de competências relacionadas ao respeito pelo outro. O corte da unidade *Argumentação e Filosofia* e da unidade final *Desafios e horizontes da Filosofia* tornarão os alunos menos conscientes da importância e do papel da filosofia na sociedade. É claro que estes cortes poderiam ser justificados com base na redução da carga horária da disciplina, mas isso não explicaria os casos em que a lógica do corte não foi seguida. As dimensões estética e religiosa, ainda que devidamente cortadas, deixam de ser opcionais e passam a ser obrigatórias. O mesmo acontece com a lógica formal e que deixa de ser abordada segundo os paradigmas da lógica aristotélica ou da lógica proposicional, sendo que ambos os paradigmas passam a ser obrigatórios. Se a redução da carga horária à disciplina não justificaria os cortes, ainda menos justificaria a inflexibilização do currículo. Estou consciente de que as dimensões estética e religiosa poderão ser pensadas como essenciais, mas a dimensão religiosa permite uma abordagem estética e a dimensão estética permite uma abordagem religiosa. Para além do mais, a ideia de que existem matérias filosóficas mais essenciais do que outras terá de ser devidamente justificada e isso não é feito na documentação curricular mais recente.

A flexibilização do currículo, através da criação de mais opções entre unidades, teria sido a maneira mais acertada de lidar com a redução da carga horária. Por exemplo, relativamente ao módulo de *Racionalidade Argumentativa e Filosofia*, poderia ter-se criado a opção de escolher entre a unidade de *Argumentação e lógica formal* ou de *Argumentação e retórica*, juntando-se a unidade de *Argumentação e Filosofia* à segunda. No módulo IV também poderia ter sido criada a possibilidade de se escolher entre as duas primeiras unidades correspondentes à filosofia do conhecimento e à filosofia da ciência. É claro que filosofia do conhecimento e filosofia da ciência são extremamente importantes, tal como a axiologia ou as

filosofias da existência o eram e desaparecem à luz das *Aprendizagens Essenciais*. Ou seja, eu considero que seria preferível abordar menos temas / problemas e com uma maior qualidade do que abordar mais temas / problemas e de forma mais incompleta.

O *Programa de Filosofia* defendia a liberdade dos docentes na gestão dos conteúdos, porque considerava isso um imperativo da própria filosofia. Este programa defendia ainda uma concepção de filosofia como uma atividade de pensar a vida. Ora, as *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia* vieram impor a necessidade de uniformizar as práticas letivas a nível nacional e reduziram a liberdade dos docentes na gestão dos conteúdos. A par disso, a maior inflexibilidade do currículo, bem como a uniformização das práticas letivas a nível nacional, serão sempre uma fonte de disputa no momento da elaboração de novos documentos curriculares, sobretudo numa disciplina como a de filosofia. A tensão existente entre diferentes tradições filosóficas não parece augurar a possibilidade de consenso e a luta pelo poder de determinar o currículo irá continuar a gerar revoltas e angústia. Se antes os defensores das diferentes tradições podiam ignorar-se ou tolerar-se mediante o carácter aberto do programa, isso torna-se impossível com a uniformização das práticas letivas a nível nacional. Os documentos das *Aprendizagens Essenciais* tornaram o currículo ainda mais inflexível e contrariaram a concepção de filosofia como atividade de pensar a vida (eliminação da unidade *Filosofia e o sentido* e das subunidades *A religião e o sentido da existência, as dimensões pessoal e social das religiões e a experiência e o juízo estéticos*). No entanto, a unidade de *lógica formal* saiu reforçada, o que contrasta com os cortes feitos em todas as outras unidades (apenas a unidade de iniciação não sofreu cortes), o que me leva a pensar que a concepção de filosofia como exercício de pensar a vida ficou para trás e houve uma aproximação a uma concepção de filosofia como mero exercício formal.

Plano Individual de Formação

As atividades previstas no Plano Individual de Formação foram todas cumpridas, pelo menos até à interrupção das atividades letivas presenciais no dia 2 de março de 2020, resultado do surgimento dos primeiros casos de infeção pelo coronavírus SARS-CoV-2 em Portugal. Antes deste período atípico, apenas faltei a uma aula da minha colega de estágio e a um seminário pedagógico, mas que não põe em causa o cumprimento do Plano Individual de Formação, porque este determina um mínimo de 75% de presenças em ambas as situações. As razões destas faltas deveram-se a confusões com os horários e percursos dos autocarros SMTUC e dos quais dependia.

Não foi difícil cumprir as atividades estabelecidas no Plano Individual de Formação, porque o bom ambiente que havia no Núcleo de Estágio tornava o trabalho mais simples. Assim, elaborei recursos didáticos e planificações de longo, médio e curto prazos em diálogo com a minha colega de estágio e o Orientador da Escola. Fiz uma grelha de avaliação da participação dos alunos, guias de objetivos orientadores da avaliação e avaliação de testes e trabalhos. Participei em todas as sessões de auto e heteroavaliação das atividades letivas e de avaliação formativa e sumativa, nas reuniões dos conselhos de turma do 10º A e do 10º B e nas reuniões do departamento de ciências sociais e humanas da Escola Secundária Dom Dinis.

Planeei e lecionei 12 aulas de lógica proposicional no 10º B e com a devida supervisão do Orientador da Escola. Planeei 1 aula de revisões das principais falácias informais e orientei o trabalho dos alunos numa aula de revisões antes do teste de Argumentação. A convite do Orientador da Escola e da Diretora de Turma do 9º PIEF, lecionei também uma aula de filosofia sobre o utilitarismo e a ação. Tentei partir de algumas experiências mentais, o problema do trolley e suas variantes, para pensar problemas quotidianos e contemporâneos, tais como a guerra com drones, a condução sob o efeito de álcool e o valor da vida humana. A aula contou com a presença da Diretora de Turma do 9º PIEF, do Orientador da Escola e da Assistente Social da Escola.

Tinha previsto para o final do ano letivo entregar um caderno A5 a cada aluno do 10º B com perguntas filosóficas sobre os seus interesses, mas devido à pandemia deixei de ter contacto presencial com os alunos. Por exemplo, se um aluno gostasse de música, ele teria no seu caderno a questão “O que é a música?”. Um aluno que gostasse de livros românticos teria no seu caderno “O que é o amor?”. Um aluno que quisesse ir para o exército teria no seu caderno “O que é a coragem?”. Depois, tinha pensado na possibilidade de indicar livros ou retirar

excertos e frases de textos filosóficos sobre os temas / problemas em questão. Assim, à pergunta “O que é a música?” poderia seguir-se um excerto ou uma frase de *O mundo como vontade e representação* de Schopenhauer. Ou para a pergunta “O que é o amor?” poderia sugerir o livro *O amor* de André Comte-Sponville. Ou à pergunta “O que é a coragem?” poderia indicar a leitura do diálogo platónico *Laques*. Depois de esgotar todas as perguntas filosóficas mais personalizadas, bem como as devidas sugestões de leitura, a minha ideia seria colocar experiências mentais ou problemas filosóficos mais generalistas: “Quem sou eu?”, “Se o mundo fosse acabar hoje...”, “Se eu fosse imortal...”, etc. Estes problemas e experiências mentais também poderiam ser acompanhados de sugestões de leituras. Para além disso, algumas das perguntas seriam ainda adaptadas às competências de cada aluno. Por exemplo, um aluno que gostasse de desenhar, teria um desafio relacionado com a representação do tempo e na página seguinte encontrava uma explicitação do paradoxo de Zenão.

Os interesses anteriormente mencionados correspondiam a interesses reais de alguns dos alunos do 10ºB e sinto pena de não poder ter realizado a atividade por três motivos. Primeiro, teria sido uma oportunidade única de adaptar o ensino de filosofia aos interesses dos alunos e ao estilo de aprendizagem de cada um. Segundo, tenho a certeza de que os alunos teriam gostado. Terceiro, dificilmente surgirá um contexto melhor do que o de estágio para fazer uma atividade deste género. Por último, para além das perguntas, experiências mentais e dos textos filosóficos, tinha pensado deixar no final do caderno algumas páginas em branco, onde poderiam ser escritas dedicatórias dos colegas de turma para cada aluno. Assim, o caderno serviria como uma recordação da turma e da disciplina.

Caracterização do contexto escolar

Tal como anteriormente referido, a escola onde decorreu o estágio foi a Escola Secundária Dom Dinis e no ano letivo de 2019/2020. Esta escola situada em Eiras, na zona norte do concelho de Coimbra, é uma escola integrada no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Em 2017, a escola tinha 45% dos alunos com ASE, 10% dos alunos eram tutelados (CPCJ, Tribunal de menores, Instituições de Acolhimento), 8% dos alunos tinham Necessidades Educativas Especiais e apenas 7% dos pais e encarregados de educação tinham formação superior¹. O contexto social e económico de uma grande parte dos alunos era por isso desafiante, mas eu acredito que o ambiente escolar contrastava em parte com essas dificuldades.

Os corredores de quase todos os blocos e o interior das salas de aula têm trabalhos expostos dos alunos e sobre os mais variados temas. Há mapas pintados nas paredes, poemas afixados nos quadros e curiosidades por tudo quanto é canto. Apesar da arquitetura da escola não ser digna de nota, o seu pátio é grande e os espaços verdes pareciam cuidados. Eu gostei especialmente da magnólia à entrada, porque no inverno o seu cheiro agradável tornava-se inevitável a quem quer entrasse na escola. Para além deste bom ambiente, a escola tinha ainda uma oferta curricular muito apelativa para os alunos (cursos científico-humanísticos, profissionais e turmas PIEF), várias atividades extracurriculares (clubes de robótica, teatro e jornalismo) e integrava-se ainda nos programas eTwinning e Eco-escolas².

A escola divide-se em seis blocos. O bloco A é mais administrativo. Tem os gabinetes da direção e dos diretores de turma, salas de trabalhos, secretaria e a sala dos professores com serviço de bar. Este bloco tem ainda uma biblioteca, um auditório e uma reprografia para uso exclusivo dos professores. No entanto, os mais de 90 professores da escola deviam imprimir os materiais com antecedência de pelo menos um dia, porque a afluência à reprografia era elevada. Os computadores presentes no edifício disponíveis para uso dos professores também eram apenas 4. Quando utilizados apenas para impressão, os computadores não ficavam em número insuficiente, mas apenas era possível trabalhar nos mesmos algumas vezes e durante o tempo

¹ Esta informação está de acordo com a página 11 do *projeto educativo* da escola para 2017-2021. Consultado em setembro 14, 2020, do *website* da escola: <https://www.esdomdinis.pt/index.php/escola/documentos>

² No *website* da escola existe informação mais detalhada sobre o desporto escolar, clubes e projetos da escola. Consultado em setembro 14, 2020, do *website* da escola: <https://www.esdomdinis.pt/index.php/clubes-projetos>

de aulas. Apesar disso, os computadores funcionavam bem, mesmo sem estarem devidamente protegidos contra vírus informáticos.

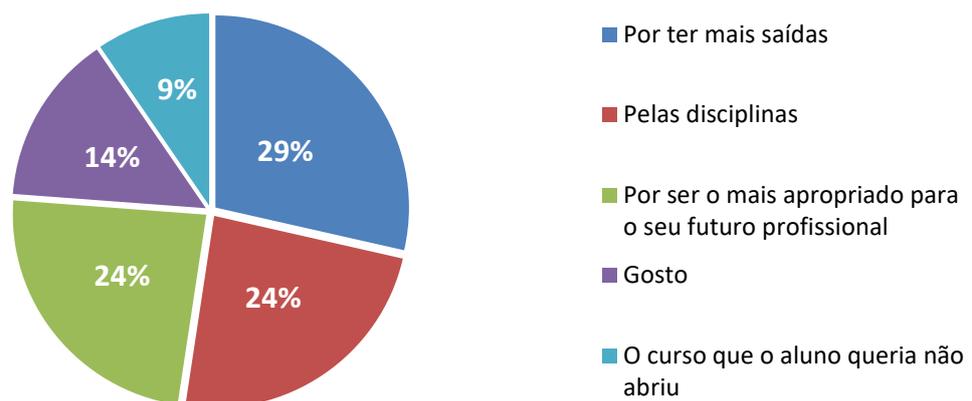
O bloco B tinha um conjunto de oficinas dedicadas aos cursos profissionais e algumas salas de aula. O bloco C era dedicado aos cursos PIEF, PCA e PIP e tinha uma unidade de Autismo. O bloco D tinha salas de aula e laboratórios de biologia e geologia. O bloco E tinha salas de aula, laboratórios de química e física, bem como os gabinetes do aluno e dos serviços de psicologia e orientação. O bloco F tinha as salas de convívios do pessoal não-docente e dos alunos, o refeitório, bar, sala de dança e sala da associação de estudantes. Para além destes blocos, a escola tinha ainda um pavilhão polidesportivo e campos de jogos.

Felizmente tive a oportunidade de conhecer todos os espaços da escola, mas aqueles em que passei mais tempo foram os blocos A e D. No bloco A, eu reunia três vezes por semana com o Orientador da escola e durante uma hora, trabalhava nos computadores e convivía com o corpo docente, muito bem-humorado, mas claramente envelhecido. Apenas 15 dos mais de 90 professores da escola tinham menos de 44 anos. Já no outro bloco, no bloco D, tinham lugar as aulas de filosofia. O 10º B, a minha turma de estágio, tinha aulas no laboratório de química, tendo este sido transformado em sala de aula devido à falta de salas. Porém, o isolamento sonoro desta sala era muito mau, porque era possível ouvir as aulas nas salas adjacentes. Isto perturbou muitas vezes os alunos que, para além de ouvirem duas ou três aulas ao mesmo tempo, tinham de se sentar em bancos desconfortáveis. Todavia, a direção da escola substituiu os assentos a partir do segundo período e também se tornou possível mudar de sala a um dos três tempos semanais.

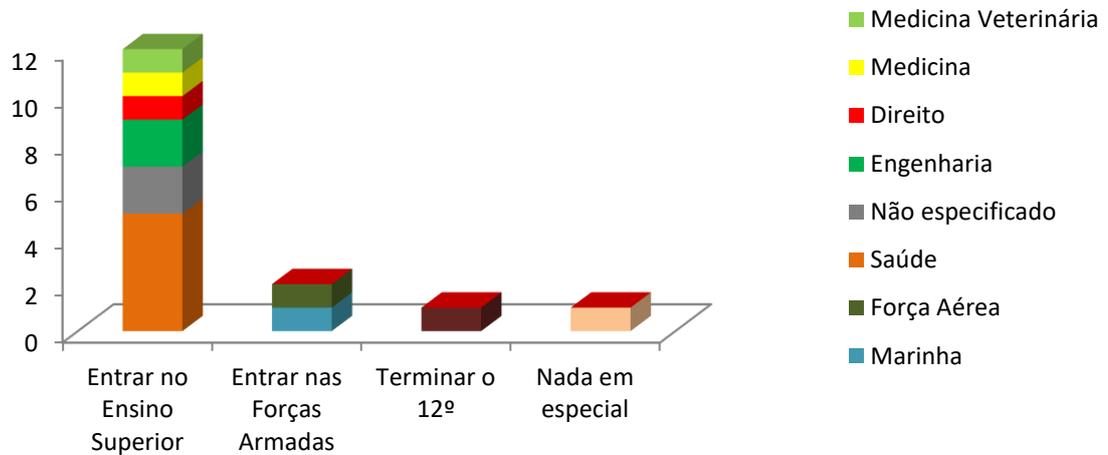
O 10º B era uma turma pequena, inicialmente constituída por 20 alunos, tendo 4 alunos com Necessidades Educativas Especiais e que não frequentavam as aulas de filosofia. Todavia, saíram 6 alunos ao longo do ano, entraram 2 alunos internacionais e um dos alunos que tinha trocado de curso voltou à turma. Estas trocas constantes ao longo do ano não foram benéficas para os professores nem para os alunos, pelo que deveria ser melhorada a componente de orientação vocacional facultada pela escola e por forma a evitar estas situações. A distribuição dos alunos pelas turmas também não me pareceu muito equilibrada quando comparadas as turmas do 10º B e do 10º A. A turma A tinha 19 alunos à disciplina de filosofia e a turma B apenas 15, sendo que um aluno saiu da escola logo no início do ano. Assim, qualquer perfil da turma traçado inicialmente se torna um pouco insuficiente face às constantes saídas e entradas dos alunos na turma, bem como gera dificuldades de aprendizagem para os alunos que saem e

para os que ficam. A avaliação diagnóstica perde assim algum sentido face a tão grandes mudanças (1/3 da turma trocou de turma), mas pode servir para pensar as razões dessas trocas. No contexto da avaliação diagnóstica, sugerida pelo Orientador da Escola, aplicou-se um questionário aos 15 alunos da turma sobre as suas expectativas, áreas de interesse e sugestões relativamente à disciplina e ao professor de filosofia. As respostas foram posteriormente analisadas, categorizadas, contabilizadas, compiladas e apresentadas aos alunos sob a forma de gráficos para que pudessem também eles conhecer melhor a turma e os seus colegas. Eu não irei apresentar os gráficos de todas as questões mencionadas abaixo, porque considero que alguns dos gráficos não são tão conclusivos ou relevantes do contexto da turma. As questões realizadas foram as seguintes: 1 - *Porque escolheste esta área?* 2 – *O que esperas obter com este curso a nível profissional* 3 – *O que esperas da disciplina de filosofia?* 4- *O que esperas do professor da disciplina?* 5 – *Sugestões de como gostarias que fossem as aulas* 6 – *Gostas de ler?* // 6.1. – *Qual é o teu livro favorito?* // 6.2. – *Qual o último livro que leste?* 7 – *Gostas de música?* // 7.1. *Qual é o teu artista favorito?* 8 – *Se fosses para uma ilha deserta, quais seriam os dois objetos que levarias contigo?* 9 - *Que pergunta gostarias de fazer ao professor da disciplina?* 10 – *Quais os teus pontos fortes ou fracos como aluno?*

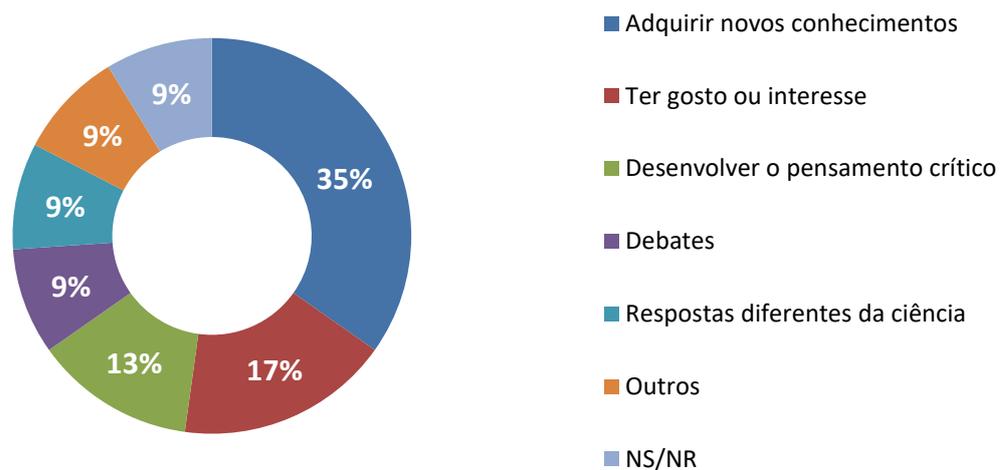
1 - Razões pelas quais os alunos escolheram o curso de Ciências e Tecnologias



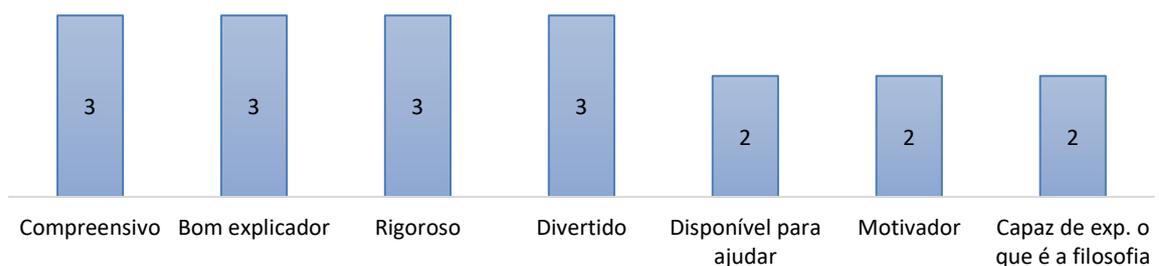
2 – Expectativas profissionais relativamente ao curso



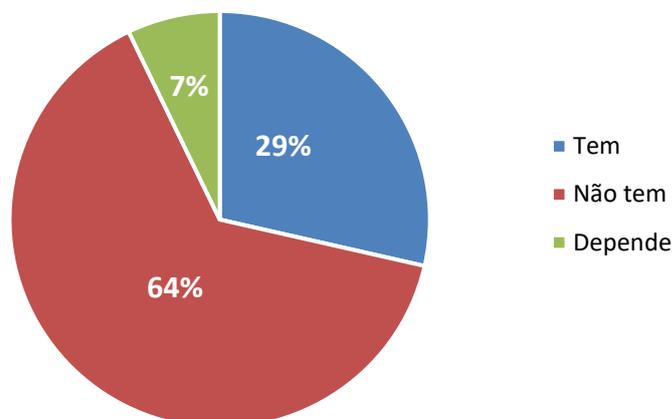
3 - Expectativas dos alunos relativamente à disciplina de filosofia



4 - Expectativas dos alunos relativamente ao professor de filosofia



5 - Interesse dos alunos pela leitura



Tal como se pode verificar nos resultados da avaliação diagnóstica, a maior razão que levou à escolha do Curso de Ciências e Tecnologias foi “ter mais saídas”. Não é de admirar então que muitos alunos do 10º B tenham trocado de turma, porque poucos deles escolheram o curso por gosto ou pelas disciplinas. Ou seja, quando se escolhe um curso pela sua utilidade e se deixa de lado a aprendizagem e o prazer, não é de estranhar que surjam problemas relacionados com a motivação e com a aprendizagem. Se os estilos cognitivos dos alunos não se enquadram com as disciplinas do curso é normal que daí advenham posteriormente problemas de aprendizagem e de comportamento. Por outro lado, muitos alunos queriam prosseguir estudos na área da saúde e o Curso de Ciências e Tecnologias é o mais indicado para o efeito. Não obstante isso, as maiores expectativas em relação à disciplina de filosofia relacionavam-se com a aprendizagem e com a motivação, apesar de em terceiro lugar aparecer o desenvolvimento do pensamento crítico.

As expectativas dos alunos relativamente às qualidades do professor de filosofia são reveladoras das necessidades sentidas por eles. Foram realçadas competências científicas (rigor e capacidade de explicar o que é a filosofia), didáticas (bom explicador e motivador), “deontológicas” (compreensivo e disponível para ajudar) e pessoais (divertido). Ou seja, os alunos parecem valorizar as dimensões científica, profissional, ética e relacional num professor. Os alunos na questão 5 sugeriram que as aulas tivessem trabalhos de grupo, fossem interativas, tivessem PowerPoints, vídeos, esquemas e que fossem fornecidos resumos para estudar.

O gráfico 5 é relativo à questão 6 e permite perceber o interesse dos alunos pela leitura, sendo que cerca de 2/3 dos alunos não gosta de ler e apenas 1/3 gosta de ler. Para além do mais, alguns dos alunos quando questionados sobre o último livro que leram, responderam que nunca tinham lido um livro. E o último livro mais lido pelos alunos foi o *Diário de um Banana*. Isto tem de ser revelador da dificuldade de ensinar filosofia a alunos que nunca leram um livro ou que nunca leram nada próximo de um texto filosófico. A filosofia no ensino secundário deve por isso ser pensada em função do contexto escolar e não meramente a partir de ideias pré-concebidas do que é filosofia e do que é filosofar. Não deve ter por objetivo formar filósofos ou formar em filosofia, mas formar pela filosofia (Vicente, 2005, p. 12), sobretudo considerando que a disciplina pertence à componente de formação geral.

A sétima questão mostrou que todos os alunos gostam de música, sendo o rap o género favorito da turma, seguido do rock e da música pop. A oitava questão não foi muito conclusiva, porque alguns alunos tomaram a ilha deserta como um lugar paradisíaco e outros como um lugar inóspito, pelo que a pergunta deveria ter sido mais bem formulada. Os alunos mostraram ainda interesse em saber o que me motivava a mim e à minha colega de estágio no ensino de filosofia. Por último, a distração foi mais frequentemente assinalada pelos alunos como sendo o seu maior ponto fraco.

Problematização, Conceptualização e Argumentação

O programa da disciplina estabelece como competências filosóficas a problematização, a conceptualização e a argumentação. A problematização corresponderia à fase de transformação de um tema filosófico num problema. Tozzi sugere que se faça o seguinte: Questionar (encontrar a questão filosófica implícita), Descobrir (encontrar questões filosóficas subjacentes às respostas que são dadas comumente), Formular (desenvolver a capacidade de questionar de forma alternativa) e Explorar (encontrar respostas diferentes para uma questão filosófica dada).

Algumas propostas de Tozzi para a fase da conceptualização seriam (Vicente, 2005, p. 113): Superação das representações espontâneas dos alunos (aproximação representativa); Clarificação do sentido de uma noção pela explicitação dos termos que exprimem o conceito (aproximação linguística); Elaboração concetual de uma noção determinada pela sua compreensão (aproximação predicativa); Reconstrução conceptual de uma noção como instrumento de inteligibilidade do real (aproximação extensiva); Construção do conceito de uma noção por identificação lógica dos seus atributos (indução guiada por contrastes); Trabalho sobre materiais simbolicamente polissémicos (aproximação metafórica).

A fase de argumentação, segundo os documentos das *Aprendizagens Essenciais*, corresponderia aos seguintes objetivos: Identificação e formulação de teorias, teses e argumentos, aplicando instrumentos operatórios da lógica, avaliando os seus pontos fortes e fracos; Comparação de teses e argumentos dos filósofos estudados; As implicações filosóficas e práticas de uma teoria ou tese filosófica; Assunção de posições pessoais com clareza e rigor, mobilizando conhecimentos filosóficos e avaliando teses, argumentos e contra-argumentos (Ministério da Educação, 2018).

No próximo capítulo será sugerida a introdução de uma quarta fase no processo de aprendizagem, mas que não corresponde a uma competência estritamente filosófica. Esta fase corresponderá à fase da sensibilização para um tema ou problema filosófico e será a partir dela que irei pensar a poesia no ensino de filosofia.

Capítulo 2

Música, Mistério e Metáfora

Sensibilização

Eu acredito que a poesia pode servir como uma forma de sensibilização para temas ou problemas filosóficos. Contudo, esta proposta só faz sentido em alguns paradigmas do ensino de filosofia. Esta proposta só faz sentido nos paradigmas que reúnam as seguintes condições: 1) Há espaço para a sensibilidade na filosofia; 2) O ensino de filosofia implica a aprendizagem de problemas filosóficos; 3) Alguns poemas podem assumir a função de sensibilização para temas ou problemas filosóficos.

A primeira condição é posta em causa quando a sensibilidade é tida como um entrave à aprendizagem da filosofia e/ou do filosofar ou quando é simplesmente ignorada. Esta censura ou desprezo pela sensibilidade na filosofia é em parte arcaica e em parte contemporânea. É arcaica no sentido que remonta a Platão, mas é contemporânea no sentido em que é formulada noutros termos. A filosofia é apresentada no *Fédon* como um treino para a morte (81a). O corpo, sendo feito de desejos e prazeres, seria um entrave para a alma do filósofo que esforçar-se-ia por se libertar do corpo (81b). No entanto, para Platão, é filósofo aquele que busca a verdade, pelo que essa libertação do corpo seria pensada em função da contemplação da verdade. Poder-se-iam discutir os pressupostos metafísicos, antropológicos, epistemológicos e estéticos do autor, mas o que realmente importa perceber é que à luz desta conceção filosófica não há espaço para a sensibilidade no ensino de filosofia. A ideia de que a filosofia é um exercício para a morte talvez seja arcaica, mas ideia de que a filosofia se faz somente com o pensamento não o é.

De acordo com Murcho (2008) a filosofia seria uma disciplina *a priori* ou que apenas se faz apenas pelo pensamento. Assim, apesar do autor reconhecer que a filosofia poderá lidar com dados das ciências empíricas, não é nunca mencionada a relação da experiência pessoal com o ato de filosofar. A sensibilidade do filósofo ou do aluno é ignorada na sua proposta didática, talvez por ser irrelevante na sua conceção de filosofia. Contudo, esta conceção de filosofia não impediria a utilização de poemas em aulas de filosofia. Há poemas que fazem parte da história da filosofia e com uma riqueza conceptual interessante no contexto do ensino secundário português. Eu utilizo *O poema sobre o desastre de Lisboa* (Voltaire, 1755/2006) na aula em que recorro à articulação da música de Bob Dylan com a resposta de Leibniz ao problema do mal. A minha abordagem a esse poema foi fundamentalmente crítica.

Se a filosofia não deixa de ser uma atividade conceptual, então que lugar poderá ter a sensibilidade numa aula de filosofia? Deleuze e Guattari (1992) defendem que os conceitos

filosóficos são de facto incorpóreos, mas também defendem que eles não resultam da contemplação da verdade. Os conceitos seriam singulares e criados em função da vivência de problemas filosóficos. Portanto, a filosofia não seria para estes autores uma preparação para a morte ou a reflexão desligada da existência. É sobre a influência deste pensamento que Gallo irá pensar o ensino de filosofia como uma oficina de conceitos (Gallo, 2006, p. 25). Apesar de tal projeto poder ser demasiado audacioso, a introdução de uma fase de sensibilização anterior à de problematização pode ser muito útil para pensar o lugar da poesia no ensino de filosofia.

A fase de sensibilização anteriormente mencionada consistiria na utilização de elementos que poderiam não ser filosóficos, mas que teriam o seu interesse numa aula de filosofia em função de um determinado tema. Ou seja, o objetivo seria criar uma afeição nos alunos pelo tema, porque os conceitos filosóficos seriam derivados de problemas filosóficos sentidos na pele (Gallo, 2006, p. 27). Esta sensibilização poderia ser feita com base em obras de arte, músicas, poemas e outros recursos didáticos, devendo sempre ir ao encontro dos interesses dos alunos.

Esta proposta didática parece-me ter duas grandes vantagens. A primeira vantagem é referida por Gallo e prende-se com a possibilidade da abertura da filosofia aos interesses dos alunos. Grácio e Dias (2004) defendem que os interesses dos alunos, sobredeterminados pelos valores da tecnocultura, não são só pré-filosóficos, são antifilosóficos. Seria necessário então insinuar o filosófico a partir do não-filosófico. A segunda grande vantagem prende-se mais com o trabalho deste relatório. Os poemas, sendo não-filosóficos, também teriam lugar numa aula de filosofia, desde que o seu tema tivesse relação com o programa da disciplina e desde que servisse como uma forma de sensibilização para esse tema. Ou seja, a dimensão estética do poema ganharia relevância à luz desta proposta didática. A capacidade de um poema exprimir sentimentos seria sumamente útil na posterior fase de problematização.

Relativamente ao segundo pressuposto, sobre o ensino de filosofia implicar a aprendizagem de problemas filosóficos, eu penso que não há muito a comentar. Existem paradigmas do ensino de filosofia centrados na história da filosofia ou no ensino de uma determinada doutrina³, mas mesmo num ensino mais centrado nos conteúdos poderá haver uma fase de problematização. Contudo, mesmo que não existisse esse momento, isso não implicaria que fosse impossível a utilização de poesia no ensino de filosofia. O poema de Parménides

³ Eu usei os paradigmas do ensino de filosofia identificados por Tozzi para pensar o ensino de filosofia, mas o ensino de filosofia não se reduz necessariamente a estes paradigmas, bem como o defende o autor. Tal como se poderá constatar no blog do autor, acedido em 15 de dezembro de 2020:

<http://www.philotozzi.com/2003/11/les-paradigmes-organisateurs-de-l-enseignement-philosophique/>

(Sobre a natureza) e a prosa poética de Nietzsche fazem parte da história da filosofia. E, num paradigma de ensino de filosofia dogmático, poderá haver sempre espaço para a poesia feita com fins didáticos. O *De Rerum Natura* de Lucrecio seria um bom exemplo de poema didático, mas uma breve pesquisa pela *web* mostra que há poemas didáticos sobre a *Crítica da razão pura*, o *Discurso do método*, *A monadologia*, etc. Para além do mais, mesmo que a sensibilidade fosse considerada um entrave neste paradigma de ensino, existiriam outros elementos poéticos que poderiam ser considerados. Por exemplo, o estilo condensado, a metáfora de substituição ou a função mnemónica. Isto é, os elementos técnicos da poesia desvinculados da afeição.

Música

Se a fase de sensibilização deveria ser pensada em função do horizonte cultural dos alunos, então a poesia mais adequada a esta propósito seria a poesia pop. Seria a poesia pop que fosse capaz de sensibilizar os alunos para um determinado tema filosófico. Ora, não há poesia mais pop do que aquela que encontramos nas canções ou nos poemas musicais e isso atestam-no os interesses dos próprios alunos. A sétima pergunta do questionário aplicado à turma do 10º B por forma a determinar o perfil da turma, revelou que todos os alunos gostavam de música e sendo o rap o género favorito da turma. O Rap que é um género musical muito enraizado na rima e no ritmo, sem grandes arranjos instrumentais, pelo que a musicalidade reside quase toda na letra e na voz do rapper. Ou seja, há uma dimensão literária e musical inerente ao género, nomeadamente ao nível da rima e do ritmo. Porém, há também uma preocupação com o sentido, porque o rapper não se limita a rimar, ele representa a realidade. T. S. Eliot (1948/2019, 166) dirá que a poesia oscila entre aquela em que a atenção do leitor se dirige primariamente para o som e aquela em que se dirige primariamente para o sentido. O rap estaria entre uma coisa e outra. Ou como dirá Valéry (2020, 71): “Eis o poeta às voltas com essa matéria verbal, obrigado a especular ao mesmo tempo sobre o som e o sentido, a satisfazer não apenas a harmonia, o período musical, mas ainda as variadas condições intelectuais e estéticas...” Assim, o rap na sua generalidade seria uma forma de poesia e um género musical.

Apesar da preferência dos alunos pelo rap enquanto género musical, o rap não deixa de ser isso mesmo, um género musical. Apenas 36% dos alunos manifestou interesse na literatura e os livros favoritos dos alunos eram todos de prosa. Esta preferência pela poesia cantada poderia ser justificada de muitas maneiras. Poderá ser devido às características da poesia moderna, ao preconceito dos alunos relativamente aos livros de poesia, ao grau de acessibilidade dos próprios livros, etc. Todavia, eu acredito que talvez a melhor explicação esteja no som e mais concretamente na música. Afinal, 100% dos alunos gostava de música e nem todos gostavam de rap. A música rock e a música pop eram os géneros musicais favoritos de alguns alunos e havia até uma aluna que gostava de pop coreano (K-pop). Ora, uma vez que a aluna não compreendia coreano, ela só poderia apreciar a música na sua dimensão musical e nunca na sua dimensão literária. Portanto, é esta dimensão musical que me interessa analisar, porque talvez ela possa justificar um maior interesse dos alunos na poesia cantada. Se assim for, os poemas musicais poderão ser a forma poética mais eficiente de sensibilizar os alunos para um determinado tema.

Schopenhauer defende em *O mundo como vontade e representação* que o mundo é uma representação da nossa vontade. Isto seria comum a todos os seres vivos capazes de cognição, mas só o homem teria a possibilidade de refletir sobre isto. Ora, esta vontade seria fonte de sofrimento, sobretudo nos seres conscientes dessa vontade, porque a nossa capacidade de desejar seria infundável. Contudo, a arte teria para o autor a possibilidade de aliviar o sofrimento, ainda que o fizesse de forma ilusória e momentânea (Lourenço, 2011, p. 137). Dentro da arte, a arte por excelência seria a música. Esta não se prenderia com a representação, mas com a expressão daquilo que há de mais essencial no mundo, a vontade. Isto é, a música não expressaria este ou aquele sentimento, mas o sentimento mesmo (Lourenço, 2011, p. 139). Tirando a música, todas as outras artes seriam apenas uma objetificação indireta da vontade, sendo imitativas e repetitivas (representações de representações). Será por isso que Schopenhauer irá afirmar que as palavras seriam um acrescento alheio e de valor inferior no que respeita à música, porque o som seria sempre mais eficaz e infalível do que as palavras. Daí que as palavras devessem ser subalternas à música (Lourenço, 2011, p. 142).

A primeira ideia que eu acho interessante considerar a este propósito é a da universalidade da música. A música parece ser comum a todas as culturas e por vezes chega a ser partilhada por culturas antagónicas. George Steiner (2012, 21) lembra que a mesma ária de Beethoven inspirou a solidariedade dos nazis, a promessa comunista e o hino das Nações Unidas, bem como o coro do *Rienzi* de Wagner serviu para exaltar o sionismo de Herzl e a visão do Reich de Hitler. Assim, compreende-se perfeitamente que 100% dos alunos goste de música. Em segundo lugar, penso que a teoria de Schopenhauer justificaria em parte a preferência dos alunos pela poesia cantada ou por uma conceção de poesia que hesitasse entre o som e o sentido. Talvez a música atinja a nossa sensibilidade de forma mais direta e imediata. Em terceiro lugar, poder-se-ia pensar se a utilização de música puramente instrumental não seria melhor na fase de sensibilização do que a utilização de poemas musicais. Schopenhauer defendia mesmo que “a música é um exercício inconsciente de metafísica do espírito que desconhece que está a filosofar” (Lourenço, 2011). Não digo que não fosse interessante convidar os alunos a filosofar de forma inconsciente, mas parece-me que a poesia musicada será sempre mais eficaz na fase de sensibilização para um determinado tema filosófico. Talvez seja até a forma mais eficaz de sensibilização, sobretudo aquela poesia que é hesitação entre som e sentido, porque nada com sentido se aproxima mais da música do que a poesia cantada.

Mistério

A filosofia começa no espanto. Esta afirmação é feita no *Teeteto* de Platão (Platão, trad. 2010, p. 212). Quando Teeteto diz “Pelos deuses, Sócrates, como me espanto muitíssimo...” e Sócrates responde: “Pois o que estás a passar, o maravilhar-te, é mais de um filósofo. De facto, não há outro princípio da filosofia que não este” (155d). Aristóteles na *Metafísica* também o diz (Aristóteles, *Metafísica*, 1969, p. 11): “Foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar...” e “Ora quem duvida e se admira julga ignorar: por isso, também quem ama os mitos é, de certa maneira, filósofo, porque o mito resulta do maravilhoso”.

Se os homens são levados a filosofar, isso significa que alguma coisa os move nesse sentido. Essa coisa que moveria os homens seria o desejo de conhecer, seria algo intrínseco a todos os homens (Aristóteles, *Metafísica*, 1969, pp. 1,11). No entanto, nem todos os homens seriam filósofos ou não o seriam a maior parte do tempo. Daí que Sócrates diga que o espanto de Teeteto é mais de filósofo, porque os filósofos seriam os amantes insistentes da sabedoria. Ou seja, todos os homens seriam naturalmente filósofos, mas nem todos os homens teriam uma atitude filosófica. No entanto, em ambos os autores se deverá reconhecer uma dimensão volitiva do espanto. É pela ignorância e pelo desejo de conhecer que somos levados a perguntar o ser de alguma coisa. Só a admiração, enquanto revelação do nada, permitiria o surgimento do «porquê» (Heidegger, *Que é metafísica?*, 1969, p. 43). E, neste ponto, filosofia e poesia teriam a mesma origem. Ambas teriam origem no pensamento do ser, o ser enquanto nada, enquanto o outro do ente. Ambas teriam cuidado pelo uso da linguagem, mas o pensador diria o ser e o poeta nomearia o sagrado (Heidegger, *Que é metafísica?*, 1969, p. 57).

Se a filosofia tem origem no espanto, quase sempre termina em sistema. Poder-se-ia pensar numa filosofia poética, uma filosofia que fosse capaz de nomear o sagrado, mas aí o ensino de filosofia seria ele mesmo poético. Uma parte da filosofia portuguesa tenta ser isto mesmo. Todavia, María Zambrano defende que pensar uma filosofia esotérica seria pura contradição, porque a principal virtude da filosofia seria a sua transparência (Zambrano, 2000, pp. 22-23). Transparência que também seria superficialidade, tal como lembrava a autora. Portanto, talvez a poesia não seja apenas um recurso útil para a experiência do pensamento filosófico, talvez a poesia seja indispensável. Talvez não seja toda a poesia, mas seria toda aquela que fosse capaz de exprimir o silêncio do ser.

A poesia capaz de fazer admirar ou causar espanto seria toda aquela que trabalhasse as palavras até estas coincidirem com o mistério (Dias, 2014, pp. 28-29) e que dissesse o indizível como um excesso de ser no ser (Dias, 2014, p. 26). Seria esta supostamente a verdadeira poesia, porque nos melhores poetas a linguagem nunca seria posta ao serviço de uma emoção puramente estética ou de um efeito literário ou de uma dimensão expressiva, mas antes em função do silêncio para lá da linguagem (Dias, 2014, p. 23). O autor dirá até que a praga da poesia é todo o virtuosismo sem espessura ontológica (Dias, 2014, p. 46). Sousa Dias considera que qualquer hermenêutica ou comentário faria dissipar a *poeticidade* do poema, porque o sentido lógico anularia o sentido poético (Dias, 2014, p. 28). No entanto, eu considero que haveria sempre uma réstia desse sentido poético se o poema verdadeiramente expressasse algo de indizível. Isto é, o sentido lógico não teria o poder de anular totalmente o sentido poético. Eu acredito que a música *With God on our side* que utilizo na aula de Leibniz é um bom exemplo disso. Nada do que eu diga sobre o mal ou sobre o problema do mal pode apagar a dimensão de inefabilidade da música ou do próprio problema do mal. Todavia, reconheço que o sentido lógico tem o poder de atenuar o sentido poético, sobretudo se se tratar de um poema muito condensado e que exija um comentário muito demorado.

Há uma dimensão de problematização no espanto, porque é da revelação do nada que surge o porquê. E há uma dimensão de sensibilidade no espanto, porque os homens são levados a ele através do desejo, do amor ou da angústia. No entanto, a poesia que diz o indizível não é igual à poesia anteriormente vista. A primeira forma de poesia será talvez mais rara, mas exigirá um menor esforço na fase de problematização. A segunda forma de poesia será mais comum, mas exigirá um maior esforço na fase de problematização.

Metáfora

Anteriormente já referi que a aproximação metafórica seria um dos seis exercícios possíveis de conceptualização sugeridos por Michel Tozzi. Neste capítulo eu pretendo clarificar um pouco melhor este exercício e reforçar a importância do mesmo com base na teoria das metáforas conceituais de George Lakoff e Mark Johnson (2003).

A aproximação metafórica consiste no incremento da capacidade de pensar por imagens, metáforas, símbolos, etc. com vista ao desenvolvimento do pensamento analógico (Vicente, 2005, p. 113). Joaquim Neves Vicente dá um exemplo de um exercício de aproximação metafórica à noção de filosofia (Vicente, 2005, p. 120). O autor apresenta uma tabela com três colunas que os alunos deveriam preencher: *Se a filosofia fosse...*; *Poderia ser...*; *Porque*. A primeira coluna estaria toda preenchida com sugestões: Se a filosofia fosse uma paisagem, se a filosofia fosse uma música, se a filosofia fosse emoção, se a filosofia fosse uma personagem, etc. As outras duas colunas apenas teriam algumas linhas preenchidas por forma a exemplificar o exercício. Por exemplo, *Se a filosofia fosse uma profissão poderia ser piloto porque* viaja muito, o que lhe permite fazer escolhas acertadas. No fim do exercício o aluno deveria construir a sua própria definição de filosofia com base nos elementos da terceira coluna. Por exemplo: “A filosofia ajuda a fazer coisas acertadas”.

O interesse da filosofia pela metáfora é muito antigo. Aristóteles defendia que: “A metáfora consiste no transportar para uma coisa o nome de outra...” (Poética, 1457b6-8), que a metáfora é baseada em semelhanças (Poética, 1459a4-9) e que isto seria próprio de um espírito sagaz e equivalente ao do filósofo (Aristóteles, Retórica, 2005, p. 270). A própria poesia não estaria muito afastada da filosofia, porque também ela lidaria com os universais (1451b). No entanto, esta ideia de transporte com base em semelhanças e associada a uma leitura retórica da *Poética* de Aristóteles fará com que a metáfora seja pensada durante muito tempo ao nível de uma teoria da substituição dos nomes. Ou seja, o uso retórico e poético da metáfora no pensamento de Aristóteles foi muitas vezes confundido ao longo da história. Todavia, Paul Ricœur explica que na *Poética* haveria uma subordinação da lexis (estilo) ao muthos e a metáfora não se exerceria ao nível da palavra ou do nome, mas ao nível do texto no seu conjunto (Ricœur, 1983, p. 67). Por outro lado, haveria uma subordinação do muthos à mimêsis, pelo que a metáfora poética para Aristóteles seria submissão à realidade e invenção fabulosa (Ricœur, 1983, p. 68). O uso retórico visaria a persuasão do homem, mas o uso poético visaria a *redescritção* da realidade. A poesia seria assim verdadeiramente (*poíesis*), porque teria o poder

de recriar a realidade. Esta seria a interpretação de Paul Ricœur do pensamento aristotélico relativamente à metáfora na *Poética*. Isto levará o autor a falar num conceito de verdade metafórica e com base numa teoria tensional da metáfora. Ou seja, o enunciado metafórico não seria um *como se*, mas também não seria um literalmente *é*. Seria qualquer coisa de intermédio em que ser e não-ser coabitariam de forma tensional (Ricœur, 1983, p. 380), mas em que a tensão poderia ser resolvida pela suspensão do sentido literal e através de uma denotação de segundo grau. Isto resolveria o problema da referência dos enunciados metafóricos, porque estes não seriam reduzidos ao seu sentido como havia defendido Frege (1892/2009). A questão é que isto exigiria conceitos de realidade e de verdade diferentes dos tradicionais e que fossem capazes de acomodar o poder de *redescrição* da metáfora.

George Lakoff e Mark Johnson em *Metaphors we live by* irão precisamente reforçar alguns pontos da teoria anterior, ainda que acrescentem outros tantos. Neste livro será defendido que a metáfora não é uma mera questão de palavras, que não é baseada em semelhanças, que nem todos os conceitos são literais e que o pensamento racional é moldado pela natureza dos nossos corpos. O pensamento destes autores é especialmente interessante para o contexto deste relatório, porque irão mostrar a tessitura metafórica de alguns conceitos e isso será de extremo interesse para reforçar a importância dos exercícios de aproximação metafórica.

Será que conseguimos viver sem metáforas? Este par de autores pensa que não, porque supostamente vivemos rodeados delas. Não só vivemos rodeados de metáforas, como também pensamos, agimos e percebemos o mundo em função delas. Os autores apresentam alguns tipos de metáforas conceptuais no seu livro (metáforas estruturais, metáforas de orientação e metáforas ontológicas). Os autores começam por analisar o conceito de discussão e a metáfora conceptual *A discussão é guerra* (Lakoff & Johnson, 2003): As tuas afirmações são *indefensáveis*; Ele *atacou todos os pontos fracos* dos meus argumentos; As suas críticas *acertaram mesmo no alvo*; Eu *destruí* a sua argumentação; Eu nunca *ganhei* uma discussão *contra* ele; Queres dizer algo? Ok, *atira!*; Se tu usares essa *estratégia*, ele vai-te *arrasar*; Ele *derrubou* todos os meus argumentos.

Com base nestes exemplos pode reparar-se que as metáforas estruturais não são só uma forma de falar de um conceito nos termos de outro, mas que têm implicações práticas. Seja na *vitória* ou na *derrota* argumentativa, seja *defendendo* argumentos ou na escolha de uma *estratégia* argumentativa. Enfim, aquilo que se faz quando se discute é parcialmente estruturado no conceito de guerra. Ou seja, esta metáfora seria um exemplo de uma metáfora que estrutura a forma como argumentamos e como vemos a argumentação. Os autores do livro dão ainda o

exemplo da metáfora estrutural *O tempo é dinheiro* (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 7-9), porque o tempo se *gasta, investe, poupa, economiza*, etc. Então, as metáforas teriam assim o poder de realçar e de ocultar certos aspetos do conceito. Por exemplo, ver o debate ou a argumentação como uma forma de guerra seria uma forma de ocultar a dimensão colaborativa do debate e uma forma de realçar o aspeto mais competitivo do mesmo.

As metáforas conceptuais de orientação supostamente não estruturariam um conceito nos termos de outro, mas antes organizariam todo um sistema de conceitos em relação a um outro (Lakoff & Johnson, 2003, p. 14). Maior parte destas metáforas estaria relacionada com a orientação espacial. Eis alguns exemplos (alguns adaptados, outros suprimidos e outros acrescentados relativamente ao texto original) (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 15-17):

Feliz é para cima; Triste é para baixo. Isso *impulsionou* muito o meu espírito. O meu espírito *creceu*. O teu *mood* está muito *em cima*. Pensar nela sempre me faz *levitar*. Sinto-me *em baixo*. Estou *deprimido*. Ele tem estado *em baixo* nos últimos dias. O meu espírito *afundou-se*.

A base física ou natural desta metáfora seria (Physical basis) a de que a postura cabisbaixa está geralmente associada à tristeza e à depressão, enquanto a postura ereta relaciona-se com um estado emocional positivo.

Consciência é cima; Inconsciência é baixo: Ele *levantou-se* cedo. Ele *mergulhou* no sono. Em inglês esta metáfora é mais evidente por questões linguísticas: *Get up. Wake up. I'm up. He dropped off to sleep. He's under hypnosis. He sank into a coma.*

A base física seria a de que os homens dormem deitados e erguem-se ao acordar.

Saúde e vida são cima; Doença e morte são baixo: Ele está num *pico* de forma. Lázaro *ergueu-se* dos mortos. A minha forma está no *topo*. Ela veio-se muito *abaixo* com a doença. A sua saúde está a *declinar*. Ele *caiu* morto.

A base física seria a de que as doenças graves obrigam-nos a deitar fisicamente. Quando estamos mortos, estamos fisicamente em baixo.

Ter controlo ou força é cima; ser sujeito de controlo ou força é baixo: Eu tenho controlo *sobre* ela. Eu estou no *topo* da situação. Ele está numa posição *superior*. Ela está nas *alturas* do comando. Ele é de uma classe *superior*. O seu poder *creceu*. Ele está *acima* de mim em força. Ele está sobre o meu *controlo*. Ele *caiu* do poder. O seu poder *declinou*. Ele é meu *inferior*.

A base física seria a de que o porte físico está tipicamente relacionado com a força física e o vencedor fica tipicamente por cima.

Mais é cima; menos é baixo: O número de livros impressos *continua a subir*. O meu salário *aumentou*. A quantidade de atividade artística *decreceu* no último ano. Ele é *menor*.

A base física estaria relacionada com a adição de mais substância ou objetos físicos a um contentor ou a uma pilha, aí o nível aumenta.

O vislumbre de eventos futuros é para cima e à frente: Os eventos daqui em *diante* são estes. Estou com receio do que temos pela *frente*.

A base física seria a de que os nossos olhos geralmente olham na direção que nos movemos (em frente) e os objetos distantes ganham maior dimensão quando nos movemos na sua direção.

Estatuto elevado é cima; Estatuto baixo é baixo: Ele tem um cargo de *topo*. Ela irá *ascender* ao topo. Ele está no *pico* da sua carreira. Ele está a *subir* na hierarquia. Ele está no *fundo* do poço. O estatuto dela *caiu*.

A base física e social.

Bom é cima; Mau é baixo: Atingimos o *pico* no ano passado, mas estamos em *queda* desde então. Ele fez um trabalho de *alta* qualidade. A base física desta metáfora seria a de que as coisas agradáveis geralmente estão em cima.

Virtude é cima; depravação é baixo: Ele tem padrões *elevados*. Ele *caiu* na depravação. Isso foi uma coisa *baixa* de se fazer. A base seria física e social

Racional é para cima; Emocional é para baixo: A discussão *desceu* para o nível emocional, por isso vamos voltar a *subir* ao plano racional. O melhor é *abafarmos* os nossos sentimentos e termos uma discussão intelectual de *alto* nível. Ele não consegue pôr-se *acima* das suas emoções. A base seria física e cultural.

Para além das metáforas estruturais e de orientação, existiriam ainda as metáforas ontológicas. As metáforas ontológicas possibilitariam a categorização das experiências por forma a agrupá-las, quantificá-las e por forma a raciocinar acerca delas (Lakoff & Johnson, 2003, p. 25). Seria uma forma de definir até o que não é definido (ex: noite), mas as metáforas ontológicas servem vários propósitos. Eis alguns exemplos (alguns alterados e outros suprimidos do original) (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 26-27):

Referir: O meu *medo de insetos* está a levar a minha mulher à loucura. Esta foi uma *bela corrida*. A *classe média* é uma *força silenciosa e poderosa* na *política Americana*. A *honra do nosso país* está em risco com esta guerra.

Quantificar: Vai precisar de *muita paciência* para acabar este livro. Há *tanto ódio* no mundo. DuPont tem *muito poder político* em Delaware. Tu tens *demasiada hostilidade* em ti.

Identificar aspetos: *O lado feio da sua personalidade mostra-se sob pressão. A brutalidade da guerra desumaniza-nos a todos. Eu não consigo manter o ritmo da vida moderna. A sua saúde emocional deteriorou-se recentemente. Nós nunca tivemos a sensação de vitória no Vietnam.*

Identificar causas: *A pressão das suas responsabilidades causou-lhe um esgotamento. A nossa influência no mundo diminuiu porque nós perdemos a nossa fibra moral.*

Determinar objetivos e ações motivacionais: *Ele foi para Nova Iorque procurar fama e fortuna. Estou a mudar o meu estilo de vida para que possa encontrar a felicidade verdadeira. O FBI irá agir imediatamente em face de uma ameaça à Segurança Nacional. Ela estava a casar-se por ser a solução para os seus problemas.*

Os autores irão analisar depois as metáforas do recetáculo. Ou seja, a metáfora do campo de visão e outras que ajudam a compreender eventos, ações, atividades e estados (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 29-32). A personificação seria a forma mais óbvia de metáfora ontológica (Lakoff & Johnson, 2003, p. 33). Por exemplo, a *teoria explica*, o *facto refuta*, a *vida engana* e a *inflação devora-nos*. A personificação não seria igual à metonímia que funcionaria mais por contiguidade, mas a metonímia também funcionaria de forma ativa na nossa cultura. Se alguém nos mostra a cara do seu filho, nós consideramos que o vimos. Se mostra uma foto do corpo, então não. Não é só uma questão de linguagem (Lakoff & Johnson, 2003, p. 37). Os conceitos metonímicos também seriam sistemáticos. Eles estruturam a nossa linguagem, pensamentos, atitudes e ações.

As metáforas conceptuais até aqui abordadas dividiam-se em ontológicas, de orientação e estruturais. No entanto, no posfácio ao livro de 2013, os autores defendem que esta divisão das metáforas em três tipos seria fictícia, porque todas as metáforas seriam estruturais (na medida em que elas mapeiam estruturas para estruturas), todas as metáforas seriam ontológicas (na medida em que criam o domínio das entidades alvo) e muitas seriam de orientação (na medida em que mapeiam imagens-esquemas de orientação) (Lakoff & Johnson, 2003, p. 264).

Os autores admitem que os conceitos espaciais parecem emergir da nossa relação direta com o espaço e defenderão que existe uma fundamentação dos termos não-físicos em termos dos físicos (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 59-60). Ou seja, ainda que as emoções humanas, conceitos abstratos, atividade mental, tempo, trabalho, instituições humanas e prática sociais sejam experimentados de forma direta, nenhum deles é entendido nos seus próprios termos (Lakoff & Johnson, 2003, p. 177). Estes seriam conceitos que precisariam de uma definição metafórica (Lakoff & Johnson, 2003, p. 118), sendo que os conceitos de orientação e

ontológicos seriam mais básicos. Eis mais alguns exemplos de algumas destas metáforas (alguns suprimidos, outros alterados ou acrescentados) (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 46-51):

As teorias e os argumentos são edifícios: Esse é o *fundamento* da tua teoria? A teoria precisa de mais *solidez*. Precisamos de mais factos ou o nosso argumento *cairá* por terra. Temos de construir um argumento *forte* para isso. Ainda não pensei qual será a *forma* do argumento. A tua linha de pensamento *colapsou*. Não podemos apresentar uma teoria sem uma *base* nenhuma.

Ideias são comida: O que ele disse deixou-me com um travo *amargo* na boca. Ele disse a verdade mais *crua*. Ele vem aqui com ideias *malcozinhas*. Ainda estou a *digerir* o que li. Eu não posso *engolir* essa afirmação. Eis uma teoria que podemos *devorar* com prazer. Temos de deixar essa ideia a *fermentar*. Ele é um leitor *voraz*. Não precisamos de dar a *papinha* toda feita aos alunos.

Ideias são pessoas: A teoria da relatividade fez *nascer* um número enorme de ideias. Ele é o *pai* da biologia moderna. Essa ideias já *morreram* na idade média. As suas ideias irão *viver* para sempre. A psicologia cognitiva ainda é muito *jovem*. Esta é uma ideia que devia ser *reanimada*.

Ideias são plantas: Essa é uma teoria em *botão*. Demorará anos até a ideia *florir*. A matemática tem muitos *ramos*. A *semente* das grandes ideias é plantada na juventude. Ele tem uma imaginação *fértil*. Eles *plantam* ideias nas cabeças das pessoas.

Ideias são produtos: *Geramos* muito boas ideias. Ele *produz* ideias novas a um ritmo impressionante. A sua *produção* intelectual diminuiu nos últimos anos. Tenho apenas de *polir* um pouco mais esta ideia. É uma ideia que precisa ser *refinada*.

Ideias são comodidade: Essa ideia *não vende*. Há sempre *mercado* para as boas ideias. Ela é uma fonte de ideias *valiosas*.

Ideias são recursos: Ele *esgotou* as suas ideias. Não *gastes* os teus pensamentos em projetos pequenos. Ele é um homem de *recursos*. Nós *já usamos* todas as nossa ideias. Essa ideia é *inútil*.

Ideias são dinheiro: Ele é *rico* em ideias. Ele é *abastado* de ideias. Esse livro é um *tesouro* de ideias.

Ideias são instrumentos de corte: Essa ideia é muito *incisiva*. Que observação *aguçada*!

Ideias são modas: Essa ideia *já era*. Eu ouvi dizer que engenharia informática é que *está a dar*. O marxismo é *fixe* no ocidente. Essa ideia está *fora de moda*. Qual é a *moda* dos

críticos ingleses? Ideias *antiquadas* não têm lugar na nossa sociedade contemporânea. A semiótica tornou-se *chic*. A ideia de revolução já não está em *voga*.

Entender é ver; Ideias são recursos-leves; o discurso é meio-leve: Eu estou *a ver* o que queres dizer. Parece diferente do meu *ponto de vista*. Qual é a tua *perspetiva*? Eu *vejo as coisas* de forma diferente. Quero perceber o *plano grande* das coisas. O argumento é *claro*. Poderás *elucidar* um pouco mais as tuas ideias? É um argumento *translúcido*. O debate era muito *opaco*.

O amor é uma força física: Eu consigo sentir a alguma *energia* entre nós. Houve *fáísca*. A vida dela *gira em torno* da dele. A atmosfera estava *eletrizante*. É incrível a *energia* da vossa relação.

O amor é um paciente: Esta relação é *doentia*. Eles têm um relacionamento *saudável*. O seu casamento *morreu*. A sua relação está em *boa forma*.

O amor é loucura: Estou *louco* por ti. Ela *põe-me fora de mim*. Ele está *doidinho* por ela.

O amor é magia: Ela *enfeitiçou-me*. A *magia* já perdeu o efeito. Ela *hipnotizou-me*. Eu estou *encantado* com ela.

O amor é guerra: Ele *conquista* muitos corações. Ela *lutou* por ele, mas a amante *ganhou*. Ele *esquivou-se* às suas *investidas*. Ela está *a ganhar terreno*. A mãe dele é sua *aliada*.

A riqueza é um objeto escondido: Ela é uma *caçadora de fortunas*. Ele queria dar-lhe *o golpe do baú*.

O significativo é grande: Ele é um *grande* homem. Ele é *gigante* em relação aos seus contemporâneos. Esta é a *maior* ideia de sempre. Foi só uma *pequena* mentira. Foi condenado só por um crime *pequeno*.

Ver é tocar; olhos são membros: Eu não consigo *tirar* os olhos dela. Ele tem os olhos *colados* nela. Os olhos dela *apanham* as coisinhas mais ínfimas.

Os olhos são recipientes para as emoções: Eu conseguia ver *o medo nos seus olhos*. Os seus olhos estavam *cheios de raiva*. Havia *amor nos seus olhos*. Os seus olhos *mostravam compaixão*. *O amor vê-se* nos olhos deles.

O efeito emocional é contacto físico: A morte da mãe dele *bateu-lhe* forte. Ela *arrasou-me*. Ele deixou a sua *marca no mundo*. Eu fiquei *tocado* pela sua afirmação.

Os estados físicos e emocionais são entidades dentro de uma pessoa: A sua dor *foi embora*. A sua depressão *voltou*. Chá quente e mel faz com que *te livres* da tosse. Ele mal conseguia *conter* a sua emoção. Os seus medos estão sempre a *voltar*.

Vitalidade como uma substância: Ela *transborda* vida. Ele é *desprovido* de energia. Eu *não tenho mais* energia, estou esgotado.

A vida é um recipiente: Eu tive uma vida *cheia*. A vida é *vazia* para ele. *Tira* o mais que puderes da vida. A sua vida está *cheia* de dissabores.

A vida é um jogo: É sempre preciso *arriscar* na vida. As *probabilidades* estão todas contra mim. Eu tenho um *ás na manga*. Ele tem algum *trunfo*. *Se jogares as cartas certas*, tu irás sair-te bem. *Ele ganhou* gigante. Ele é um *perdedor*. Ele está a *bluffar*. Tu *subiste muito a parada*. Saíram-te *cartas boas* na vida.

Nós falamos da verdade e da falsidade destas metáforas, agimos acreditando nelas, tomamos decisões com base nelas e compreendemo-nos através delas. Mas raramente estamos conscientes de que estas metáforas são metáforas e ainda que façamos a nossa vida em sua função. Tal como anteriormente se viu, os autores acreditam que os nossos conceitos emergem da nossa interação com o mundo. Ou seja, o nosso sistema conceptual seria um produto do tipo de seres que somos e da forma como interagimos com o nosso meio físico e cultural (Lakoff & Johnson, 2003, p. 119). Portanto, as metáforas nem sempre revelam uma dimensão tensional, porque vivemos rodeados de metáforas impercetíveis.

É interessante notar também que os estudiosos do significado e os criadores de dicionários nunca consideram os conceitos em termos de metáforas conceptuais, tais como *o amor é uma viagem, discussão é guerra* ou *tempo é dinheiro* (Lakoff & Johnson, 2003, p. 116). A definição conceptual é vista como uma caracterização de coisas que são inerentes ao próprio objeto. Uma definição conceptual que tivesse por base a estruturação metafórica dos conceitos precisaria de ser derivada das nossas interações com o mundo físico e com os outros (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 119-120). Os autores dão como exemplo o conceito de pistola (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 120-122). Poderia ser caracterizado em termos de propriedades inerentes do objeto (forma, peso, partes, etc.) ou poderia ser caracterizado em termos da nossa interação com o objeto. Por exemplo, se se disser “pistola falsa” negar-se-iam apenas as propriedades funcionais e produtivas da pistola, mas não as propriedades percetuais, motoras e de propósito da pistola. Ou seja, algumas propriedades da pistola alteram-se quando se introduzem modificadores.

Uma forma de pensar estas alterações seria por via da teoria dos protótipos de Rosch (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 122-124). Uma cadeira prototípica para nós tem um encosto, um acento, quatro pernas e adicionalmente dois braços. Nós entenderíamos as cadeiras não prototípicas como sendo cadeiras pela sua relação ao protótipo. Nós veríamos as cadeiras do

dentista, do cabeleireiro e de baloço como cadeiras, não por elas partilharem algumas propriedades fixas e definidas no protótipo, mas porque elas teriam suficiente semelhança familiar em relação ao protótipo. As propriedades interacionais seriam então proeminentes entre as propriedades que contam para determinar a familiaridade suficiente relativamente ao protótipo. E as categorias poderiam ser entendidas sistematicamente de várias maneiras. Um tomate não é um fruto, mas em sentido lato pode ser visto como tal. A categoria seria relativa ao propósito técnico. Se alguém pedir uma peça de fruta na cantina, certamente que não lhe irão servir um tomate. E, no entanto, o tomate é uma fruta. As definições metafóricas são por isso abertas, o que ajuda a relacionar com as coisas e experiências categorizadas previamente, mas que também podem levar a uma recategorização das mesmas. Os conceitos metafóricos em vez de serem rigidamente definidos, emergem das nossas experiências (Lakoff & Johnson, 2003, p. 125). O exercício de aproximação metafórica proposto por Tozzi faz então todo o sentido.

Para além das metáforas convencionais, também existem as metáforas inusitadas, metáforas pelas quais (ainda) não vivemos. No entanto, as metáforas inusitadas também poderão passar a integrar o nosso sistema conceptual. Elas podem dar um novo significado ao nosso passado, à nossa atividade diária, e ao que nós sabemos e acreditamos (Lakoff & Johnson, 2003, p. 139). Se as características de uma metáfora se enquadrarem numa determinada experiência, ela poderá fazer luz sobre as nossas experiências passadas e presentes ou servir como guia para o nosso futuro (Lakoff & Johnson, 2003, p. 140). A nova metáfora certamente realçaria certas características, enquanto suprimiria outras (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 141-142), tal como as metáforas convencionais. Esta forma de realçar alguns aspetos e ocultar outros seria uma forma de dar um novo significado a um conceito. A nova metáfora poderia focar-se em alguns aspetos específicos de alguns conceitos. Ações, inferências e objetivos também seriam direcionados, por exemplo, por uma metáfora de amor e não por outra. Todavia, os significados da metáfora serão determinados parcialmente pela cultura e parcialmente pelas nossas experiências passadas. Ou seja, uma mesma metáfora pode significar coisas distintas para duas pessoas distintas.

Tal como anteriormente se viu, a noção comum de verdade não se adequa a uma realidade construída metaforicamente. A solução de Lakoff e Johnson seria uma teoria experiencialista da verdade onde as sentenças sobre o mundo fossem mediadas pelo entendimento humano. Se entendemos situações e afirmações em termos do nosso sistema conceptual, então a verdade seria relativa ao nosso sistema conceptual. Portanto, se o entendimento é sempre parcial, nós não temos nunca acesso à verdade absoluta. Os autores não

rejeitam a ideia de realidade ou de verdade enquanto adequação, pelo contrário, apenas consideram que estas têm de ser mediadas por um sistema conceptual fundado na experiência. Por exemplo, quando alguém dispara uma arma (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 167-168). Que tipo de arma seria? Seria uma pistola de água, uma pistola de brincar ou uma pistola real? A afirmação de que alguém disparou uma pistola será verdadeira de acordo com a nossa compreensão contextual da arma. Seria sempre necessário um pano de fundo para perceber o sentido de uma frase e os termos em que a categoria experiencial se enquadra.

Esta teoria tem a vantagem de ser conciliadora da razão e da imaginação e a própria linguagem, tendo uma base metafórica, seria imaginativa por natureza (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 192-193). A filosofia teria de ser assim concebida também a partir da sua relação com a literatura, ainda que não se confundisse com ela. O problema desta teoria é que enfrentaria aquilo que os autores apelidam de dois grandes mitos opostos: o objetivismo e o subjetivismo. Ambos se definiriam em função um do outro. O objetivismo teria como seus aliados a verdade científica, a racionalidade, a precisão, a justeza e a imparcialidade. O subjetivismo teria como seus aliados as emoções, a intuição, o humanismo, a arte e uma verdade maior (Lakoff & Johnson, 2003, p. 189). O objetivista dirá que a metáfora deve ser evitada, porque as figuras linguísticas, retóricas e poéticas devem ser evitadas quando falamos objetivamente (Lakoff & Johnson, 2003, pp. 187-188). O seu significado não seria claro e preciso. O subjetivista dirá que a linguagem da imaginação, especialmente a metáfora, é necessária para expressar os aspetos mais únicos, pessoais e significativos da nossa experiência (Lakoff & Johnson, 2003, p. 188).

O que será também interessante notar é o que pensam os autores sobre as metáforas mais poéticas. George Lakoff acreditava que maior parte das metáforas em poesia são variações de metáforas concetuais usadas no nosso quotidiano, pelo que a inovação metafórica não seria uma criação totalmente nova, mas uma condução de formas metafóricas já existentes em novas extensões e combinações de antigas metáforas (Lakoff & Johnson, 2003, p. 267). Jorge Luís Borges também considerava que se poderiam remeter milhares de metáforas a uns quantos padrões simples, mas ainda assim considerava as suas variações mais belas: “O que é realmente importante não é o facto de haver uns quantos padrões, mas de esses padrões poderem estender-se em variantes quase infinitas (Borges, 2010, p. 31).” Então, o autor considerava que o leitor deveria sentir a metáfora enquanto tal (Borges, 2010, p. 31), talvez por acreditar mais no poder sugestivo da metáfora do que no seu poder conceptual (Borges, 2010, p. 30). Ora, quando utilizamos um poema metafórico na fase de sensibilização, devemos ter isto em consideração,

porque o poema assume uma função estética a par da sua dimensão conceptual. Jorge Luís Borges também irá admitir a existência de metáforas que não poderão ser remetidas a um padrão claro. O autor dá como exemplos deste caso as metáforas “teia de homens” e “caminho de baleias”.

Em suma, a teoria das metáforas concetuais reforça a importância dos exercícios de aproximação metafórica, porque as metáforas estruturam os nossos sistemas conceptuais. No entanto, poderá existir alguma resistência filosófica em aceitar uma intromissão da metáfora no trabalho filosófico sob pena da filosofia perder o seu rigor e objetividade.

A poesia no ensino de filosofia

A reflexão didática levada a cabo neste relatório tinha como ponto de partida os objetivos filosóficos contemplados no programa da disciplina, sendo que inicialmente se pensou o lugar da poesia no ensino de filosofia por via da sensibilidade. A sensibilidade seria transversal à música, ao mistério e à metáfora. A música parece falar diretamente à nossa sensibilidade, o mistério desperta o desejo de conhecimento e as metáforas concetuais resultam da nossa experiência do mundo. Se o objetivo inicial deste relatório era pensar a possibilidade de ensinar filosofia com poesia, a conclusão foi quase a da sua inevitabilidade.

O poema musical seria o recurso mais apropriado à fase de sensibilização, porque seria a forma mais pura de música com sentido. O poema ontológico seria o recurso mais apropriado à fase de problematização, porque o porquê surge da revelação do nada. A metáfora estaria na origem dos nossos conceitos, porque os conceitos são estruturados de forma metafórica. Poder-se-ia pensar um paradigma de ensino diferente do nosso, um paradigma que não se centrasse em problemas, mas mesmo aí a poesia poderia ser inevitável. Poder-se-ia pensar um ensino histórico, mas a história da filosofia é feita de poemas. Poder-se-ia pensar um ensino praxeológico, mas nós vivemos em função de metáforas. Poder-se-ia pensar um ensino dogmático, mas mesmo aí a poesia poderia servir de silogismo de exemplo (Savonarola, 1993, p. 73). A poesia só não me parece indispensável na argumentação, ainda que alguns poemas possam fazer-se de argumentos. Mas a argumentação é uma coisa mais prosaica, será talvez aquilo que mais aproxima a filosofia da literatura e da ciência.

Ezra Pound considerava que a poesia seria a forma de expressão verbal mais condensada (*Dichtung*) (Pound, 1991, p. 36). A poesia seria linguagem carregada de sentido e a tríade música, mistério e metáfora teria alguma correspondência com os três tipos de poesia identificados por Pound; melopeia, logopeia e fanopeia (Pound, 1991, p. 63). A melopeia seria uma forma de produzir correlações emocionais por intermédio do som e do ritmo da fala. A fanopeia seria uma forma de projetar o objeto na imaginação visual e a logopeia seria a produção de ambos os efeitos por forma a estimular associações intelectuais ou emocionais. Esta última categoria apenas teria uma correspondência aproximada com a poesia ontológica. No entanto, estas categorias podem servir de guia na altura de pensar a melhor forma de utilizar a poesia numa aula de filosofia, ainda que nem sempre eu as tenha seguido. Por exemplo, na aula relativa a Rush e Sartre pareceu-me melhor utilizar a música no final, porque não queria atenuar o efeito poético com um comentário muito extenso. É claro que mesmo esta ideia

poderia ser enquadrada na condensação intrínseca da poesia, mas talvez também não exista uma fórmula exata de aplicação da poesia ao ensino de filosofia.

Portanto, a poesia poderá dividir-se em três categorias ou em dez mil, mas talvez toda a categorização seja insuficiente no momento de abordar um poema, sobretudo se todo o poema tiver uma dimensão de transcendência, desde o poema musical ao poema metafórico. Jean-Luc Nancy afirmava que a poesia é *mais do que* e algo *diferente* da própria poesia (Nancy, 2005, p. 10), porque a própria poesia teria de ser capaz de se renegar, de se recusar ou de se suprimir (Nancy, 2005, p. 11). Bastará que isto seja apenas parcialmente verdadeiro para que cada poema mereça em parte a sua própria teoria da interpretação e teoria didática. Assim, eu procurei fazer uma breve reflexão sobre a utilização de cada um dos poemas que utilizei e que se encontra neste relatório antes da apresentação das aulas. A maior parte dos poemas que utilizei ou pensei utilizar foram poemas musicais, porque eu fui pensando as aulas em função do perfil da turma e a minha pesquisa acabou por se centrar mais neste tipo de poesia. Aliás, devido à interrupção das aulas presenciais em março, eu nem cheguei a fazer nenhum exercício de aproximação metafórica, ainda que tenha construído dois exemplos a título de exemplo e que se encontram nos Anexos.

Capítulo 3

Recursos pedagógico-didáticos

Poemas para aulas de filosofia

Hugo Ball e Lógica Formal

A primeira aula de filosofia que lecionei foi sobre a distinção entre validade e verdade. Eu escolhi utilizar o poema *Karawane* de Hugo Ball para introduzir os alunos ao estudo da lógica formal. Escolhi este poema por ser aparentemente sem conteúdo, mas sendo precisamente a ausência de conteúdo que teria correspondência no conteúdo do programa (lógica formal). Esta razão levou-me a não ter dúvidas algumas sobre a eficácia deste poema. Sabia que ia perder algum tempo a introduzir os conceitos de forma e conteúdo em arte, mas certamente teria um ganho se os alunos não confundissem os conceitos de verdade e validade nas aulas seguintes, bem como se percebessem que a lógica formal apenas estuda a forma lógica dos argumentos. Eu diria que a aula correu muito bem e os alunos ficaram de facto impressionados quando ouviram a leitura do poema.

Bashô na formalização de argumentos

Tal como anteriormente mencionado, as aulas foram interrompidas no ano letivo de 2019/2020. Uma consequência direta desta paragem foi ter lecionado apenas aulas de lógica, pelo que não tive muitas oportunidades para utilizar a poesia no ensino de filosofia. No entanto, na ficha de trabalho nº 5, coloquei um exercício de formalização de proposições e algumas eram decalcadas de dois *haikus* de Matsuo Bashō. Os *haikus* e a respetiva ficha de trabalho encontram-se nos Anexos. Teria sido possível utilizar mais a poesia nas aulas de lógica, mas eu senti a necessidade de variar os recursos didáticos, porque a argumentação vai muito para além da poesia, tal como a poesia vai muito para além da argumentação. Para além destes dois casos, darei mais alguns exemplos da utilização de poesia em aulas de filosofia, mas os próximos exemplos não foram testados em aula.

Rush e Sartre

Eu entendo que a música *Freewill* dos Rush é passível de ser analisada à luz de *O Existencialismo é um humanismo* de Sartre. Todos os versos da música me parecem poder ser articulados com algum conceito da obra. No entanto, eu não faria o inverso, partir da música para o texto filosófico. Sendo que há conceitos que apenas estão implícitos em alguns versos, isso implicaria voltar ao texto (sem som) várias vezes e perder-se-ia a ideia do poema como um todo. Ou seja, eu acredito que o efeito poético ao nível do som e da condensação poderia ser atenuado e destilado. Por isso, eu utilizaria esta música mais perto do final da aula, devendo os alunos aplicar os conceitos aprendidos na interpretação da música.

Bob Dylan e Leibniz

A música de Bob Dylan *With God on our side* pareceu-me ser uma forma de introduzir os alunos ao problema do mal. O texto subjacente à música é marcado por um tom irónico que coloca Deus lado a lado com mal e com alguns dos episódios mais infelizes da história da humanidade. Para além do tema do poema encontrar ressonância no programa da disciplina, a pertinência do poema não se reduz a isso. A carga emotiva do poema é importante na sensibilização dos alunos para o problema do mal. A exemplificação do mal é importante para revelar a inefabilidade do mesmo. A concisão do poema é importante para uma gestão mais eficiente da carga horária e a concisão aliada à rima enriquece a sua função mnemónica. Portanto, este é um bom exemplo de um poema que é pertinente para uma aula de filosofia, não só pelo tema do poema, mas pelos seus elementos poéticos (sensibilidade, inefabilidade, condensação e sonoridade).

Outros poemas

Durante a elaboração deste relatório, encontrei dois outros relatórios de estágio que também procuravam utilizar a poesia em aulas de filosofia. Um dos relatórios sobre poemas musicais e outro centrado no texto poético. Foi possível recolher em ambos mais alguns exemplos de poemas passíveis de serem utilizados em aulas de filosofia.

Carlos Clemente (2011) sinalizou os seguintes poemas musicais: Delfins – Nasce Selvagem (Livre-arbítrio); John Lennon – Imagine (A diversidade e o diálogo de culturas); Michael Jackson e Lionel Richie – We are the world (A dimensão social da ética); Nirvana – Jesus doesn't want me for a sunbeam (A dimensão religiosa); Queen – Bohemian Rhapsody (Falácias informais); Zeca Afonso – Grândola vila morena (Filosofia retórica e democracia); Gato Fedorento – Vamos todos falecer (A filosofia e o sentido); Michael Jackson – Earth Song (A filosofia na cidade).

Sara Tiago Gonçalves (2014) sinalizou os seguintes poemas: António Gedeão – Lágrima de preta (Relativismo cultural); Johann W. Goethe – O divino (A dimensão pessoal e social da ética); Ricardo Reis – Para ser grande, sê inteiro (A ética deontológica de Kant); Alberto Caeiro – O pregador de verdades (A crítica libertarista de Nozick à teoria de Rawls); Alberto Caeiro – O guardador de rebanhos (O juízo estético); Kenneth Cassar – Libertação animal, libertação humana (Estatuto moral dos animais).

A maior parte dos poemas identificados pelo primeiro autor deixaram de fazer sentido à luz das reformas curriculares mais recentes. Talvez exista um maior afastamento da filosofia

escolar face à poesia, mas abstenho-me de dizer se isso será bom ou mau. Alguma razão haverá para alguns dos alunos dos mestrados em ensino de filosofia procurarem integrar a poesia no ensino de filosofia.

De entre os poemas sugeridos, eu destacaria os poemas “Nasce Selvagem” dos Delfins, “Lágrima de preta” de António Gedeão e “O pregador de verdades” de Alberto Caeiro, porque me parecem ser aqueles poemas mais fáceis de articular com o currículo da disciplina. Eu acrescentaria ao conjunto de poemas atrás mencionados os seguintes: Mário Quintana – Dos sistemas (O que é filosofia?); Livingston e Evans com interpretação de Doris Day – Que sera sera (Determinismo); Agostinho da Silva – Como vou eu orgulhar-me (Determinismo); Paulo Leminski – Não discuto com o destino (A ação humana); Carlos Drummond de Andrade – Verdade (A tese do subjetivismo); António Aleixo – A arte é dom de quem cria (Teoria mimética); Ferreira Gullar – Traduzir-se (Teoria expressivista).



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO D. DINIS
Plano de Aula

FILOSOFIA 10º B - Curso de Ciências e Tecnologia

ANO LETIVO 2019/2020

Data: 26 Nov 2019

Aula nº:

Prof. Tiago Marques

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar o conceito de lógica formal. - Distinguir validade e verdade. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar. 2. Racionalidade Argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico. 2.1. Tese, argumento, validade, verdade, solidez. 2.1.1. O conceito de lógica formal. 2.1.2. Validade e verdade. 	<p>Escuta de um poema sonoro.</p>	<p>Youtube: "Hugo Ball - Karawane: https://www.youtube.com/watch?v=2vSG-tXZxQc</p>	50

Bibliografia: Faria, D., Verissimo, L., Almeida, R. (2014). *Como pensar tudo isto?*. Sebenta.

Este capítulo corresponde à minha primeira aula de estágio. Foi uma aula introdutória à lógica formal e à lógica proposicional. Nesta aula os alunos aprenderam a distinção entre validade e verdade. Apesar de não ter sido a primeira aula de lógica formal dos alunos, eu senti necessidade de abordar o conceito de lógica formal, porque seria extremamente importante para abordar a distinção entre verdade e validade.

A aula começou com uma pequena provocação aos alunos que me foi sugerida pelo Orientador da Escola. Começou com a pergunta: “Hoje vamos aprender que não existem argumentos verdadeiros. Acham que vos vou conseguir convencer? Não, porquê?”. Depois de ouvir os alunos, comecei por explicar-lhes que a lógica de Aristóteles e a lógica proposicional ou das proposições eram ambas do âmbito da lógica formal. Mas porquê formal? Seria esta a pergunta que pairava na cabeça dos alunos e então parti da diferença entre forma e matéria para lhes explicar o que era a lógica formal. Começamos por analisar a forma e a matéria de um castelo de areia, mas depois partimos para a diferença entre forma e conteúdo em arte. Refletimos precisamente a partir no caso da poesia. De que é que é feito um poema? E escrevi forma e conteúdo lado a lado no quadro. Os alunos disseram “mensagem”, “rima”, “versos” e as respostas iam sendo arrumada de um lado ou do outro do quadro. Depois, acrescentei a métrica e a sonoridade do lado da forma, porque estas seriam essenciais para introduzir o conceito de estrutura, bem como o poema *Karawane* de Hugo Ball. No entanto, ainda antes de começarmos a pensar sobre este poema, eu disse-lhes que por vezes os artistas discordavam sobre o que era mais importante num poema, se a sua forma ou se o seu conteúdo, enquanto apontava para o quadro. Que argumentos poderiam os defensores da forma dar para justificar uma maior importância desta? E que argumentos poderiam os defensores do conteúdo poderiam dar para justificar uma maior importância deste? Estas perguntas conduziram-nos até à conclusão de que a forma poderia ser mais importante porque os poemas precisam de rimar. Ou talvez o conteúdo fosse mais importante, porque é o que o poema diz.

Apesar de nos encontrarmos num impasse, os alunos perceberam logo que ambas as dimensões podiam ser importantes. Então, eu disse aos alunos que lhes tinha trazido um poema sonoro, um poema sonoro seria um poema feito por poetas que consideram que o essencial na poesia é o som e que desprezam o conteúdo. Antes de lhes mostrar o poema, perguntei quem é que queria ler o poema, porque achei que assim aumentaria o efeito de surpresa. Um dos alunos que se voluntariou foi selecionado e o poema *Karawane* foi projetado no quadro. O aluno leu, mas ainda

ouvimos uma outra leitura do poema para não restarem dúvidas⁴, só depois fizemos a análise do poema com base no que tinha sido anteriormente dito.

KARAWANE

jolifanto bambla ô falli bambla

grossiga m'pfa habla horem

égiga goramen

higo bloiko russula huju

hollaka hollala

anlogo bung

blago bung

blago bung

bosso fataka

ü üü ü

schampa wulla wussa ólobo

hej tatta gôrem

eschige zunbada

wulubu ssubudu uluw ssubudu

tumba ba- umf

kusagauma

ba - umf

⁴ Consultado em setembro 14, 2020, no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=z_8Wg40F3yo

Um aluno disse que não achava que aquilo fosse um poema e deu como justificação o facto de o poema não ter uma mensagem. Sim, essa seria uma perspectiva, mas de que maneira é que poderíamos dizer que este seria um mau poema ou um bom poema? Os alunos rapidamente perceberam que o poema tinha sonoridade, versos e uma estrutura.

Então, mas o que é que seria a lógica formal? Esta foi a pergunta que fiz à turma. Os alunos já sabiam o que era um silogismo e o que era um argumento, mas dificilmente chegariam à resposta de forma imediata, pelo que comecei a fazer questões à turma: Será que a lógica formal analisa o número de sílabas de um argumento? A resposta a esta questão seria não, porque não faria sentido andarmos para ali a estudar quantas sílabas tem um argumento. Será que a lógica formal analisa a mensagem de um argumento? Os alunos hesitaram um pouco, mas logo responderam que não, porque era “formal”. Então, o que é que será que analisa a lógica formal? A resposta que fazia mais sentido era a “estrutura”, mas os alunos ainda não percebiam bem a razão. Foi então que lhes forneci uma primeira noção de lógica formal: A lógica formal é a disciplina que estuda a estrutura dos argumentos.

A lógica formal nisso seria muito parecida à matemática. $2+2=4$, não importa o que é que são os dois e o que é que são os quatro. Não importa o conteúdo, não importa a mensagem, o que importa é a operação lógica. 2 Cristianos Ronaldos + 3 Cristianos Ronaldos = 5 Cristianos Ronaldos. É verdade que só existe um Cristiano Ronaldo, mas isso não importa. Se a matemática trabalha com fórmulas e números, já a lógica trabalha com argumentos e proposições. O importante é que a operação ou as operações lógicas estejam corretas. Quando assim acontece, dizemos que um argumento é dedutivamente válido. Perguntar pela verdade de um argumento seria como perguntar pela verdade de $2+2=4$. Eu senti de imediato alguma agitação por parte da turma, então fiz a seguinte pergunta retórica: Então, mas a verdade não é importante num argumento? É. Um argumento sólido seria um argumento que, para além de dedutivamente válido, tivesse premissas verdadeiras. As proposições de um argumento são verdadeiras ou falsas, mas um argumento é válido ou inválido. Voltei a repetir o mesmo, mas tendo previamente realçado a importância desta distinção entre validade (argumento) e verdade (proposições). Depois, dei a definição de validade: Um argumento é (dedutivamente) válido quando a verdade da(s) sua(s) premissas implica necessariamente a verdade da sua conclusão. Ou seja, a conclusão já estaria implícita nas premissas. Eu não me alonguei muito neste ponto, porque sabia que esta definição se iria tornar mais clara a partir da análise de alguns exemplos.

Começamos por analisar um primeiro argumento. Se eu disser “O aluno X é sócio do F. C. P.”, esta proposição será verdadeira ou falsa? Tomei nota da proposição no quadro. A turma

respondeu de pronto que era falsa, porque a turma toda sabia que o aluno X era do Sporting. Foi-lhes perguntado porquê que esta proposição era falsa e um aluno disse que sabia que o aluno X não era sócio desse clube. Complementei dizendo que a proposição não estava de acordo com a realidade. Uma proposição só seria verdadeira quando estivesse de acordo com a realidade. Anotei um F junto da proposição. Então, mas se disser: “O F.C.P. está em risco de descer de divisão”, esta proposição será verdadeira ou falsa? Os alunos disseram que a proposição era falsa e eu anotei a proposição no quadro juntamente com o seu respetivo valor de verdade. Por último, escrevi a conclusão no quadro. “O aluno X é de uma equipa que está em risco de descer de divisão?” É uma proposição verdadeira ou falsa? Falsa. Contudo, este argumento é válido, porque em lógica formal distingue-se verdade de validade. Um argumento pode ter premissas falsas e ainda assim ser válido. Então, mas como é que sabemos se um argumento é dedutivamente válido ou não? Um argumento é dedutivamente válido se no caso de ter premissas verdadeiras, a sua conclusão é sempre verdadeira. Ou seja, se as premissas deste argumento fossem verdadeiras, a sua conclusão poderia ser falsa? Acrescentei um *se* antes de cada premissa e um *obrigatoriamente* na conclusão. *Se* o aluno x fosse do F.C.P. e *se* o F.C.P. fosse uma equipa em risco de descer de divisão, então *obrigatoriamente* o aluno x seria de uma equipa em risco de descer de divisão? Os alunos responderam que sim. Portanto, um argumento pode ter proposições falsas e ainda assim ser válido, porque em lógica formal não importa a mensagem, tal como na poesia sonora. Um argumento é válido quando a (eventual) verdade das suas premissas implica (obrigatoriamente) a verdade da sua conclusão. O quadro estava então assim:

P1 (Se) O aluno x é sócio do F. C. P. **F**

P2 (Se) O F. C. P. é uma equipa em risco de descer de divisão. **F**

> (Obrigatoriamente) O aluno x é de uma equipa em risco de descer de divisão. **F**

Argumento válido.

Depois deste exemplo, considerei por bem dar um mais simples, porque queria que os alunos aplicassem o seu conhecimento de imediato. Optei por um argumento em que as premissas fossem obviamente verdadeiras e a conclusão falsa, porque seria um argumento claramente inválido. Escrevi a primeira premissa no quadro “O tampo da mesa tem 4 lados”. A premissa era verdadeira, porque as mesas da sala eram retangulares. Acrescentei o valor de verdade da proposição e escrevi no quadro a segunda premissa: “Um quadrado tem quatro lados.” Os alunos disseram que esta proposição era verdadeira e acrescentei o valor de verdade no quadro. Por último, escrevi a conclusão no quadro: “O tampo da mesa é quadrado”. Esta conclusão era

obviamente falsa (falácia do termo médio não distribuído), porque todos os alunos sabiam que os tampo das mesas eram quadrados e anotei o valor de verdade da última proposição. Pedi então aos alunos que me dissessem a razão daquele argumento ser inválido e eles tinham compreendido. As proposições das premissas eram verdadeiras, mas a proposição da conclusão era falsa. Um aluno até acrescentou que um retângulo também tinha quatro lados. O quadro ficou assim:

P1 (Se) O tampo da mesa tem 4 lados. **V**

P2 (Se) Um quadrado tem 4 lados. **V**

> O tampo da mesa é um quadrado. **F**

Argumento inválido

O terceiro exemplo queria que fosse um argumento dedutivamente inválido, mas sem ser preciso recorrer tanto à distinção entre verdade e validade. A minha ideia era realçar que a lógica formal estuda a estrutura do raciocínio, pelo que queria desprender-me mais do valor de verdade das proposições e focar-me mais na validade. Portanto, escolhi um exemplo que fosse dedutivamente inválido sem que fosse preciso recorrer ao valor de verdade das proposições. A primeira premissa era: “Eu tenho um cão”. Os alunos não podiam saber se esta proposição era verdadeira ou falsa, pelo que escrevi V/F à frente da proposição. Voltei a lembrar que na lógica formal não nos importa o conteúdo, a mensagem não importa. A segunda proposição era: “O cão tem uma cauda comprida” e os alunos responderam que podia ser verdadeira ou falsa, pelo que isso foi registado no quadro. Finalmente, forneci aos alunos a conclusão do argumento: “O cão é preto” (falácia dos quatro termos). Os alunos perceberam logo que o argumento não tinha sentido nenhum, mas eu quis que eles me explicassem isso com base na análise da validade do argumento. Então, um aluno respondeu que se as premissas fossem verdadeiras, ainda assim, a conclusão podia ser falsa, pelo que o argumento seria inválido. Eu concordei com o aluno e expliquei à turma que a conclusão de um argumento dedutivo tem de já estar contida nas premissas. A conclusão tem de se deduzir das premissas. Para além disto, voltei a colocar neste os exemplos os (*se*) antes das premissas e (*obrigatoriamente*) antes da conclusão, para perguntar aos alunos com base no esquema do quadro “Se P1 e se P2, então obrigatoriamente a conclusão?” O esquema no quadro estava assim:

P1 (Se) Eu tenho um cão **V/F**

P2 (Se) O cão tem uma cauda comprida **V/F**

> (obrigatoriamente) O cão é preto **V/F**

Argumento inválido

O quarto e último exemplo da aula seria o de um argumento dedutivamente inválido, mas em que todas as proposições constituintes do argumento fossem verdadeiras. Este exemplo deveria mostrar novamente aos alunos que o valor de verdade das proposições não influencia a validade dos argumentos e que a lógica formal trata apenas da análise da forma lógica. Seria por isso uma forma de recapitular tudo o que tinha sido aprendido até então e teria a vantagem de detetar eventuais dúvidas por parte dos alunos relativamente a algum conteúdo em particular. A primeira premissa do argumento era a seguinte: “O professor Girão ganha um salário.” A proposição seria claramente verdadeira. A segunda premissa era: “As pessoas que ganham um salário compram coisas”. Esta proposição também poderia ser considerada verdadeira. A conclusão do argumento era: “O professor Girão compra romãs”. Esta proposição também seria verdadeira, porque o professor Girão tinha comentado isso no início de uma aula. Perguntei então aos alunos se o argumento era verdadeiro ou falso? Eles inicialmente não perceberam a rasteira da pergunta, mas depois alguns perceberam que era uma armadilha. Não existem argumentos verdadeiros ou falsos. Os argumentos são válidos ou inválidos. Pelo que a pergunta seguinte foi relativa à validade do argumento e maior parte dos alunos reconheceu que se tratava de um argumento inválido. Eu lembrei a turma de que a verdade das proposições das premissas é importante num bom argumento, mas a lógica formal só estuda a validade dos argumentos. Se um argumento for válido e as suas premissas forem verdadeiras, o argumento é sólido. Depois foram feitas algumas perguntas aos alunos: O que é um argumento? O que tem a lógica formal em comum com a poesia sonora? O que é que estuda a lógica formal? O que é um argumento dedutivamente válido? Dependendo das respostas dos alunos a estas perguntas, eu poderia voltar a abordar este ou aquele tópico. No entanto, os alunos pareceram-me ter compreendido os conteúdos na generalidade, bem como qual seria o papel da lógica formal. Este tema terminou com a noção de argumento cogente (premissas plausíveis para qualquer um), mas decidi não desenvolver muito o assunto. Prefiri introduzir esta dimensão da argumentação de forma mais natural. Este assunto foi mais discutido num exercício de formalização em que se argumentava a propósito da existência de Deus.

Rush e Sartre



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO D. DINIS

Plano de Aula

FILOSOFIA 10º B - Curso de Ciências e Tecnologia

Aula nº: Data: ANO LETIVO 2019/2020
Prof. Tiago Marques

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Problematiza a tese do determinismo radical. - Enuncia a tese do libertismo. - Clarifica os conceitos de O existencialismo é um humanismo. 	<p>II. A ação humana e os valores.</p> <p>1. Determinismo e liberdade na ação humana.</p> <p>1.2.2. Crítica ao determinismo radical.</p> <p>1.3.1. A tese do libertismo.</p> <p>1.3.2. O existencialismo é um humanismo.</p>	<p>Realização de uma ficha de trabalho.</p>	<p>Youtube: https://youtu.be/Onxkfl4G74</p>	<p>50</p>

Bibliografia: Sartre, Jean-Paul. (1962). *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa: Editorial Presença;
Frank, Viktor. (2015) *O homem em busca de um sentido*. Alfragide: Lua de papel.

Esta aula enquadrar-se-ia na unidade da ação humana e os valores, nomeadamente ao nível da enunciação da tese do libertismo. Os alunos antes desta aula já deveriam ter abordado o problema do livre-arbítrio. O programa da disciplina não determina o estudo de nenhum autor a propósito do libertismo, no entanto, eu escolhi recorrer a Sartre (*O existencialismo é um humanismo*) por dois motivos. Primeiro, seria uma das raras ocasiões para introduzir os alunos ao pensamento existencialista, uma vez que houve a eliminação da unidade *Filosofia e o sentido*. Segundo, o seu pensamento poderá ser um apoio fundamental aos adolescentes que buscam construir a sua identidade, porque o autor relaciona a responsabilidade com a identidade.

Eu começaria esta aula com uma pequena recapitulação da aula anterior. Tendo esta sido feita, sendo que os alunos já teriam alguma noção das respostas possíveis ao problema do livre-arbítrio, eu perguntaria aos alunos o que defende o libertismo. Eles deverão dizer que será o livre-arbítrio. Contudo, eu irei querer saber ainda o que é que o libertismo e o determinismo radical têm em comum, uma vez que são teses contrárias. O meu objetivo é que reconheçam que ambas são teorias incompatibilistas, porque ambas não admitem a possibilidade de existir determinismo e livre-arbítrio. Tanto o determinismo radical como o libertismo defendem que ou existe determinismo ou existe livre-arbítrio. Se existe um, então não existe o outro. Logo, o libertismo irá defender que não existe determinismo, porque nós temos livre-arbítrio. Tal como o determinismo radical defende que não existe livre-arbítrio, porque nós somos determinados. Mas será que somos assim tão determinados?

Antes de começar a análise de alguns excertos de *O existencialismo é um humanismo*, eu penso que talvez fosse útil fornecer um argumento simples contra o determinismo radical. Por outro lado, uma vez que teria abordado o determinismo de uma perspetiva física e neuropsicológica, não faria sentido fundar a liberdade do homem no desaparecimento de Deus, ainda que o argumento devesse servir de ponte para a obra. A solução passaria então por encontrar um argumento que preparasse os alunos para ideia de que a «existência precede a essência» sem ter de recorrer ao desaparecimento de Deus ou à complexa ontologia fenomenológica de *O ser e o nada*. Ou seja, eu queria um contra-argumento simples contra o determinismo neuropsicológico e que facilitasse a compreensão de que o homem poderia ser livre, não por relação com Deus, mas por relação com a natureza. Assim, procurei construir um exemplo em que o homem fosse tão livre e responsável quanto uma pedra. Isso não provará que o determinismo radical está necessariamente errado, mas apenas que o homem parece ser mais livre relativamente a outros seres. Por último, transformei o argumento numa espécie de piada filosófica, baseada numa outra em que alguém bate com um pau num determinista até ele admitir que a outra pessoa tem livre-

arbítrio (Savater, 1994, p. 25). O meu exemplo será um pouco mais rebuscado, mas eu penso que depois será mais fácil introduzir a leitura de alguns excertos de *O existencialismo é um humanismo*. Convém lembrar que a rede conceptual da ação já não consta no programa da disciplina e alguns alunos não saberão distinguir concetualmente uma ação de um acontecimento.

Eu começaria por pedir aos alunos para imaginarem um cenário em que eu levaria para a escola um pitbull. Eu não teria ninguém em casa que pudesse tomar conta do cão e o cão não precisaria tomar conta da casa devido ao sistema de alarme. Sendo o pitbull um cão perigoso, eu não iria soltá-lo da trela. Contudo, a trela irá quebrar-se. Algo que viria a resultar na ingestão de dois alunos da turma x e metade do diretor. Tendo feito a exposição do problema, eu pediria aos alunos que fizessem de advogados de acusação. Quem colocasse o dedo no ar e fosse escolhido para ter a palavra, seria automaticamente nomeado como advogado de acusação. Dependendo do perfil da turma e do tempo disponível, seria possível pensar num debate em que os advogados de defesa fossem todos deterministas, mas deveriam ser também mestres na invenção de desculpas. Todavia, eu já teria preparado a minha defesa ou ajudaria os advogados de defesa nesse sentido.

Eu declararia-me inocente. A minha defesa passaria por comparar a minha responsabilidade à do pitbull e da coleira. Eu só teria um pitbull por ser uma pessoa insegura, sendo que só seria uma pessoa insegura devido à minha predisposição genética e ao facto dos meus pais não me terem dado carinho na infância. Para além do mais, eu só teria levado o cão para a escola com medo de que me roubassem o cão. Se eu não vivesse num bairro mau, eu não teria medo de que me roubassem o cão. Todavia, tudo o que acontece, acontece por uma razão. As coisas não poderiam ter acontecido de outra maneira. Estava destinado que fossem comidos dois alunos e metade do diretor naquela data. O pitbull é um cão perigoso por natureza, eu sou uma pessoa insegura por natureza e talvez uma coleira de plástico não seja muito resistente por natureza. Qualquer determinista saberá que esta é a mais pura das verdades. O que será, será. Se os alunos quisessem culpar alguma coisa, poderiam culpar o destino, os deuses, as estrelas, os signos ou a natureza. Mas não me poderiam culpar a mim, porque eu não teria livre-arbítrio. O importante é que os alunos percebam que um determinista radical não imaginaria outro desfecho possível nesta cadeia de eventos, sendo que a responsabilidade do homem seria igual à de uma coleira. No entanto, um determinista radical poderia defender a existência de sanções, mesmo sem existir liberdade e responsabilidade.

Eu perguntaria aos alunos quem considerariam ter mais culpa, o homem inseguro, o cão pitbull ou a coleira de plástico. Os alunos certamente responderiam o homem inseguro, sendo que alguns talvez atribuíssem alguma culpa ao cão. No entanto, o homem parece ter muito mais

liberdade do que o cão ou do que os outros seres. O homem tem um poder de deliberação e de decisão que o cão dificilmente terá. O homem pode agir intencionalmente, algo que um ser inanimado não pode. Algumas dessas intenções poderão ter por base crenças e desejos que condicionam a sua ação, mas para os libertistas há algo de incondicionado no homem. Há algo no homem que lhe permite agir para lá dos seus estados internos. Alguns dizem que isso se deve à mente, à consciência, ao espírito ou a alma. Mas o que é isso? O que é a mente, a consciência, o espírito ou alma? Este seria outro problema filosófico, mas o importante aqui seria entender que os libertistas admitem a existência de alguma coisa em nós capaz de agir para lá dos estados internos e externos.

Ainda antes de introduzir o pensamento de Sartre, se houvesse tempo, eu convidaria os alunos à leitura do primeiro texto da ficha respetiva a esta aula. O mais provável seria que não houvesse este tempo, mas eu fiz questão de colocar esse texto de Viktor Frankl, porque permitiria exemplificar melhor a tese de que é possível escolher para lá dos estados internos e externos. E, para além do mais, o texto também irá exemplificar a necessidade sartriana do exercício da liberdade mesmo nas condições mais adversas. Uma vez que o texto não exige um grande esforço de interpretação, não seriam precisas grandes introduções e acabaria por servir como material de estudo. No entanto, acrescentei duas pequenas perguntas ao texto, uma mais de análise e outra de crítica, podendo servir como trabalho de casa, sobretudo se os alunos demonstrassem algumas dificuldades ao longo da aula.

Eu introduziria Sartre aos alunos como um filósofo libertista e existencialista, sendo que o existencialismo é um movimento filosófico que procura pensar a filosofia a partir da nossa existência ou da nossa vivência do mundo. Eu não aprofundaria muito mais a definição de existencialismo. Apenas referiria que o termo “existencialismo” costuma ter dois sentidos, um mais lato e outro mais restrito, sendo que no sentido mais lato são incluídos muitos autores que rejeitaram ser existencialistas. Por outro lado, os alunos terão acesso ao sentido mais restrito através da própria filosofia de Sartre. Dependendo do interesse da turma, eu poderia aludir a algumas teses de alguns filósofos existencialistas, sobretudo em vista de convidar os alunos à leitura de algumas obras e sem que isso interferisse com o plano da aula. Por exemplo, seria possível fazer referência a Simone Beauvoir e convidar os alunos à leitura de *O segundo sexo* quando explicasse de que maneira «a existência precede a essência», porque me permitiria explicar o que significa «tornar-se mulher». Ou então, seria possível fazer referência a Nietzsche e à morte de Deus para explicar o contexto cultural em que surge a afirmação de que «a existência precede a essência», bem como para fazer alusão à leitura de *Assim falava Zaratustra*. Ou seria possível

falar em Kierkegaard, Karl Jaspers ou Gabriel Marcel para apresentar um exemplo diferente de existencialismo, o “existencialismo cristão”. Ou seria possível mencionar Martin Heidegger e Albert Camus como exemplos de autores considerados existencialistas apesar de não aceitarem essa designação. Contudo, eu apenas faria essas recomendações e alusões de acordo com o perfil da turma e de acordo com a acessibilidade e disponibilidade das obras.

Feito isto, eu distribuiria a ficha de trabalho por forma a analisar alguns excertos de *O existencialismo é um humanismo*. Eu fiz alguns cortes e algumas colagens no que diz respeito aos excertos, assim, pelo que nem todos aparecerão na ordem pela qual aparecem na obra.

O primeiro excerto diz respeito aos casos dos seres em que a essência precede a existência. O autor dá o exemplo de um objeto eventualmente existente, mas a sua existência pode ser explicada através da sua finalidade ou da ideia que existiu na mente do seu criador e que lhe deu origem. Daí que a essência seja anterior à existência daquele objeto em concreto. Os alunos deverão anotar que, nos seres que são produzidos a partir de uma determinada ideia ou com uma determinada finalidade, a essência precede a existência.

O segundo excerto mostra que no caso do homem é diferente. A existência precede a essência, porque não há uma ideia de homem a que nos possamos reportar. Se Deus não existe, então Deus não criou o homem ou a natureza humana. Procurar a essência do homem na natureza seria inútil, porque a natureza não nos teria criado com um propósito ou a partir de uma ideia eterna de homem. Daí que o homem não tenha uma essência. É como se fosse uma tela em branco. Então, o homem será aquilo que se fizer a ele próprio. Não o homem em geral, mas o homem em particular e cada um de nós. O homem será responsável por aquilo que é, ao contrário dos objetos.

No terceiro excerto é prestado um esclarecimento relativamente ao humanismo no existencialismo. Dizer que cada homem é responsável por si próprio não significaria dizer que cada homem seria responsável apenas pela sua individualidade, mas que cada homem seria responsável por todos os homens. Cada um, ao escolher-se a si próprio, escolheria todos os homens, porque cada homem ao criar-se estaria a criar uma imagem do que julgaria dever ser o homem. Se um homem se casar ou aderir a um sindicato, ele não estará só a fazer uma escola individual, mas a escolher como se aquilo que escolhesse fosse o que deveria ser a essência humana. Daí o título do livro, *O existencialismo é um humanismo*. Os alunos deveriam escrever este título ao lado do terceiro período.

Se o homem ao se escolher está a escolher a humanidade inteira, o peso da sua responsabilidade seria muito grande. É normal que ninguém queira tamanha responsabilidade para si. Daí que algumas pessoas procurem formas de fugir à angústia causada pela liberdade. Toda a

gente deveria agir como se toda a gente fizesse o mesmo. Por exemplo, eu não faço nada para acabar com a fome no mundo, mas também ninguém faz. Eu não tenho culpa. Este seria uma forma de disfarçar a angústia. Outro exemplo seria através da negação da nossa própria liberdade. Em ambos os casos estar-se-ia a agir de má fé.

Por último, o quinto excerto trata a liberdade humana a partir da ausência de Deus. Se Deus não existe, o homem encontra-se atirado no mundo sem saber bem por onde se guiar. Ou seja, o homem teria de criar os seus próprios valores. O homem não é só livre. A própria condição humana faz do homem um ser de liberdade. O homem está condenado a ser livre. Isso faz parte da sua condição. Condenado porque ninguém se faz nascer literalmente a si próprio e livre por ser nada e ter de se responsabilizar por tudo.

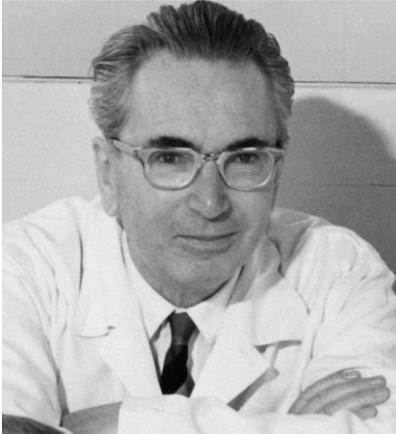


Fig. 1 Viktor Frankl foi um psicoterapeuta austríaco e fundador da logoterapia, uma abordagem terapêutica, que considera que a motivação primária do indivíduo é o sentido da vida e não o sexo (Freud) ou o poder (Alfred Adler). O seu método foi inspirado num movimento filosófico que geralmente se designa por existencialismo. No seu livro *O homem em busca de sentido*, o autor narra a sua experiência enquanto psicólogo num campo de concentração.

1. Lê o seguinte excerto de *O homem em busca de sentido* e responde às questões.

“A experiência da vida no campo de concentração mostrou-me que a pessoa pode muito bem agir «fora do esquema». Haveria suficientes exemplos, muitos deles heroicos, que demonstraram ser possível superar a apatia e reprimir a irritação; e continua existindo, portanto, um resquício de liberdade do espírito humano, de atitude livre do eu frente ao meio ambiente, mesmo nessa situação de coação aparentemente absoluta, tanto exterior como interior. Quem dos que passaram pelo campo de concentração não saberia falar daquelas figuras humanas que caminhavam pela área de formatura dos prisioneiros, ou de barracão em barracão, dando aqui uma palavra de carinho, entregando ali a última lasca de pão? E mesmo que tenham sido poucos, não deixam de constituir prova de que no campo de concentração se pode privar a pessoa de tudo, menos da liberdade última de assumir uma atitude alternativa frente às condições dadas. E havia outra alternativa! A cada dia, a cada hora no campo de concentração havia milhares de oportunidades de concretizar esta decisão interior, uma decisão da pessoa contra ou a favor da sujeição aos poderes do ambiente que ameaçavam privá-la daquilo que é a sua característica mais intrínseca - sua liberdade - e que a induzem, com a renúncia à liberdade e à dignidade, a virar mero juguete e objeto das condições externas, deixando-se por elas cunhar um prisioneiro «típico» do campo de concentração.”

Questões:

1.1. Que argumento utilizado no texto anterior poderia servir como contra-argumento para qualquer forma de determinismo?

1.2. Como é que um determinista radical responderia a este argumento?

2. Lê atentamente o seguinte excerto de *O existencialismo é um humanismo* e responde às questões abaixo enunciadas.

“Consideremos um objeto qualquer, como por exemplo um livro ou corta-papel: tal objeto foi fabricado por um artífice que se inspirou de um conceito; ele reportou-se ao conceito do corta-papel, e igualmente a uma técnica prévia de produção que faz parte do conceito, e que é no fundo uma receita. Assim, o corta-papel é ao mesmo tempo um objeto que se produz de uma certa maneira e que, por outro lado, tem uma utilidade definida, e não é possível imaginar um homem que produzisse um corta-papel sem saber para que há-de servir tal objeto. Diremos pois que, para o corta-papel, a essência – quer dizer o conjunto de receitas que permitem produzi-lo e defini-lo – precede a existência. (...)

Que significará aqui o dizer-se que **a existência precede a essência**? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. O homem, tal como o concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como a si próprio se fizer. Assim, não há natureza humana, visto que não há Deus para a conceber. (...) Mas se verdadeiramente **a existência precede a essência**, o homem é responsável por aquilo que é. Assim, o primeiro esforço do existencialismo é o de pôr todo o homem no domínio do que ele é e de lhe atribuir total responsabilidade da sua existência. (...)

Quando dizemos que o homem se escolhe a si, queremos dizer que cada um de nós se escolhe a si próprio; mas com isso queremos também dizer que, ao escolher-se a si próprio, ele escolhe todos os homens. Com efeito, não há dos nossos actos, um sequer que, ao criar o homem que desejamos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem como julgamos que deve ser. (...)

Decerto, há muita gente que não vive em ansiedade; mas é nossa convicção que esses tais disfarçam a sua **angústia**, que a evitam; certamente muitas pessoas acreditam que ao agirem só se implicam nisso a si próprias, e quando se lhes diz: e se toda a gente fizesse assim?, elas dão de ombros e respondem: nem toda a gente faz assim. Ora a verdade é que devemos perguntar-nos sempre: que aconteceria, se toda a gente fizesse o mesmo?, e não podemos fugir a este pensamento inquietante a não ser por uma espécie de **má fé**. (...) Posso sempre escolher, mas devo saber que se eu não escolher, escolha ainda. (...) Se definimos a situação do homem como uma escolha livre, sem desculpas e sem auxílio, todo o homem que se refugia na desculpa das suas paixões, todo o homem que inventa um determinismo é um homem de má fé.

Dostoievski escreveu: «Se Deus não existisse tudo seria permitido». Aí se situa o ponto de partida do existencialismo. Com efeito, tudo é permitido se Deus não existe, fica o homem, por conseguinte, abandonado, já que não encontra em si, nem fora de si, uma possibilidade a que se apegue. (...) Estamos sós e sem desculpas. É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si próprio; e no entanto livre, porque uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer. (...) Nenhuma moral geral pode indicar-vos o que há a fazer; não há sinais no mundo.”

(Jean-Paul Sartre, *O existencialismo é um humanismo*, pp. 179-225)

2.1. Tendo por base o texto anterior, o que compreendes pela frase «a existência precede a essência»?

2.2. O que significaria dizer que no caso do homem a essência também precede a existência?

2.3. Justifica o título da obra “O existencialismo é um humanismo”

Freewill

There are those who think that life
Has nothing left to chance
With a host of holy horrors
To direct our aimless dance

A planet of playthings
We dance on the strings
Of powers we cannot perceive
“The stars aren’t aligned –
Or the gods are malign”
Blame is better to give than receive

You can choose a ready guide
In some celestial voice
If you choose not to decide
You still have made a choice

You can choose from phantom fears
And kindness that can kill
I will choose a path that’s clear
I will choose free will.

There are those who think that
They were dealt a losing hand
The cards were stacked against them
They weren’t born in Lotus-Land.

All pre-ordained
A prisoner in chains
A victim of venomous fate
Kicked in the face
You can’t pray for a place
In Heaven’s unearthly estate

You can choose a ready guide
In some celestial voice
If you choose not to decide
You still have made a choice

You can choose from phantom fears
And kindness that can kill
I will choose a path that’s clear
I will choose free will.

Livre-arbítrio

Há aqueles que pensam que a vida
Não deixa nada por decidir
Com um anfitrião de horrores sagrados
A direcionar a nossa dança sem propósito

Um planeta de brinquedos,
Nós dançamos nas cordas
De poderes que não podemos perceber
“As estrelas não estão alinhadas
Ou os deuses são malignos”
É melhor atribuir a culpa do que a assumir

Tu podes escolher um manual de instruções
Em alguma voz celestial
Se tu escolheres não decidir,
Ainda assim terás feito uma escolha

Tu podes escolher ter medo de fantasmas
E da bondade que pode matar
Eu escolherei o caminho que é claro
Eu escolherei o livre-arbítrio.

Há aqueles que pensam que
Lhes foi dada uma mão fraca
As cartas foram baralhadas contra eles
Eles não nasceram na Terra de Lótus.

Tudo pré-ordenando
Um prisioneiro acorrentado
Uma vítima do destino venenoso
Pontapeado na cara
Tu não podes rezar por um lugar
Na propriedade sobrenatural do paraíso

Tu podes escolher um manual de instruções
Em alguma voz celestial
Se tu escolheres não decidir,
Ainda assim terás feito uma escolha

Tu podes escolher ter medo de fantasmas
E da bondade que pode matar
Eu escolherei o caminho que é claro
Eu escolherei o livre-arbítrio.

(Solo)

Each of us
A cell of awareness
Imperfect and incomplete
Genetic blends
With uncertain ends
On a fortune hunt
That's far too fleet...

You can choose a ready guide
In some celestial voice
If you choose not to decide
You still have made a choice

You can choose from phantom fears
And kindness that can kill
I will choose a path that's clear
I will choose free will.

(Solo)

Cada um de nós
Uma célula de consciência
Imperfeita e incompleta
Misturas genéticas
Com fins incertos
Numa caça à sorte
que está longe de acabar...

Tu podes escolher um manual de instruções
Em alguma voz celestial
Se tu escolheres não decidir,
Ainda assim terás feito uma escolha

Tu podes escolher ter medo de fantasmas
E da bondade que pode matar
Eu escolherei o caminho que é claro
Eu escolherei o livre-arbítrio.

3. Escuta a música *Freewill* dos Rush e responde às seguintes questões

3.1 Copia os versos da música que se enquadram com a tese de que a «existência precede a essência».

3.2. Com base no pensamento de Jean-Paul Sartre, explica o sentido dos seguintes versos: “Se tu escolheres não decidir / ainda assim terás feito uma escolha.”

3.3. Assinala um x junto de todas as estrofes da música com exemplos de má-fé.

Bob Dylan e Leibniz



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO D. DINIS Plano de Aula	
FLOSOFA 10º B - Curso de Ciências e Tecnologia	ANO LETIVO 2019/2020 Prof. Tiago Marques
Aula nº:	Data:

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
- Formular o problema do mal. - Clarificar o argumento do mal de Leibniz. - Analisar criticamente o argumento do mal de Leibniz.	II. A ação humana e os valores. 3. Dimensões da ação humana e dos valores. 3.3. A dimensão religiosa. 3.3.3. Religião, razão e fé. 3.3.3.7.1. O problema do mal. 3.3.3.7.2. O argumento do mal para a discussão da existência de Deus. 3.3.3.7.3. O poema sobre o desastre de Lisboa de Voltaire.	Problematização filosófica da música With God on our side de Bob Dylan Elaboração de uma ficha de trabalho	Youtube: https://youtu.be/5y2FuDY6Q4M	50

Bibliografia: Voltaire. (2005). *O poema sobre o desastre de Lisboa*. Lisboa: Alêtheia Editores; Almeida Aires et al. (2011). *A arte de pensar* vol. 2 (6ªed.). Lisboa: Didáctica Editora

A sugestão de aula que irei apresentar enquadra-se no último ponto da subunidade dedicada à dimensão religiosa, tal como exposto nas *Aprendizagens Essenciais 11º ano*. Este ponto corresponde ao problema do mal e à resposta de Leibniz ao mesmo problema. Os alunos deveriam ser capazes de no final desta aula clarificar o argumento de Leibniz e de serem críticos relativamente ao mesmo. Antes desta aula, teriam já sido abordados os seguintes temas / problemas: O problema da existência de Deus; O conceito teísta de Deus; Argumentos sobre a existência de Deus: cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino); Argumento ontológico (Anselmo) e o fideísmo de Pascal. Portanto, seria expectável que os alunos tivessem abordado alguns dos atributos de Deus presentes no argumento leibniziano. Apesar de alguns atributos de Deus poderem ser abordados em “O conceito teísta de Deus”, eu penso que há atributos que poderiam ser mais realçados mediante as supostas provas da existência de Deus. Para além do mais, ainda em função dessas provas, poder-se-iam também ensinar aos alunos diferentes concepções de Deus.

Eu acredito que o argumento cosmológico de Tomás de Aquino seria ideal para introduzir os alunos ao panteísmo, ao deísmo e ao pandeísmo, sendo possível realçar os atributos da onnipotência e da onnipresença. Já o argumento teleológico de Tomás de Aquino seria melhor para realçar o atributo da onisciência, uma vez que defende a ordenação inteligente das coisas naturais. O argumento ontológico de Anselmo seria ideal para explorar a diferença entre o ser do criador e da criatura. Essa diferença permitir-me-ia fazer uma breve alusão à teologia negativa ainda antes do fideísmo de Pascal. Ou seja, eu gostaria que os alunos fossem capazes de conceber, antes da aula em questão, Deus como algo natural e/ou como algo inefável. No entanto, através do argumento de Leibniz talvez pudesse realçar um pouco a bondade de Deus e uma concepção de Deus enquanto amor. O meu objetivo com isto seria o de criar condições para os alunos perceberem que, para lá da diversidade dos atributos divinos, existem diferentes concepções de Deus e de se relacionar com Deus. Uma vez que nesta aula gostaria de mostrar Deus enquanto amor, na altura de clarificar o conceito de *felix culpa* usado por Leibniz, e uma vez que este remete para a redenção cristã, servir-me-ei da *Primeira Epístola de João* para explicar a redenção e, conseqüentemente, a *felix culpa*. Eu dividiria ainda a aula em três momentos: problematização do recurso didático (a música *With God on our side* de Bob Dylan), a leitura e análise do argumento de Leibniz e a crítica a este mesmo argumento.

A aula começaria com a música *With God on our side* de Bob Dylan, tendo como horizonte interpretativo o problema do mal e a resposta de Leibniz ao mesmo. Sendo a letra da música em inglês, todos os alunos receberiam uma folha com a tradução da música. No entanto, para além do

entreve linguístico, poderia existir um entrave cultural. Algumas partes da música estão mais imbuídas na cultura americana do que propriamente na nossa cultura, mas também há elementos da cultura americana que têm ressonância na nossa cultura. Ainda que os alunos não conheçam o sermão da montanha, alguns já escutaram *God Bless America* ou pelo menos estão familiarizados com a expressão. Ainda que os alunos não conheçam bem o processo de colonização da América (2ª estrofe), alguns já terão visto filmes de cowboys. Ainda que os alunos não reconheçam a inimizade entre russos e americanos (6ª estrofe), alguns já terão ouvido falar da guerra fria. Ou seja, estes símbolos que fazem parte da nossa cultura popular poderiam ser o ponto de partida para o aprofundamento dos temas presentes na música. Contudo, eu não faria esta contextualização, pelo menos antes da identificação do problema do mal. Eu acredito que uma contextualização inicial poderia desviar o foco da interpretação, pelo que começaria logo pela problematização filosófica do recurso didático.

O problema filosófico que se quer descobrir joga-se na tensão entre o conceito de Deus e o conceito de mal. Por isso, a primeira tarefa seria a identificação dessa tensão relacional entre conceitos, sendo que o conceito de Deus deverá ser abordado a partir dos atributos da benevolência, onipotência e onisciência e o de mal deverá ser abordado a partir dos exemplos presentes na música. Todavia, perceber a tensão relacional entre esses conceitos, ou Deus a partir dos seus atributos, ou a guerra como um mal, não são coisas absolutamente explícitas no texto, pelo que poderá ser necessário auxiliar os alunos nesse sentido. Ou seja, depois das primeiras impressões sobre a música, se os alunos não fossem capazes de mencionar a relação entre os conceitos de Deus e mal, as minhas primeiras perguntas seriam as seguintes: “O sujeito poético acredita mesmo que Deus estava do nosso lado em todas aquelas guerras?” e “Será que ele acredita mesmo que Deus vai parar a próxima guerra?” Penso que estas duas perguntas seriam suficientes para fazer os alunos notar o tom irónico subjacente ao longo de todo o texto, pelo que o próximo passo seria descobrir a razão para tal. É possível que os alunos chegassem a algo como “Se Deus existisse, estas coisas não aconteciam” ou “Se Deus existisse, as guerras não existiam”. Se isso não acontecesse, eu acredito que este tipo de respostas poderia ser provocado perguntado à turma se a música defende a existência de Deus ou se defende o contrário e o porquê.

Eu penso que o próximo passo seria a identificação de “guerras” ou “estas coisas” com o mal, porque a primeira e a penúltima estrofes não falam só de guerras. Poder-se-ia relacionar a primeira estrofe com situações de exílio e as migrações em massa e a penúltima estrofe com a ausência de deus no momento da crucificação, sendo que se poderiam acrescentar outros males como a fome, a doença e as catástrofes naturais, tudo por forma a que os alunos percebessem que

não se tratam apenas de guerras. Para além do mais, chamar a atenção dos alunos para a penúltima estrofe teria ainda a vantagem de convidar os alunos a pensar no absurdo da crucificação e isso seria útil para mais tarde pensar Deus enquanto amor. O próprio absurdo poderia ser realçado pelo conceito de trindade. Como é que Jesus se queixa de ter sido abandonado por Deus? Ele não é Deus? Será que Deus pode ser três e um ao mesmo tempo? Será que Deus se mataria a si próprio ou ao seu filho?

No último passo da problematização, eu procuraria enquadrar a questão à luz dos atributos de Deus. O que é que Deus terá de especial que o torna incompatível com o mal? Porquê que questionamos a presença de Deus diante do mal e não questionamos antes a presença ou a ausência de outra coisa qualquer? Se tal fosse necessário, seriam perguntas deste género que eu lançaria aos alunos com o objetivo de que eles recordassem alguns dos atributos anteriormente aprendidos acerca de Deus. Se ainda assim não fosse suficiente, perguntaria diretamente aos alunos alguns atributos de Deus. Depois, com base nos atributos referidos, convidaria os alunos a fazerem a análise das combinações de alguns deles. Começaria pela análise dos mais simples e presentes no paradoxo de Epicuro. Se Deus fosse bom e todo poderoso, o mal poderia existir? Alguns alunos deverão dizer que não, mas aí dever-se-á introduzir o atributo da onisciência. Se Deus fosse bom, todo poderoso, não tendo consciência, será que o mal poderia existir? Talvez pudesse. E, se Deus fosse bom, onipotente, onisciente, será que o mal poderia existir? Eu imagino que a resposta de alguns alunos seria que não, mas aí será a altura ideal para introduzir o argumento de Leibniz.

Leibniz acredita que o mal existe e que isso não implica que Deus não seja bondoso, onipotente e onisciente. Eu disponibilizaria nesse momento uma ficha com o paradoxo de Epicuro, um excerto da *Teodiceia* de Leibniz e um excerto do *Poema sobre o desastre de Lisboa* de Voltaire. Eu não analisaria o paradoxo de Epicuro, porque o problema do mal já teria sido formulado, apenas o colocaria na ficha como forma de sintetizar essa mesma formulação e facilitar futuramente o estudo dos alunos.

Eu dividiria a leitura e análise do excerto de Leibniz em sete partes, sendo que as três primeiras corresponderiam à introdução, as três seguintes ao desenvolvimento e a última à conclusão. As três primeiras, a introdução, seriam da objeção ao final da primeira resposta, o prossilógismo e as duas primeiras frases da segunda resposta. O autor nesta introdução apenas sinaliza as proposições com as quais discorda. A três seguintes, o desenvolvimento, seriam do primeiro esclarecimento até à referência a Tomás de Aquino, a *felix culpa* e a penúltima frase. Chamei desenvolvimento a esta fase, porque o autor irá avançar alguns argumentos. A conclusão

corresponderia à afirmação das proposições contrárias relativamente às quais Leibniz inicialmente discordou.

O primeiro momento de análise consistiria na identificação das premissas e da conclusão do primeiro argumento do texto, sendo que os alunos teriam de identificara a premissa com a qual Leibniz não concorda. Os alunos deveriam assinalar a mesma no texto ou desenhar uma seta entre a segunda premissa e a primeira resposta de Leibniz. Isto é, deverá ficar claro para todos os alunos que Leibniz discorda da seguinte premissa: “Deus não escolheu o melhor ao criar este mundo.”

O segundo momento consistiria na leitura e análise do prossilogismo. Os alunos deverão assinalar novamente as premissas e a conclusão deste argumento, saber que o prossilogismo seria o argumento pressuposto na afirmação da segunda premissa do primeiro argumento.

O terceiro momento consistiria na leitura das duas primeiras frases da resposta de Leibniz e na identificação da premissa do prossilogismo com a qual Leibniz não concorda: “Quem quer que seja que faça coisas que contenham mal, as quais poderiam ter sido feitas sem conterem mal, ou cuja sua criação poderia ter sido omitida, não escolhe o melhor.” Os alunos deveriam assinalar no texto a premissa com a qual Leibniz não concorda ou desenhar uma seta entre estas duas primeiras frases e a proposição em questão. Ou seja, o filósofo não acha evidente que quem escolhe o mal não escolhe o melhor.

Eu faria neste momento uma pequena recapitulação, porque até aqui o autor apenas se limitou a discordar de algumas proposições. Leibniz irá mostrar na segunda fase de que maneira a existência do mal não implica que este não seja o melhor mundo possível ou que Deus não seja bom, poderoso e tenha conhecimento. O esclarecimento do autor até à referência a Tomás de Aquino revela claramente a sua posição. A melhor opção nem sempre procura evitar o mal. Esta parte do texto deverá ser devidamente sublinhada e assinalada como importante. Os alunos deverão ainda ser capazes de justificar esta afirmação com base no exemplo do general. Poderá ser útil dar alguns exemplos mais de algumas escolhas que fazemos no nosso quotidiano que implicam um certo mal-estar, mas que são feitas em função de um determinado bem. Claro que depois se deverá distinguir devidamente as opções no plano divino e no plano da existência.

O próximo momento do texto seria o da *felix culpa* e que remeteria para a relação da *queda* com a *redenção*. Isto é, devido à desobediência de Adão teria entrado o pecado no mundo (hereditariedade da culpa) e a morte para todos os homens, mas Cristo teria vindo para nos salvar a todos do pecado e da morte (Romanos 5:12-21). Ou seja, se Adão não tivesse comido o fruto proibido, o homem não teria sido expulso do paraíso, não haveria pecado ou morte e os homens não precisariam da salvação. No entanto, se não fosse assim, Deus não enviaria Cristo ao mundo

para salvar os homens. A vinda de Cristo ao mundo, independentemente de ser ficção ou não, seria uma suposta manifestação do amor de Deus (1 João 4:8-16). Deus teria sacrificado o seu único filho por amor dos homens. Porquê? Porque Deus seria amor. E, se nos amássemos todos uns aos outros, Deus estaria em nós. É isto que diz o novo testamento. Isto não significa que quem tiver mais namorados tem mais Deus dentro de si, isso seria um erro de interpretação. O amor no novo testamento (escrito em grego) é essencialmente caritativo. Deus seria esse amor, mas se Adão nunca tivesse desobedecido, não haveria necessidade de o filho de Deus vir ao mundo para nos salvar por via do amor. Portanto, ainda bem que Adão fez asneira, porque devido a isso veio Cristo ao mundo para salvar os homens. A minha análise neste momento do texto foi um pouco mais detalhada por forma a introduzir os alunos à conceção de Deus enquanto amor. Todavia, tudo seria diferente se soubesse que os alunos tinham conhecimento dos conceitos de *queda* e *redenção*. Uma crítica que se poderia fazer a esta posição seria relativa àqueles que viveram antes de Cristo. Supostamente para esses a *queda* não teria valido a pena e supostamente somos todos filhos de Deus.

A preocupação que tive no momento antecedente não se justificaria relativamente à penúltima frase do texto. Os alunos já teriam estudado a liberdade na ação humana e o conceito de livre-arbítrio deveria estar por esta altura mais que consolidado. Os alunos apenas precisariam de compreender que, para Leibniz, Deus deu liberdade ao homem em vista de um bem geral, mesmo que soubesse que o homem acabaria por optar pelo mal. Algo que Deus até poderia evitar, apesar de escolher não o fazer. No entanto, existe mal que não parece ser decorrente da ação humana (mal moral), tais como terremotos, tsunamis e erupções vulcânicas (mal natural). A resposta de Leibniz seria a de que o conhecimento imperfeito dos humanos não lhes permite ver o plano geral das coisas. Ou seja, mesmo que existam catástrofes naturais, estas poderiam justificar-se em função de um determinado bem, mas nem sempre os humanos poderiam entendê-lo com o seu conhecimento limitado.

No último ponto do texto seria importante que os alunos relacionassem a conclusão com o início e o desenvolvimento do texto. Primeiro, Leibniz discorda de que o melhor não possa implicar mal. Segundo, Leibniz pensa ter provado que um mundo com mal pode ser melhor do que um mundo sem mal. O mal poderá ser acompanhado por um bem maior (general, *felix culpa*, liberdade humana). Terceiro, se o mal não invalida o melhor, porque o melhor por vezes implica o mal e se este mundo foi criado por Deus, então este mundo deverá ser o melhor possível. Porquê? Porque se Deus é bom, onipotente e onisciente, então ele escolheu criar o melhor mundo entre todos os possíveis. Algo extremamente lógico se se considerar que o mal não invalida o melhor.

Algum tempo depois de Leibniz ter escrito a sua teodiceia (em 1710), deu-se o grande terramoto de Lisboa (em 1755), um evento que fez milhares de mortos e que fará Voltaire questionar a ideia de Leibniz de que este é o melhor mundo possível. Voltaire desenvolverá a sua crítica no seu *Poema sobre o desastre de Lisboa* e em *Cândido ou o Otimismo* (ideal para quem gosta do poema de Bob Dylan). Eu optei por escolher alguns versos do poema, ao invés de um excerto de *Cândido ou o Otimismo*, porque o seu caráter condensado permite uma maior economia de tempo e de espaço. Eu selecionei aquela primeira parte do excerto para mostrar aos alunos a brutalidade do evento, a segunda parte pela aparente ausência de um bem que justificasse todo aquele mal (Lisboa é destruída e dança-se em Paris) e a terceira parte devido à incompreensão do autor apesar de todo o conhecimento. Na ficha de trabalho seguinte, para além dos textos relativos a esta aula, eu coloquei três exercícios para os alunos resolverem em casa.

With God on our side

Oh my name it is nothin'
My age it means less
The country I come from
Is called the Midwest
I's taught and brought up there
The laws to abide
And that the land that I live in
Has God on its side

Oh the history books tell it
They tell it so well
The cavalries CHARGED
The Indians fell
The cavalries CHARGED
The Indians died
Oh the country was young
With God on its side

Oh the Spanish-American
War had its day
And the Civil War too
Was soon laid away
And the names of the heroes
I's made to memorize
With guns in their hands
And God on their side

Oh the First World War, boys
It came and it went
The reason for fighting
I never got straight
But I learned to accept it
Accept it with pride
For you don't count the dead
When God's on your side

When the Second World War
Came to an end
We forgave the Germans
And we were friends
Though they murdered six million
In the ovens they fried

Com Deus do nosso lado

Oh, o meu nome não é nada
A minha idade ainda menos importa
A região de onde venho
É chamada de Midwest
Fui ensinado e criado lá
A obedecer às leis
E a terra em que eu vivi
Tem Deus do seu lado

Oh, os livros de história contam-no
Eles contam-no tão bem
A cavalaria ATACOU
Os índios caíram
A cavalaria ATACOU
Os índios morreram
Oh, o país era jovem
Com Deus do seu lado

Oh, a guerra Hispano-Americana
teve o seu dia
E a Guerra Civil também
Passou a correr
E os nomes dos heróis
Que fui obrigado a decorar
Tinham armas nas suas mãos
E Deus do seu lado

Oh, a primeira guerra mundial
começou e acabou
A razão para se ter combatido
Eu nunca entendi muito bem
Mas aprendi a aceitá-lo
E a aceitá-lo com orgulho
Porque ninguém conta os mortos
Quando Deus está do seu lado

Quando a Segunda Guerra Mundial
Chegou ao fim
Nós perdoamos os Alemães
E desde então somos amigos
Apesar deles terem assassinado
6 milhões nos seus fornos

The Germans now too
Have God on their side

I've learned to hate Russians
All through my whole life
If another war starts
It's them we must fight
To hate them and fear them
To run and to hide
And accept it all bravely
With God on my side

But now we got weapons
Of the chemical dust
If fire them we're forced to
Then fire them we must
One push of the button
And a shot the world wide
And you never ask questions
When God's on your side

Through many dark hour
I've been thinkin' about this
That Jesus Christ
Was betrayed by a kiss
But I can't think for you
You'll have to decide
Whether Judas Iscariot
Had God on his side

So now as I'm leavin'
I'm weary as Hell
The confusion I'm feelin'
Ain't no tongue can tell
The words fill my head
And fall to the floor
If God's on our side
He'll stop the next war

Os Alemães agora também têm
Deus do seu lado

Eu aprendi a odiar os Russos
Ao longo de toda a minha vida
Se outra guerra começar
São eles que temos de combater
Há que odiá-los e temê-los
Correr e esconder
E há que aceitá-lo corajosamente
Com Deus do meu lado

Mas agora temos armas
De pó químico
Se formos obrigados a usá-las
Então, lá terá de ser
É só apertar um botão
E explode-se com o mundo inteiro
E não há razões para questionar
Quando Deus está do teu lado

Durante horas sombrias
Eu tenho pensado sobre isto
Que Jesus Cristo
Foi traído com um beijo
Mas eu não posso pensar por ti
Tu terás de decidir
Se Judas Iscariotes
Tinha Deus do seu lado

Então, agora que isto está para a acabar
Estou cansado como o inferno
A confusão que eu sinto
Nenhuma língua a pode dizer
As palavras enchem-me a cabeça
E estatelam-se no chão
Se Deus está do nosso lado
Ele impedirá a próxima guerra

O paradoxo de Epicuro

Ou Deus quer impedir o mal e não pode, ou pode mas não quer. Se quer mas não pode, é impotente. Se pode, mas não quer, é malévolos. Mas se Deus quer e pode, de onde vem então o mal?

Op. cit. Epicuro, ap. Lactânio, Da Fúria de Deus, trad. de Célia Teixeira, p. 13.20-21 (Retirado de *A arte de pensar* vol.2, p.147)

Leibniz – A Teodiceia

Objecção. Quem quer que seja que não escolha o melhor ou é porque não tem o poder suficiente, ou o conhecimento suficiente, ou a bondade suficiente.

Deus não escolheu o melhor ao criar este mundo.

Logo, não tem o poder suficiente, ou o conhecimento suficiente, ou a bondade suficiente.

Resposta. Nego a premissa menor, isto é, a segunda premissa, deste silogismo; e o nosso oponente prova-a deste modo.

Prossilogismo. Quem quer que seja que faça coisas que contenham mal, as quais poderiam ter sido feitas sem conterem mal, ou cuja sua criação poderia ter sido omitida, não escolhe o melhor.

Deus criou um mundo que contém mal; um mundo que, julgo eu, poderia ter sido criado sem conter mal, ou cuja criação poderia ter sido omitida.

Logo, Deus não escolheu o melhor.

Resposta. Concedo a premissa menor deste prossilogismo; pois temos de admitir que existe mal neste mundo que Deus fez, e que seria possível fazer um mundo sem mal, ou mesmo não ter criado mundo algum, pois a sua criação depende do livre-arbítrio de Deus. Mas nego a premissa maior, isto é, a primeira das duas premissas do prossilogismo, e posso contentar-me exigindo simplesmente a sua demonstração. Mas de modo a tornar a coisa mais clara, pretendi justificar essa negação mostrando que a melhor opção nem sempre é aquela que procura evitar o mal, uma vez que *o mal pode ser acompanhado por um bem maior*. Por exemplo, um general de um exército irá preferir uma grande vitória com ligeiros ferimentos a uma condição em que não haja ferimentos nem vitória. [...] Uma imperfeição nas partes pode ser necessária para uma maior perfeição do

todo. Nisto segui a opinião de S. Agostinho, que afirmou centenas de vezes que Deus permitiu o mal de modo a produzir o bem, isto é, um bem maior, e a opinião de Tomás de Aquino (em *Libr II. sent. dist. 32, qu.I, art. 1*), de que a permissão do mal tende para o bem do universo. Mostrei que os antigos chamaram à queda de Adão *felix culpa*, um pecado feliz, porque ele tem sido recuperado com imensa vantagem pela encarnação do Filho de Deus, o qual deu ao universo algo de uma nobreza tal que de outro modo não poderia ter existido entre as criaturas. Para possibilitar uma total compreensão, acrescentei, seguindo muitos bons autores, que foi de acordo com a ordem e o bem geral que Deus permitiu a certas criaturas a oportunidade de exercerem a sua liberdade mesmo quando anteviu que elas iriam virar-se para o mal, mas que ele poderia perfeitamente rectificar; porque não é apropriado que, de modo a impedir o pecado, Deus esteja sempre agir de modo extraordinário. Para derrubar esta objecção, portanto, é suficiente mostrar que um mundo com mal pode ser melhor que um mundo sem mal; mas fui mais longe neste trabalho, e cheguei mesmo a provar que este universo tem de ser, na realidade, melhor do que qualquer outro universo possível.

Op. cit. G. W. Leibniz, *A Teodiceia*, 1710, trad. Célia Teixeira, pp. 146-147 (Retirado de *A arte de Pensar* vol. 2, pp. 150-151)

Voltaire – Poema sobre o desastre de Lisboa

Filósofos que em vão gritais: "Tudo está bem";
Vinde pois, contemplai ruínas desoladas,
restos, farrapos só, cinzas desventuradas,
os meninos e as mães, os seus corpos em pilhas,
membros ao deus-dará no mármore em estilhas,
desgraçados cem mil que a terra já devora,
em sangue, a espedaçar-se, e a palpitar embora,
que soterrados são, nenhum socorro atinam
e em horrível tormento os tristes dias finam!

(...)

As crianças que crime ou falta terão, qual?,
esmagadas sangrando em seio maternal?
Lisboa, que se foi, pois mais vícios a afogam
que a Londres ou Paris, que nas delícias vogam?
Lisboa é destruída e dança-se em Paris.

(...)

Leibniz não me ensinou por quais nós invisíveis,
na ordem do melhor dos mundos já possíveis,
em desordem eterna, um caos de desventura
a nosso vão prazer a dor real mistura,
nem por que é que os dois, culpado e inocente,
o inevitável mal sofrer hão-de igualmente.
Nem posso conceber tudo estivesse bem:
sendo eu como um doutor, ah, nada sei porém.

Voltaire (1756/2005)

Questões

1. O paradoxo de Epicuro será um bom argumento contra a existência de Deus? Justifica a tua resposta.

2. Como é que Leibniz justifica a existência do mal moral (aquele que resulta da ação humana)?

3. Tendo em conta o excerto do *Poema sobre o desastre de Lisboa*, o que é que leva Voltaire a não aceitar que este seja o melhor dos mundos possíveis?

Conclusão

Antes de tudo, devo dizer que me sinto extremamente satisfeito por me ter sido dada a oportunidade de estudar um pouco mais sobre poesia e filosofia nos últimos anos. Devo admitir que a escolha do tema deste relatório foi algo irrefletida. Eu sabia que poderia existir uma relação entre filosofia e poesia, mas nem sempre foi fácil encontrar uma linha orientadora para um tema tão labiríntico. A par disso, sinto-me muito grato por me ter sido dada a honra de estagiar na Escola Secundária Dom Dinis no Ano Letivo de 2019/2020 sob a orientação do professor José Girão. Ainda que acredite que esta profissão tem uma certa dimensão vocacional, reconheço que o período da Prática Pedagógica Supervisionada acaba por ser determinante na qualificação do pessoal docente.

Devo confessar que tenho algum receio de que o meu amor pela poesia e pela filosofia tenha perturbado de alguma forma a isenção da minha investigação. Ou seja, eu não sei se descobri que a poesia poderá assumir um papel essencial nas fases de sensibilização, problematização e conceptualização ou se inventei tudo isso. Para além do mais, devido à interrupção das aulas presenciais, não tive a oportunidade de comprovar a minha tese na prática. As únicas aulas que lecionei foram todas de argumentação e para esta a poesia não teria grande interesse. Poderia ser interessante analisar a impossibilidade lógica do contentamento descontente ou da ferida que dói e não se sente, mas talvez isso revelasse mais as limitações da lógica clássica do que a irracionalidade do discurso poético. Se não provo que a poesia é inevitável no ensino de filosofia, espero pelo menos ter provado que a poesia é possível no ensino de filosofia. Este seria o meu objetivo inicial e principal.

É imperativo a todos os amantes de poesia pensá-la para lá do apêndice da literatura. A mim calhou-me pensá-la por relação com o ensino de filosofia. Algo que me deu uma satisfação enorme, porque me interessei pela filosofia e pelo seu ensino. No entanto, sinto que é meu dever alertar para a ausência de um curso superior de poesia em Portugal, para a ausência de profissionais devidamente qualificados no seu ensino e para uma ausência de autonomia da mesma. Poderão existir pessoas que não tenham tanta sorte como eu e que só tenham a poesia como o seu único e legítimo interesse. É por solidariedade com essas pessoas que se torna imperativo pensar a poesia possível e até ao dia em que ela se torne inevitável.

Bibliografia

- Almeida, A. (12 de fevereiro de 2019). *Lógica aristotélica*. Obtido em 14 de setembro de 2020, de Crítica na rede: <https://criticanarede.com/ensinodalogica.html>
- Aristóteles. (1969). *Metafísica*. Coimbra: Atlântida.
- Aristóteles. (2005). *Retórica*. Lisboa: Imprensa-Nacional Casa da Moeda.
- Bashô, M. (2019). *O ermita viajante*. Porto: Porto Editora.
- Borges, J. L. (2010). *Este ofício de poeta* (2ª ed.). Lisboa: Teorema.
- Clemente, C. A. (2011). *A importância do poema musical no ensino de filosofia*. Covilhã.
- Dias, S. (2014). *O que é poesia?* Lisboa: Pé de Página.
- Droit, R.-P. (1995). *Philosophie et démocratie dans le monde*. Paris: Le Livre de Poche.
- Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir. Consultado em setembro 14, 2020, do website: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Eliot, T. S. (2019). *Ensaio escolhidos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Frege, G. (2009). Digressões sobre o sentido e a referência. Em *Lógica e Filosofia da Linguagem* (2ª ed., p. 129). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Gallo, S. (2006). A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*, 17-35.
- Gonçalves, S. T. (2014). *A aprendizagem do filosofar através do*. Braga: Universidade do Minho.
- Grácio, R., & Dias, S. (2004). *Associação de professores de filosofia*. Obtido em 15 de setembro de 2020, de Apfilosofia: http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/RuiGr-%C3%ADcio_e_SousaDias_Ensignar.pdf
- Heidegger, M. (1969). *Que é metafísica?* São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lourenço, F. (2011). Schopenhauer e a metafísica da música. *Revista de história das ideias*, 32, 131-150.
- Ministério da Educação (2001). Programa de Filosofia. Consultado em setembro 14, 2020, do website da Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf
- Murcho, D. (2008). A natureza da filosofia e seu ensino. *Educação e Filosofia*, 79-99.

- Ministério da Educação e Ciência (2011). Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia. Consultado em setembro 14, 2020, do website da Direção-Geral da Educação:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/orientacoes_filosofia_10_11.pdf
- Ministério da Educação (2018) Aprendizagens Essenciais Secundário Filosofia 10º ano. Consultado em setembro 14, 2020, do website da Direção-Geral da Educação:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf
- Ministério da Educação (2018) Aprendizagens Essenciais Secundário Filosofia 11º ano. Consultado em setembro 14, 2020, do website da Direção-Geral da Educação:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf
- Ministério da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Consultado em setembro 14, 2020, do website da Direção-Geral da Educação:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Nancy, J.-L. (2005). *Resistência da poesia*. Viseu: Vendaal.
- Platão. (2004). *Fédon*. Coimbra: Minerva.
- Platão. (2010). *Teeteto*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pound, E. (1991). *ABC of reading*. Londres: Faber and faber.
- Ricœur, P. (1983). *A metáfora viva*. Porto: Rés.
- Sá, A. F. (2013). *Associação de professores de filosofia*. Obtido de Apfilosofia: http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/AlexandreSa_FilosofiaEnsinoFilosofia.pdf
- Sartre, J.-P. (1962). *O existencialismo é um humanismo*. Porto: Editorial Presença.
- Savater, F. (1994). *Ética para um jovem*. Editorial Presença: Lisboa.
- Savonarola, J. (1993). *A função da poesia*. Lisboa: Vega.
- Steiner, G. (2012). *A poesia no pensamento*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Valéry, P. (2020). *Discurso sobre a estética / Poesia e pensamento abstracto*. Lisboa: Nova Vega.
- Vicente, J. N. (2005). *Didáctica da filosofia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Zambrano, M. (2000). *A metáfora do coração e outros escritos* (2ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.

ANEXOS

Haikus e Ficha de Trabalho V

Haikus (Bashô, 2019, pp. 116, 264)

imóvel contemplo a lua
e os outros pensam
que sou cego

não existem flores
para os que se dizem
cansados das crianças

Filosofia 10º B - Curso de Ciências e Tecnologia

Ano letivo: 2019/2020

Profs.: José Girão e Tiago Marques

1. Considera os seguintes argumentos e identifica as formas de inferência válidas ou as falácias inerentes a cada um deles.

a) Se fores ao jardim botânico, vês magnólias. Tu não viste magnólias. Portanto, tu não foste ao jardim botânico.

b) Se for janeiro, então as magnólias florescem e é janeiro. Por isso, as magnólias florescem.

c) Dado que se cheiras as flores-de-inverno, será inverno e, sendo já inverno, então tu cheiras as flores-de-inverno.

d) Se tu ficas imóvel a contemplar a lua, os outros vão pensar que és cego. Tu não ficas imóvel a contemplar a lua. O que mostra que os outros não vão pensar que és cego.

e) Se existem flores para ti, então não te dizes cansado do mundo. Tu dizes-te cansado do mundo. Conclui-se que não existem flores para ti.

f) Admitindo que o mal-estar não existe se cheirares as flores-de-inverno e, sabendo que tu cheiras as flores-de-inverno, então o mal-estar não existe.

Alguns argumentos desta ficha de trabalho foram inspirados em haikus do autor Matsuo Bashô. Haikus são poemas curtos, originários do Japão, tradicionalmente seguem uma estrutura rígida de 3 versos de 19 sílabas (5-7-5) e têm como tema principal a contemplação da natureza.

Podes encontrar magnólias e flores-de-inverno no jardim botânico da Universidade de Coimbra. As magnólias costumam florir em janeiro e fevereiro, primeiro as brancas e depois as rosas. As flores-de-inverno (*chimonanthus*) costumam aparecer entre novembro e março e são conhecidas pelo seu agradável perfume.

ii

Se decidires visitar o jardim botânico, experimenta a app PlantNet, poderá ajudar-te a descobrir o nome das flores que vês encontrando.



Fig.1: Katsushika Hokusai - Retrato de Matsuo Bashô.

Exercícios de aproximação metafórica

Se a liberdade fosse...	Poderia ser....	Porque...
uma música		
um género de filme		
um meio de transporte		
um animal		
uma paisagem		
um feriado	ano novo	podemos mudar de vida no dia seguinte
uma emoção	alegria	faz-me sentir leve

Definição

Constrói agora a tua própria definição de liberdade a partir dos elementos destacados na coluna da direita. A liberdade é poder mudar de vida, uma sensação de leveza, _____

Se Deus existisse...	Seria....	Porque...
um sentimento		
uma profissão		
um som		
um super-herói		
um objeto		
um número	o um	não podia haver outro igual
um género literário	científico	saberia tudo

Definição

Constrói agora a tua própria definição de Deus a partir dos elementos destacados na coluna da direita. Deus *não poderia ter outro igual a si, saberia de tudo*, _____

Outros poemas

Mário Quintana [Dos sistemas]

Já trazes, ao nascer, tua filosofia,
As razões? Essas vêm posteriormente,
Tal como escolhes, na chapelaria,
A fôrma que mais te assente...

Escrito por Livingston e Evans e interpretado por Doris Day [Que sera sera]

When I was just a little girl
I asked my mother: What will I be?
Will I be pretty?
Will I be rich?
Here's what she said to me

Que sera sera
What ever will be, will be
The future's not ours to see
Que sera sera
What will be, will be

When I grew up and fell in love
I asked my sweetheart, what lies ahead
Will we have rainbows
Day after day?
Here's what my sweetheart said

Que sera, sera
Whatever wil be, will be
The future's not ours to see
Que sera, sera
What will be; will be

Now I have children of my own
They ask their mother what will I be
Will I be handsome?
Will I be rich?
I tell them tenderly

Que sera, sera
Whatever will be, will be
The future's not ours to see

Que sera, sera
What will be, will be

Agostinho da Silva

Como vou eu orgulhar-me
do que faço ou que não faço
se os destinos pegam homem
como a gato por cachaço.

Paulo Leminski

não discuto
com o destino

o que pintar

eu assino

Carlos Drummond de Andrade [Verdade]

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os dois meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades,
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
As duas eram totalmente belas.
Mas carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

António Aleixo

A arte é dom de quem cria;
Portanto não é artista
Aquele que só copia
As coisas que tem à vista.

Ferreira Gullar [Traduzir-se]

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?