



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

A Educação Enquanto Ressonância Dialógica

Vanessa Mendes Martins

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Joaquim Mateus Paulo Serra

Covilhã, 27 de Junho de 2011

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Joaquim Paulo Serra, pela confiança depositada desde o início e por nos oferecer, sempre e incansavelmente, o seu melhor.

Aos Pais, irmãos e amigos, por serem verdadeiramente próximos e por terem um papel fundamental na nossa edificação enquanto *pessoa*.

«Ir à escola é uma expressão interessante. Lembro-me de quando comecei a ir à escola. Nunca mais deixei de ir à escola. Ir à escola é propriamente ir ao homem, ir à pessoa que o homem pode ser. Como pode a pessoa deixar de ir à escola?» (Patrício, 1997, p. 27)

Resumo

Num tempo em que a comunicação aparenta estar no seu auge e as imagens nos invadem constantemente, importa interrogarmo-nos sobre a proficuidade destas e reflectir acerca do papel da palavra e do diálogo na contemporaneidade e, em particular, nas aulas de Filosofia. É característica única do homem a capacidade de interpor entre si e o mundo uma rede de palavras que sustente as relações sociais, mais do que as meras acções. Importa, então, a rectidão das palavras e o saber utilizá-las com os outros, saindo de si num movimento de reciprocidade. A palavra pode, desse modo, converter-se em valor, uma vez que desperta a preocupação com o próximo. Tudo isto terá de se manifestar numa intenção prática e ética, num processo de valorização mútua e de realização da pessoa. Importa, pois, conduzir para a sala de aula, em concreto para a disciplina de Filosofia, o clima de diálogo necessário a uma atmosfera englobante que alicerce o aluno, lhe estimule o pensamento e, sobretudo, o ensine a aprender com autonomia e responsabilidade. Convém, portanto, compreender qual o carácter didáctico do diálogo, descobrir se num ambiente dialógico o aluno aprende mais e melhor. Para isto foi realizado um estudo experimental numa das turmas da Prática de Ensino Supervisionada enquadrada no currículo do Mestrado do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, que se realizou na Escola Secundária Campos Melo, na Covilhã. Ao longo deste trabalho vamos explicar a importância do diálogo tanto numa relação de abertura social da pessoa, como numa relação pedagógica, calculando as suas dificuldades, limitações e vantagens.

Palavras-chave

Filosofia, pedagogia, imagem, palavra, diálogo.

Abstract

At a time when communication seems to be at its peak and images constantly invade us, it is important that we examine the usefulness of these and reflect on the role of the word and dialogue in contemporary society, and particularly in philosophy class. It is characteristic only of man's ability to bring together a network and the world of words that sustains social relationships, rather than mere actions. It is thus the righteousness of the words and learning to use them with others, leaving themselves in a movement of reciprocity. The word can then be converted into value, since it raises the concern for others. All this must be manifested in a practical and ethical intention to a process of mutual appreciation and personal fulfillment. Therefore, it is necessary to lead in the classroom, specifically for the teaching of philosophy, the dialogue environment climate of dialogue necessary critic thought and, above all, teach him to learn independence and responsibility. Then, it should understand what the didactic nature of the dialogue is; find out if in a dialogical environment the student learns more and better. For this was an experimental study in the classes of Supervised Teaching Practice framed in the curriculum of the Master of Teaching Philosophy in Secondary Education, held in Campos Melo's School (Escola Secundária Campos Melo) in Covilhã. Throughout this paper we try to explain the importance of the dialogue both in relation to social openness of the person, as a pedagogical relationship, analysing its difficulties, limitations and advantages.

Keywords

Philosophy, pedagogy, image, word, dialogue.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: A Imagem e a Palavra	5
1.1. A Evidência das Imagens	5
1.2. Imagem contra a Palavra	8
1.3. Imagem em movimento (o cinema)	10
1.4. O Homem é o ser que fala	12
1.5. Palavra como Diálogo	14
1.6. Pedagogia pelo Diálogo	16
Capítulo 2: O Diálogo como Compromisso	21
2.1. Fenomenologia do Diálogo	21
2.2. O Diálogo e o tornar-se pessoa (o personalismo)	23
2.3. Pedagogia do e no Diálogo	27
2.4. O Papel da Educação – O Lugar da Filosofia	29
2.5. O Diálogo como Didáctica-praxeológica	31
Capítulo 3: Investigação Pedagógico-Didáctica	35
3.1. Objectivos do Estudo	35
3.2. Metodologia	35
3.3. Caracterização da amostra	36
3.4. Procedimento Experimental	41
3.5. Recursos Pedagógicos	42
3.6. Instrumento de Teste	43
3.7. Tratamento dos dados obtidos e comparação dos resultados entre os grupos experimental e de controlo	43
Conclusão	45
Bibliografia	49
Anexos	51
Anexo A – Ficha de Caracterização de Turma	51
Anexo B – Plano de Aula	53
Anexo C – Pós-teste	54

Lista de Figuras

Figura 1	Ano de Nascimento	37
Figura 2	Sexo	37
Figura 3	Beneficiários de SASE	37
Figura 4	Actividades extra-curriculares	37
Figura 5	Apoio a disciplinas	37
Figura 6	Com computador e Internet	37
Figura 7	Habilitações literárias dos pais	38
Figura 8	Diálogo através da Internet	38
Figura 9	Participação nas aulas	38
Figura 10	Visionamento de televisão	38
Figura 11	Hábitos de leitura	39
Figura 12	Utilização de computador	39
Figura 13	Trabalhos escolares	40
Figura 14	Formas de convívio	40
Figura 15	Participação em grupos	41
Figura 16	Actividades com os pais	41

Lista de Tabelas

Tabela 1	Grupo Experimental	43
Tabela 2	Grupo de Controlo	44
Tabela 3	Comparação Estatística	44

Lista de Acrónimos

UBI	Universidade da Beira Interior
ESCM	Escola Secundária Campos Melo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PCT	Plano Curricular de Turma
SASE	Serviço de Acção Social Escolar

Introdução

«No início era o Verbo» (Jo 1, 1) e verbo era criador, a palavra dava vida. Na contemporaneidade já não é o verbo que tem primazia, mas a imagem. A imagem tomou conta de todos os lugares e tudo pretende criar. Estamos constantemente rodeados de imagens, absorvidos por elas. E delas somos consumidores assíduos, pela facilidade e rapidez com que se nos apresentam. Mas esta facilidade e esta fluidez de imagens encerram em si o risco de esquecer o valor da palavra, a grande mediadora entre o conhecimento e a realidade. Palavra deriva do grego *logos*, do verbo *legein*. Este verbo significava reunir, recolher, juntar. Já *logos*, resultado posterior do verbo, significava discernir, enumerar, escolher. Destes significados destacou-se o acto de contar, tanto calcular e pensar como relatar. Estes três significados podem traduzir-se em reflexão, discussão ou argumentação, não esquecendo a necessidade de justificar e relacionar. Palavra é, portanto, um conceito demasiado forte e é necessário que se mantenha vivo, porque encerra em si esses mesmos significados de *logos*, de reflexão e argumentação, assim como de expressão inteligível da realidade. Mas, num tempo em que a imagem é tão facilitadora da comunicação, torna-se problemático encontrar a palavra, tão subjugada ela está a essa imagem, tornando-se mera legenda. Neste campo de acção, o diálogo também se vai extinguindo. Este trabalho surge, então, da necessidade de recuperar o papel da palavra e, conseqüentemente, do diálogo, procurando reconhecer-lhe os contornos vantajosos, assim como as suas limitações; e, ao mesmo tempo, compreender a importância deste diálogo no ensino, em particular no ensino da Filosofia, uma vez que esta dissertação se insere no currículo do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário.

Neste trabalho procurámos, portanto, fazer um percurso da palavra ao diálogo e da sua importância na educação, assim como proceder a uma investigação experimental para avaliar, no terreno, a importância do diálogo num contexto pedagógico. O grande objectivo desta investigação foi, então, avaliar a importância do diálogo e, enquadrando-o no âmbito didáctico, pesar a sua influência na apreensão dos conceitos e no sucesso escolar dos alunos. Pretendemos, com esta exploração, trazer de volta o papel da palavra viva, reconhecendo a grande importância do maior recurso pedagógico desde sempre. Porque cada vez são mais os recursos didácticos ao alcance de um professor, mas ainda assim a educação atravessa um período de crise do qual é necessário sair, transportando o aluno para um horizonte de autonomia e responsabilidade, valores fundamentais aos quais a educação não pode deixar de dedicar atenção.

Desta forma, este trabalho conta com dois capítulos de enquadramento teórico e um de investigação experimental, uma vez que, sem um estudo de campo, uma relação com a realidade subjacente, tudo não passaria de uma mera observação subjectiva e falível. O primeiro capítulo

emerge, então, da necessidade de contextualizar o tema e de explicar a problemática de fundo que subjaz a esta crise no diálogo: a invasão contínua da imagem e o conseqüente menosprezo pela palavra. Por conseguinte, este primeiro capítulo intitula-se “A Imagem e a Palavra”, e pretende explicitar toda a evidência das imagens e a sua conseqüente perda de sentido através da banalização. A sua multiplicação alterou a sua natureza e a imagem é, agora, costureira da realidade, adaptando-se e montando-se para captar todas as atenções. Mas o homem é, acima de tudo, o ser que fala em busca da alteridade. Fala, usa da palavra viva, mas fá-lo com uma intenção maior, a de ir ao encontro do outro, dialogando e compreendendo-o na sua diferença. Este é o ponto de partida para o segundo capítulo, “O Diálogo como Compromisso”, que procura, em primeiro lugar, proceder a uma fenomenologia do diálogo, compreendendo-o como um movimento de encontro ao outro, uma relação subjectiva, entre sujeitos que se aceitam nas suas diferenças e se abrem corajosamente ao desconhecido do outro. O diálogo é, então, um dos caminhos para a formação do homem como pessoa. Porque constituir-se como pessoa implica a relação e uma intenção que, mais do que prática, tem um cariz ético de valorização mútua. A palavra converte-se, desse modo, em valor, uma vez que desperta preocupação com o próximo. E é esta conversão do homem em pessoa e da palavra em valor que importa construir no ambiente escolar. A escola, mais do que transmitir conteúdos a peso, tem de procurar constituir uma atmosfera englobante, investindo na educação de pessoas que, autónomas, responsáveis e conscientes, sejam uma mais-valia para a sociedade. E só através do diálogo a educação pode ser um alicerce sólido e seguro e um bom investimento para o meio social, ético e político envolvente. É este o papel da educação, e é aqui que reside o lugar formativo da Filosofia. O diálogo deve, assim, ser encarado como didáctica praxeológica, estimulando o pensamento e superando o individualismo. Isto consegue-se num clima de discussão orientada para um tema de pensamento, num diálogo que verdadeiramente fale na mesma medida em que ouve e aceita o que o outro diz. Este foi, em traços largos, o enquadramento teórico e a fundamentação da necessidade do tema que procurámos delinear nestes dois primeiros capítulos. No terceiro capítulo, o objectivo foi colocar em prática as ideias nucleares até aí apenas teorizadas e, assim, avaliar em que medida um recurso imagético basta à apreensão da mensagem ou se, pelo contrário, é imprescindível o uso da palavra e, especialmente, do diálogo. Para isto foi realizado um plano experimental, com uma amostra de 16 alunos da turma 11ºB da Escola Secundária Campos Melo (ESCM) na Covilhã, escola onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrado no Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário. A amostra foi dividida em dois grupos, experimental e de controlo, tendo ambos assistido a um excerto do filme *Os Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin. O grupo de controlo procedeu, logo de seguida, à realização de um teste e o grupo experimental, antes da realização do mesmo teste, teve um momento de diálogo acerca do filme e dos conteúdos que se poderiam daí extrair. O objectivo desta experimentação foi avaliar os resultados de ambos os grupos, fazendo uma comparação do respectivo sucesso na realização de uma ficha de avaliação administrada após o visionamento do filme (grupo de controlo) e o visionamento do filme e o diálogo sobre o mesmo (grupo experimental) – e, mais especificamente, se o diálogo representou, para os alunos do grupo

experimental, uma verdadeira mais-valia. Porque a finalidade última desta investigação é, voltamos a afirmá-lo, compreender até que ponto a relação dialógica é fundamental para a compreensão e aquisição de conteúdos, assim como para dotar os alunos de um espírito crítico mas aberto aos outros.

Capítulo 1: A Imagem e a Palavra

Chegamos assim à maior mutação que o homem já conheceu desde a idade da pedra. O equilíbrio subtil entre a vista e o ouvido, a palavra e o gesto rompeu-se em benefício do sinal e da vista. O homem ocidental não ouve mais, tudo se lhe adentra pelos olhos, não sabe mais falar: ele mostra. (Ellul, 1984, p. 205)

A evidência das imagens

Uma história antiga, do Médio Oriente, conta que Xariar, rei da Pérsia, ao descobrir que a sua mulher lhe é infiel a mata e convence-se de que nenhuma mulher é digna de confiança. Para evitar voltar a ser traído, cria uma estratégia: dormir com uma mulher diferente todas as noites, mandando matá-la ao amanhecer. A filha do vizir acaba por também ser entregue ao rei, mas encontra uma solução para não ser executada. Durante a noite começa a contar uma extraordinária história que interrompe ao amanhecer, prometendo contar a narrativa na manhã seguinte. O rei, curioso, não ordena a sua execução Xerazade (a filha do vizir e contadora de histórias) consegue sobreviver noite após noite. Assim nasce a fantástica obra *As Mil e Uma Noites*, desconhecendo-se o autor, passando de geração em geração, de boca em boca. Esta história mostra-nos o papel vital da palavra, do discurso e da narração na construção do sujeito. A finalidade das narrações que, noite após noite, fascinaram o rei era justamente o prolongar da vida, ampliar o tempo, multiplicá-lo. Xerazade manteve-se viva, permaneceu no tempo, enquanto se contou, enquanto narrou. A narração constrói, por isso, o tempo, edifica uma identidade narrativa, constitui o sentido. Ao contar, somos um eu reflectido no outro, que dá sentido ao que é dito.¹ Importa portanto compreender até onde pode ir a importância da palavra, quais os seus meandros, as limitações e possibilidades.

Encontramo-nos no auge da comunicação. A informação chega-nos a uma velocidade impressionante, as imagens sucedem-se. Afirmar que a Internet se tenha tornado o deus deste novo século é talvez ousado demais, mas que se tornou o “ópio do povo” disso parecem não restar dúvidas. É necessário teclar mais, é necessário verificar a caixa de correio electrónico mais vezes, é necessário encontrar todos os amigos em todas as redes sociais virtuais. A vida é mais rápida? Vive-se mais por minuto? O conhecimento é mais apressado? Talvez. Mas a questão que se impõe é saber se não será tudo mais fugaz, tudo tido como menos importante. Hoje temos uma capa que nos protege e nos esconde. Somos sacudidos pelo anonimato que nos encoraja nas relações de amizade e mesmo em termos profissionais. O que ressalta são as imagens, a cor, apelamos somente ao visual. E se estas injunções valem para o entretenimento, expandiram-se já também para o círculo profissional, empresas e escolas. Chegámos à era do visual, do ligeiro e apressado. A célebre (e célere) expressão “uma imagem vale mais que mil palavras” nunca pareceu estar tão em voga. Consumimos as imagens. Dão-nos a impressão de que tudo é possível, tudo é novo; a ideia da fluidez e do infinito de possibilidades. A crença de

¹ «Répondre à la question “qui?” [...] c’est raconter l’histoire d’une vie. L’histoire racontée dit le qui de l’action. L’identité du qui n’est donc elle-même qu’une identité narrative.» (Ricoeur, 1991, pp. 442-443).

que técnica e cultura se conciliam e desenvolvem mutuamente². Por isso o cinema é tão fascinante: a possibilidade de ser eu, ser outro, não ser ninguém, ser toda a gente, ser animal ou monstro, ficar presente, ausente e novamente presente, as vezes necessárias e apetecíveis. Porque a experiência do real desilude-nos, desaponta-nos. E por isso a imagem torna-se real no mundo do milagre técnico que o homem consome antes de tudo. O homem tornou-se, neste século, o consumidor de imagens. Por facilidade, preguiça e acomodação, é certo; mas também, e acima de tudo, por uma questão de refúgio. Procuramos uma ficção porque a realidade cada vez nos apraz menos, cada vez estamos mais longe do meio natural. O trabalho, a televisão, o computador, o carro, todas essas coisas nos afastam do que nos fascina nas imagens: a realidade tão perdida e que tentamos reencontrar nas férias e nos momentos de lazer. O mundo simulado que admiramos mas deixámos perder entra-nos pelos olhos sem esforço mas com a intensidade que mexe com as nossas emoções. Tudo é fácil e invejável quando transformado em imagem.

Através da pujança das incontáveis imagens artificiais, reduzimos a verdade à realidade, banimos a expressão tímida e flutuante da verdade. (Ellul, 1984, p.229)

A imagem reconstituiu/costurou um real: copiou, cortou e colou. Ou seja, destemporalizou, desmontou, montou e retemporalizou. Porque a técnica é que possibilita à imagem a sua adaptação ao contexto, ao actual, a sua multiplicação e, no fundo, a sua explosão no mundo social. O real torna-se agora adulterado, fictício, apenas um dado dos sentidos que apela às nossas emoções. Assumiu um papel extraordinário, uma presença constante, uma força que a palavra nunca obteve.³ Porque «O cinema, como a imprensa, povoaram-nos de visões. Somos invadidos por clichés fotográficos, e o nosso subconsciente no-los fornece a cada incitação. Ora, a própria incitação é uma imagem.» (Ellul, 1984, p. 211). O processo intelectual sofreu, então, uma mudança: o pensamento por associações e por evocações continua a existir, mas já não são associações de ideias, são associações de imagens. O olhar para uma fotografia conduz-nos, de imediato, a memórias. O homem precisa cada vez mais de ser incitado intelectualmente por imagens; a palavra já não causa efeito nele, tudo necessita cada vez mais de uma ilustração. O pensamento constrói-se saltando de imagem em imagem, que é como quem diz, de emoção em emoção. Esta problemática da fotografia sugere que esta se tenha tornado o substituto do que era vivo. Convida a um esvaziamento de uma relação pessoal com o mundo, o meio social, bloqueia a interiorização, reduz a experiência à mera recordação do visual, aprisiona a realidade numa redoma de películas e memórias informatizadas.

Mas a nossa sociedade, a nossa civilização, escolheu a imagem como forma de expressão privilegiada. Presenciamos o sucesso e a exaltação da imagem, da cultura da representação, do espectáculo. Porque é preciso esmiuçar a realidade para a descobrir, para a ir conhecendo; mas

² «[O audiovisual] faz crer, com toda a boa fé, que estamos em plena reconciliação, que se pode ser ao mesmo tempo Sócrates e o engenheiro que trabalha na mecânica dos fluidos aplicada ao computador, que se pode com sucessão sucesso? conciliar a técnica e a cultura, e até mesmo que um estado mais evoluído de técnica nos permitirá dedicar às bem aventuradas alegrias das criações puramente intelectuais, espirituais, estéticas...» (Ellul, 1984, p.221).

³ «A imagem incorpora o verdadeiro no real, ou antes, este real litúrgico dá a qualquer palavra a ressonância do verdadeiro.» (Ellul, 1984, p. 125).

com a imagem a representação é-nos dada de uma forma tão indiscutível, tão ao virar de cada esquina, de cada página e de cada canal, que se torna mais real que a realidade. A imagem é considerada a imagem da acção. Na Religião, na Política, os ícones convidam-nos a agir, a juntarmo-nos à causa, seja ela qual for. No Nazismo, por exemplo, o visual era o instrumento chave para mobilizar a população, para juntar o indivíduo à amálgama do conjunto, para lhe retirar assim a identidade em prol de uma massa. É por esta “função” de retirar a identidade do sujeito através da universalidade que o visual comporta, que a imagem acaba por não conseguir alcançar essa acção pretendida: «[...] a imagem é a linguagem da acção, a transformação em espectador esteriliza a acção.» (Ellul, 1984, p. 128). Não damos crédito a quem muito fala, estamos fartos de palavras, queremos acção, proclamamos. Mas a transformação do sujeito em espectador através da imagem esteriliza a acção, na medida em que o predispõe às influências e aos mitos exteriores. A acção do sujeito é então condicionada, é a mesma dos outros sujeitos que, na mesma esfera do audiovisual, entraram na facilidade do globalizante e do instantâneo. Não queremos com isto reduzir a imagem à manipulação. Apenas encontrar-lhe as características que a fazem tão desejável hoje em dia, mas que, por essa mesma facilidade de interesse, lhe conferem essa feição absurda de fazer “ir com a corrente”. O espectador fica submerso no que vê. A multiplicação alterou a natureza da imagem, sublinhou a diferença entre quantidade e qualidade. A verdade ficou reduzida a sinais visuais que, por eles mesmos, nada significam. Para transmitir uma informação é utilizado um signo. Este é, portanto, um elemento do processo de comunicação; a mensagem equivale ao signo, uma vez que o que se quer fazer passar a um destinatário num processo comunicativo é uma organização complexa de muitos signos. Mas, para além disso, o signo é também um elemento do processo de significação, uma vez que as palavras se identificam com as coisas; como nos diz Santo Agostinho, o signo é algo que está por algo (*aliquid stat pro aliquo*), mostrando a natureza relacional que o signo possui, na sua tentativa de relacionar palavras com coisas. Mas o que serão, mais concretamente, este *aliquid*, este *aliquo* e este “*estar por*”? Muitos séculos depois de Agostinho, Ferdinand de Saussure, o fundador da linguística contemporânea, define o signo como uma entidade psíquica de duas faces:

Chamamos *signo* à combinação do conceito e da imagem acústica; mas no uso corrente este termo designa geralmente só a imagem acústica, por exemplo uma palavra (arbor, etc.). Esquecemo-nos de que se chamamos signo a arbor é porque encerra o conceito “árvore” de tal forma que a ideia da parte sensorial implica uma noção da totalidade. (Saussure, 1995, pp. 123-4).

Assim, e para acabar com a ambiguidade, mostra-se necessário substituir conceito e imagem acústica por significado e significante, respectivamente, mantendo a palavra signo para designar a totalidade. Significado será, assim, o conceito ou o *aliquo* agostiniano, enquanto que o significante será a parte física, a imagem acústica, o *aliquid* desta natureza relacional que é o signo. De um modo mais lato, significante poderá ser considerado o objecto em si, o significado a representação para que esse objecto nos reenvia. O significante é, então, a realidade que, através da função “signo”, transporta o significado. Qualquer significado ou significante dizem respeito a um terceiro, o referente, aquilo a que se referem, o objecto da relação entre

significante e significado. No entanto, podem existir um significante e um significado que não correspondam a nenhum referente.⁴

Assim, não podemos deixar de ter em conta que todo o enunciado pode ser analisado sob dois aspectos: o aspecto relacional, inter-subjectivo, e o aspecto do conteúdo, sobre o qual se faz a comunicação; havendo, por conseguinte, dois tipos de compreensão: a ilocucional e a predicativa, dizendo a primeira respeito ao nível inter-subjectivo do enunciado, à relação entre os sujeitos, e a segundo ao nível proposicional. A grande dificuldade é encontrar apenas na imagem - sem palavras, queremos dizer - quer o nível relacional quer o nível do conteúdo, conciliando compreensão ilocucional e predicativa.

A imagem contra a palavra

Isto não significa deitar por terra todo o valor da imagem. Importa-nos, acima de tudo, compreender o porquê da sua expansão, do seu triunfo sobre a palavra. É arriscado privilegiar uma em detrimento da outra. No entanto, não é isto que está a acontecer hoje em dia? A palavra mostra-se, hoje, subjugada a todos os meios multimédia que surgem inopinadamente, e logo se tornam obsoletos com a mesma rapidez com que surgem. Estamos na era do fluxo, do provisório, do transitório. Interessa é captar atenções, proporcionar de forma rápida instruções e experiências. Resta questionarmo-nos sobre o papel que a palavra assumiu num século de vitória incondicional das imagens. Jacques Ellul refere, acerca desta problemática:

A imagem agora passou a ser o alimento quotidiano da nossa sensibilidade, da nossa inteligência, do nosso sentimentalismo, da nossa ideologia. A imagem? Bem depressa as facetas da palavra se destacam. Imagens verbais, por que seriam essas menos imagens do que aquelas que posso ver? (Ellul, 1984, p.5).

Segundo Jacques Ellul a palavra transborda, excede uma realidade visual. Reflectir sobre a palavra é aqui reflectir sobre a sua flexibilidade, sobre a capacidade de, pelas palavras, acedermos aos conceitos que, transmitidos apenas de forma visual, nos são dados e não construídos. Com a palavra o sentido amplia-se; com o visual fechamo-nos numa concretude instável. Instável porque não é só o tempo que dita a instabilidade do que é real; hoje tudo é dominado pela visão, pelo toque, pelos sentidos que se nos apresentam como os mais indiscutíveis, porque só aceito como indubitável o que vejo e o que toco. Mas, como já referimos acima, esta é a era do provisório, do passageiro. Tudo muda demasiado rápido; a tecnologia avança a passos largos, o que era ontem o mais actual hoje não passa de algo antiquado, rudimentar. Por isso o que vejo e o que toco pode ser dubitável, sim. O visual, tão aplaudido hoje em dia, pode perfeitamente não passar da aparência. A realidade é mutável e fluente. O rio, como nos diz Heraclito, nunca é o mesmo. *Panta rhei*. Tudo flui. Mas hoje em dia, a juventude sobretudo, gosta dessa fluidez. E a Educação passou a dar as mãos à tecnologia, a modernizar o ensino, a adoptar todos os meios para que se consiga chegar de forma mais fácil

⁴ «O significante /unicórnio/ existe, até porque o pude escrever nesta página; o significado “unicórnio” é bastante claro para quem esteja familiarizado com a mitologia, a heráldica, as lendas medievais; mas o referente unicórnio nunca existiu.» (Eco, 2004, 29).

aos jovens, porque suscitar interesse numa sala de aula apresenta-se como cada vez mais complicado. Parar no tempo não é positivo, é certo; facilitar cada vez mais o ensino partindo de todos os meios tecnológicos que lhe passam a estar associados também não nos parece. Se o visual ajuda, também é verdade que ajuda apenas pelo seu lado mnemónico, e o ensino não se pretende que seja algo mnemónico mas sim uma procura constante pelo conhecimento, por novas conceptualizações. Ensinar não é divertir ou entusiasmar; é instruir, é edificar e é este desafio que é inquietante para o professor. Mas a imagem existe, não há dúvida. Está cada vez mais presente em tudo. «O homem sempre procurou interpor entre ele e o mundo a tela daquilo que interpretava.» (Ellul, 1984, p. 113). Desde as origens da cultura que o homem primitivo fixa imagens para assim controlar, adorar, ou sentir-se mais próximo do signo que acabara de fixar. Estas imagens, imitações de coisas exteriores, possuem grande sentido metafórico. Também no que diz respeito ao plano do sagrado esta necessidade se manifesta. As imagens permitem a imprecisão, é certo; mas apresenta-se necessário analisar o sentido da idolatria e a hermenêutica que extraímos das suas metáforas. Basta olharmos à nossa volta para nos apercebermos que a humanidade precisa de imagens de culto - quantas mais melhor - para que os sentidos alimentem a sua fé e esta não esmoreça até perecer. Importa lembrar a frase de Deus a Moisés: «Não farás para ti imagem esculpida nem representação alguma do que está em cima, nos céus, do que está em baixo, na terra, e do que está debaixo a terra, nas águas.» (Ex 20,4), e perceber a causa deste pedido não ter sido cumprido até aos dias que correm, caindo por terra toda a ausência de sentido metafórico pretendido. Idolatria significa, pela sua raiz grega, culto aos ídolos; sendo o ídolo a representação de uma falsa divindade a quem se rende o culto que devia ser prestado a Deus. Estão, portanto, explicadas as palavras de Deus a Moisés: só pode haver um Senhor e todas as imagens que d'Ele fossem feitas não passariam de ídolos, de falsas divindades, de simples pedaços de madeira, como afirma Isaías. Deus tem de possuir atributos que o diferenciem da raça humana, tem de ser maior. Como podemos então limitá-lo num corpo, impor-lhe fronteiras carnis? Esta limitação da imagem (que no plano do sagrado também é limitação da palavra, justificando-se, por isso, a fé) encontra as mesmas dificuldades fora de um enquadramento religioso. Mas, neste plano, a dificuldade é acrescida, a própria palavra não basta, qualquer linguagem é fraca. Nos inícios do século XX um dos grandes problemas da Filosofia foi o de acabar com reflexões e escritos de foro metafísico, uma vez que o meio com que se tratava esse horizonte (a linguagem) se descobriu inválido: a representação só alcança a esfera da física, só neste horizonte se chega à identidade do que se pretende representar. A representação que a linguagem permite nunca poderá extrapolar a representação dada pelo referente. Há uma equivalência, uma configuração entre a representação que a linguagem permite e aquilo que ela consegue abarcar, o mundo a que a linguagem se refere. Cria-se, assim, um fosso duradouro entre metafísica e filosofia analítica. Segundo Wittgenstein, o mundo que eu constituo é o mundo dos casos que eu consigo representar, a que eu consigo dar um referente: «O mundo é tudo o que é o caso. O mundo é a totalidade dos factos, não das coisas.» (Wittgenstein, 2002, p. 29). O mesmo autor apresenta a imagem como um modelo da realidade, de um facto, dizendo-nos que «A imagem está assim em conexão com a realidade,

chega até ela.» (Wittgenstein, 2002, p. 35). Só o que acontece interessa, só interessa o referente que a linguagem humana consegue manobrar. A imagem é, por isso, uma *figura* do facto, porque o *re*-presenta. O facto dá-nos, através da linguagem, uma nova figura do mundo; constrói. É certo que a imagem também é linguagem; no entanto, apresenta-se-nos como mais fraca, porque o referente de uma imagem (a representação que ela faz do caso, do referente) necessita de um horizonte muito maior que a própria palavra. Precisa de mais componentes, de mais significantes. Precisa de usar mais meios, precisa de mais sentidos. Com a minha palavra (vívada) darei um horizonte mais vivo, mais forte que uma imagem. Tanto a imagem como a palavra nos provocam, nos convocam até; no entanto, a palavra é mais forte porque é vívida, está sempre em dialéctica, vai e vem, está num horizonte que tanto se cria como se anula, afirma ou joga. A imagem é estática. Precisa de mais mediação; de mais palavras que a própria palavra, se esta palavra for vívida (haverá palavra que o não seja?). A gravação, a imagem, o som só disparam para o horizonte que pretendem criar quando a palavra é pronunciada e actua num trabalho de hermenêutica e de doação de sentido. Porque a palavra, quando é pronunciada, lançada, vívida, cria um sentido. A palavra é, portanto, uma palavra performativa, que age e cria. Não é, assim, por acaso que prólogo do apóstolo João atribui, ao Verbo, traços de sabedoria criadora: «No princípio havia o Verbo; o Verbo estava em Deus; e o Verbo era Deus. No princípio Ele estava em Deus. Por Ele é que tudo começou a existir e sem Ele nada veio à existência.» (Jo 1, 1). O Verbo (atribuído aqui à pessoa divina de Jesus) revela o domínio criador e ordenador da palavra. Aproximamo-nos desta sabedoria divina e criadora quando, através da nossa palavra, criamos e organizamos o que nos rodeia, dando sentido ao que vemos e experimentamos. Sem esta hermenêutica que só se alcança pela palavra, nenhuma imagem seria suficiente por si só.

As imagens em movimento (o cinema)

As artes figurativas (escultura, pintura, cinema, fotografia...) exploram a imagem no seu campo mais enigmático, enigmático no sentido em que nos deixam a liberdade interpretativa, servindo-se para isso de recursos como a metáfora. É importante o papel da imagem porque nos relembra que ainda que pensemos e nos exprimamos por palavras, os nossos pensamentos situam-se num espaço e num tempo. Debruçando-nos particularmente sobre o cinema (a imagem em movimento), compreendemos que, à luz dos exemplos de Bergson do batalhão ou do rebanho (Bergson, 1988), que consideramos unos porque se representam por uma intuição simples do espírito e lhes conferimos facilmente um nome, não podemos esquecer que esta unidade é a de uma soma, abrange uma multiplicidade de partes que podem ser tidas em conta de forma isolada, particular. Ainda que sejam idênticas, é necessário que se distingam, quanto mais não seja pelo espaço que ocupam. E para isso não basta representar cada um dos elementos de forma isolada, porque aí só teremos um carneiro ou um soldado variadíssimas vezes; é necessário, pois, que se retenham as imagens sucessivas de cada um e se justaponham a cada nova unidade espacial. Assim, a partir de um pequeno fotograma da película do filme pode elaborar-se uma espécie de espiral que, quanto mais avança no tempo, mais abarca. Uma parte

pode explicar tudo.⁵ A este propósito diz Deleuze: «A duração parece-lhe cada vez menos redutível a uma experiência psicológica tornando-se, em vez disso, a essência variável das coisas, oferecendo o tema de uma ontologia complexa.» (Deleuze, 1991, p. 34)⁶ Mas Deleuze pegou nesta ideia e referiu-lhe o conceito imagem-tempo. Se a imagem for forte ela consegue conter o tempo do passado e o do futuro no tempo presente: «A grandeza do conceito de reminiscência é a introdução do tempo, a duração do tempo no pensamento como tal: assim, ele estabelece uma opacidade própria ao pensamento, testemunho de uma má natureza como uma má vontade, que deve ser agitada de fora, pelos signos.» (Deleuze, 1996, p.185).⁷ Mas nesta imagem-tempo é a consciência que elabora uma narrativa temporal, o tempo prende o ser para o contar. No entanto, a arte, neste caso particular o cinema, consegue despertar nos outros a sensibilidade para contarem e recontarem, cada um no seu círculo, no seu mundo. «A imagem é benéfica porque é simbólica.» (Debray, 2008, p.82).⁸ Este compromisso de usar uma imagem para fazer passar uma ideia deixou-nos nomes de grandes artistas, como Matisse, Kandinsky, Klee, entre outros. Porque a imagem vale por esta sua capacidade de “despertar” nos outros uma ideia, de sugerir; no entanto, e por consequência, a imagem precisa de palavras, pois qual é a razão de ser da imagem se não se conseguir descrever? Debray diz-nos, a este respeito, que «A imagem que nos faz pensar não se pensa a si própria.» (Debray, 2008, p. 445).⁹ Precisa, então, para cumprir o seu fim último -o de passar uma ideia -, de alguém que a pense, reflita e encontre as palavras para a descrever, contar, ou discutir. Retomando o exemplo do cinema, verificamos que deve existir uma articulação entre a palavra e o conteúdo da imagem. Todavia, o diálogo não é apenas mais um elemento da linguagem fílmica, a par da música, dos ruídos ou do próprio silêncio; a palavra assume-se aqui, na verdade, como um factor constitutivo da imagem.¹⁰ Ainda que o filme transponha o domínio da linguagem verbal, impõe-se que seja suficientemente forte para suscitar diálogo, discussão, reprodução verbal que permita passá-lo aos outros. Porque o que é dito constrói o outro lado da história. E esta é a arte do presente e do ausente, o levar para lá da sala de cinema, ou de exposições, o conteúdo que firmou presença e deixou marca:

⁵ «Nous disons qu'il y a plus dans un mouvement que dans les positions successives attribuées au mobile, plus dans un devenir que dans les formes traversées tour à tour, plus dans l'évolution de la forme que les formes réalisées l'une après l'autre.» (Bergson, 1996, p. 315).

⁶ «Duration seemed to him to be less and less reducible to a psychological experience and became instead the variable essence of things, providing the theme of a complex ontology.».

⁷ «La grandeur du concept de réminiscence c'est d'introduire le temps, la durée du temps dans la pensée comme telle: par là, il établit une opacité propre à la pensée, témoignant d'une mauvaise nature comme d'une mauvaise volonté, qui doivent être secoués du dehors, par les signes.»

⁸ «L'image est bénéfique parce que symbolique.»

⁹ «L'image qui nous fait penser ne se pense pas elle-même.»

¹⁰ «O principal perigo que espreita o realizador relativamente ao diálogo é o de fazer prevalecer a explicação verbal sobre a explicação visual: quero com isto dizer que qualquer espécie de narrativa puramente verbal não deveria ter lugar no cinema porque a imagem pode mostrar os acontecimentos e principalmente porque através dos meios que estão ao se alcance (a metáfora e o símbolo em especial, mas também os movimentos da câmara, os ângulos de filmagem, os enquadramentos, os ruídos), o filme pode significar sem ter de dizer, ou seja, pode transpor o sentido do plano da linguagem verbal para o da expressão plástica.» (Martin, 1971, p. 192)

O diálogo não pode ser colocado no mesmo plano de importância que a montagem, o elemento mais específico da linguagem fílmica; a palavra é, na verdade, um factor constitutivo da imagem (factor privilegiado, evidentemente, pela importância do seu papel signficante) e a este respeito ela está submetida à planificação, da mesma maneira que os outros ruídos e a música que, como ela, serve também, e necessariamente, para ligar os planos entre eles ao criar uma continuidade sonora. (Martin, 1971, pp. 189-90).

Mas, como já dissemos, assistimos agora a uma multiplicação constante, banalizada, da imagem. Ela está no seu apogeu. E esta multiplicação alterou a sua natureza. Alterando-se a sua quantidade, isto provocou alterações no que respeita à qualidade, claramente. Se antes a imagem servia unicamente a título de exemplos ocasionais, ou como expressão forte da arte, ela tornou-se agora o suporte primário e a palavra é apenas a legenda. Da imagem que ilustrava um texto passámos ao texto que explica a imagem. A sociedade tornou-se um espectáculo e já só é vista enquanto tal: «Sociedade constituída por, para, em função de, e por meio da visualização.» (Ellul, 1984, p. 116).

O homem é o ser que fala

O problema que se impõe, cada vez mais, é se, pensando a maior parte das vezes estar a dialogar com o outro, não acabamos por nos reduzir a agentes impotentes, meros espectadores ou testemunhas de monólogos alheios. Impõe-se, assim, tratar da importância do diálogo vivo, assim como das suas implicações éticas, na medida em que o Homem é um ser dotado de palavra e, por isso, com uma disposição natural para o diálogo. A imagem, como vimos, corre o risco de nos dar só a aparência. Convém pois recorrermos à palavra para delimitarmos e transmitirmos a verdade. Pode ser o meio menos objectivo, o instrumento mais difícil, mais frágil, mais efémero (quando pronunciada), mas a mais certa: a imagem que mostro ao outro não lhe dá a realidade que eu recebera, o outro vê só a imagem, a representação fixada que não é real. A imagem parece ter o sentido mais garantido e pode dirigir-se ao mundo mais incerto, chama todas as atenções, desperta interesse a todos, mas não dá mais do que o que está na tela, na película...

É imprescindível, para viver, que a verdade seja expressa pelo agente mais frágil, deixando ao outro a sua liberdade, com a inquietação que nos faz afirmar que jamais podemos captar toda a verdade, jamais encerrar a nossa aventura pela identidade entre a minha vida e a verdade. (Ellul, 1984, p. 43).

O agente mais frágil é a palavra, porque só ela pode chegar ao mais incerto, definir o irrepresentável, exprimir o indiscutível. As palavras chegam mais longe, porque há conceitos que não conseguimos representar visualmente. O termo “nada”, por exemplo, é impossível de representar sem o recurso a metáforas ou algo do mesmo género. Não há o “nada”, pois ele é não haver. O mesmo se passa com o termo “azul”. Não existe o azul, existe apenas a cor azul, existem objectos azuis, mas não o azul. O facto de a palavra poder não corresponder a nada existente não significa que seja um erro, porque precisamos de palavras como estas, que existem só de uma forma inteligível, que não têm correspondência física, para pensarmos e encontrarmos a verdade. E, ainda que tenham correspondência no mundo físico, a palavra é mais abrangente

que uma representação, mais significativa por isso. Mas a imagem invadiu o universo da palavra, inverteu a relação, subordinou-a. Porque, se na Idade Média a palavra era venerada, após o século XVI o discurso torna-se, entre a burguesia, cada vez mais inútil; a catadupa do discurso subtrai-lhe valor, retira-lhe a utilidade:

Houve o erro básico, sim, temos de empregar este termo sem conotação moral; erro-falha, falta e responsabilidade, o erro do sujeito falante. O falar para nada dizer cancerizou a palavra. [...] Falar inutilmente. Tagarelar. (Ellul, 1984, p. 155).

Quanto mais banalizada mais desacreditada. A palavra tornou-se, na maior parte dos casos, apenas ruído. O homem deixou de estar integrado no que diz, criou uma ruptura entre si próprio e a palavra. E esta, contrária à técnica, sofreu também o golpe da tecnicização em que a imagem ganhou terreno.

O que caracteriza a linguagem do homem é o que, ao contrário do que acontece nos outros animais, transborda e excede o que pode ser transmitido pela linguagem visual ou táctil. Não se nega que as abelhas, as formigas ou outros animais tenham linguagem. No entanto, esta linguagem reduz-se à mera informação. No homem, a palavra ganha uma flexibilidade em relação ao sentido.

O homem é o animal que fala: esta definição, a par de tantas outras, é talvez a mais decisiva. Ela abrange e absorve as definições tradicionais, seja a do riso ou a da sociabilidade. Porque o riso do homem veicula uma linguagem de si para si e de si para os outros. Do mesmo modo, dizer que o homem é animal político, enquanto existem animais sociais, é dizer que as relações humanas se apoiam na linguagem. A fala não intervém para facilitar essas relações; ela constitui-as. O universo do discurso recobriu e transfigurou as condições do meio ambiente. (Gusdorf, 1995, p.8).

Só o homem consegue interpor entre si e o mundo uma rede de palavras que sustentam as relações sociais e excedem a mera linguagem da acção. Porque a linguagem é a primeira de todas as técnicas, a estrutura do universo. A linguagem não cria o mundo, ele já existe, mas constitui-o à medida do homem, molda-o às suas necessidades e dimensões. É pois a palavra que revela a excelência do homem, incomensurável com o condicionamento a que o animal se encontra sujeito. Georges Gusdorf mostra que a melhor evidência do privilégio da linguagem na constituição do mundo é o contra-exemplo das doenças da fala como a afasia.¹¹ A perda ou diminuição da capacidade de expressão oral, escrita ou por meio de sinais (afasia), assim como a incapacidade de falar articuladamente (alalia) revelam a importância da linguagem na interacção com o mundo. O homem e a linguagem estabelecem entre si uma aliança ontológica. Porque o homem tem a capacidade de dar nome às coisas, de as organizar e dimensionar no espaço e no tempo conforme as suas necessidades. O nome é criador do objecto, mas é também criador da existência pessoal. Neste sentido, a palavra assume um carácter criador, não só no

¹¹ «Nada evidencia melhor o privilégio da linguagem na constituição do mundo do que a contraprova realizada pelas doenças da fala. O afásico, cujas estruturas da fala foram afectadas, não está privado apenas de um certo número de palavras, incapacidade de fazer designações correctas. Com efeito, este aspecto da doença, longamente considerado como essencial, é apenas secundário. O doente é um homem em quem a função da linguagem se degrada, o que significa que toda a articulação intelectual da existência se encontra nele em vias de liquidação. O afásico perde o sentido da unidade da identidade do objecto.» (Gusdorf, 1995, p. 11).

poder de denominar as coisas, mas também porque cada vez que é dita ela renova-se, ganha outra forma, outro cunho.

Dizer para si próprio “eu estou doente” ou “eu estou apaixonado”, “eu sou tímido” ou “eu sou avarento”, é encontrar a palavra do enigma, dar uma palavra ao enigma das incertezas pessoais, e desse modo já ultrapassar a incerteza. A operação de linguagem cria-nos, para além do presente, uma existência persistente, apta a explicar o passado, a iniciar o futuro. (Gusdorf, 1995, p.11).

É precisa, pois, a rectidão das palavras. O diálogo platónico entre Sócrates e Crátilo mostra, justamente, essa necessidade: a de salvar a unidade humana por meio de uma exegese radical do discurso. «Logo, é o nome um instrumento, que serve para instruir e distinguir a realidade, como faz na teia a lançadeira.» (Platão, 1994, pp. 19-20 Referência ao passo concreto, por exemplo 1039 a-b). Sócrates mostra que as palavras não nos pertencem, não as podemos moldar aos caprichos de cada um, mas a sua explicitação impõe-se-nos como um exame de consciência. Porque a fala do homem não se contenta em repetir, papaguear, é um instrumento e um empreendimento individual, na medida em que tomar a palavra é uma das tarefas primordiais do homem. É neste contexto que Gadamer introduz o problema do pensamento científico. Qual a relação entre o falar, o falar científico e o falar extra-científico? Esta é uma questão pertinente sobretudo nos dias que correm, em que a ciência e a técnica estão difundidas por todo o lado.¹² Quando nos apercebemos desta intrusão da cultura científica na esfera da *praxis* humana, tomamos consciência da necessidade de uma abordagem à existência pela compreensão e não pelas matrizes científicas, numa autonomia do humano em relação a uma (pretensa) pura racionalidade. Com efeito, não se verifica no saber científico uma reflexão acerca das possibilidades de escolha e do saber que se revela na relação com os outros, sendo esta preocupação característica do saber ético.

É, pois, necessário alcançar o *ethos* pelo diálogo, já que a acção humana decorre de uma relação. Não nos podemos reduzir a meros seres isolados, na medida em que possuímos uma consciência desde sempre habitada pela alteridade, sendo isto visível a partir dos preconceitos que detemos e que são já o receptáculo, o repouso do pensamento. Mas este preconceito permite, acima de tudo, uma abertura ao universal, um movimento em busca da alteridade.

A palavra como diálogo

Convém, desde já, distinguir os campos em que o diálogo se pode realizar.

Toda a existência humana é em certa medida dialógica, mesmo antes do uso da palavra. Gestos de cumprimento ou de rebelião, olhares saudosos ou que revelam animosidade... Mas partamos para a análise de diálogos pela palavra. Uma troca de cartas poder-se-á considerar uma forma de diálogo? Mas Confúcio, Sócrates, ou até Jesus Cristo, que foram os homens do diálogo vivo, não deixaram uma única palavra escrita. O diálogo necessita de um esforço e de um

¹² «Or la question est de savoir quelle est la relation entre le parler et le penser scientifique et extrascientifique. Ce qui advient dans la liberté flexible de notre langue quotidienne ne représente-t-il pas seulement un état d'approximation par rapport au langage scientifique.» (Gadamer, 1995, p. 156).

desejo de reciprocidade por todas as partes que o mantenham. Num diálogo telefónico conseguir-se-á alcançar essa reciprocidade? O distanciamento não impede essa reciprocidade? E, no entanto, se nos embrenharmos e esquecermos do quão limitada é a situação, acabamos por gesticular, como se o outro nos pudesse ver, acabando por roçar o absurdo. E o outro, que permanece sossegado a ouvir, estará ele a estabelecer um diálogo? É necessário acreditar que sim, mas isso não é forçosamente verdade. O diálogo telefónico é, assim, como nos diz Gadamer, um “negativo fotográfico”¹³, que nos deixa uma ideia do que seria a fotografia, depois de revelada, mas que nada tem de definido ainda, e cuja revelação não passa de um horizonte, já que o homem nem sempre se revela ao outro. Para que se possa falar de diálogo telefónico é, pois, necessário que a imaginação esteja presente, que se possa imaginar o outro e, acima de tudo, imaginá-lo interessado e atento, recíproco. Só assim o diálogo nos pode conduzir a uma formação do ser e para o ser, sempre em reciprocidade e com as suas consequências éticas, tornando-se assim linguagem própria.

Mas hoje em dia não podemos ver apenas o telefone como um obstáculo ao diálogo, apesar de aparentemente ser um auxílio ao mesmo. Falamos também da televisão, da rádio ou mesmo da Internet, que passamos a usar para que possa haver reciprocidade com qualquer outro, mas em que esse outro passa a ser apenas mais um, sem que consiga conquistar maior importância, como ser singular, voltando-se assim ao já referido “negativo fotográfico”. É, pois, na dita “era da comunicação” que encontramos os maiores entraves ao diálogo, precisamente pela privação do contacto com o outro, já que só ele nos permite aperceber directamente da sua alteridade, sem a necessidade da imaginação atrás referida.

Podemos, assim, concluir que a linguagem é o caminho de uma ontologia hermenêutica, na medida em que acabamos por nós próprios sermos linguagem ao sermos compreendidos pelos demais, no nosso relacionamento com os outros. O diálogo vivo é, pois, a necessidade primeira para que esta ontologia hermenêutica passe também a ter implicações éticas. O diálogo não se esgota em si, ele tem a capacidade de alterar tudo o que vai constituindo e ultrapassando. Como nos diz Gadamer: «O diálogo possui uma força metamorfoseante.» (Gadamer, 1995, p. 170)¹⁴ Porque o discurso traz algo novo: todo o discurso é problematológico, coloca sempre uma questão e, se o discurso, ainda que se mantenha, muda de auditório, colocará uma nova questão, tornando-se por isso sempre vivo. Michel Meyer, a par de tantos outros, dá-nos conta deste carácter vivo do discurso:

Um discurso suscita, evoca, sugere, indica uma questão. O destinatário confronta-se com ela de uma dupla forma. Confrontado com a resposta ele deve forçosamente afrontar a questão. A resposta coloca-lhe problemas mesmo se lhe adere implícita e totalmente, tal só acontece porque ela resolve uma questão que se lhe coloca na circunstância ou que lhe interessava previamente. (Meyer, s.d., p.143)

¹³ «L’expérience du dialogue téléphonique est instructive comme un négatif photographique. Ce qui est presque impossible au téléphone c’est cette écoute de la disponibilité d’autrui à s’engager dans un dialogue, et ce qui ne nous est jamais donné en partage au téléphone, c’est cette expérience par laquelle les hommes se rapprochent d’ordinaire, les un des autres, entrent pas à pas plus profondément dans un dialogue [...]» (Gadamer, 1995, p. 166).

¹⁴ «Le dialogue a une force métamorphosant.»

É este traço característico do discurso vivo que nos faz distinguir a palavra escrita da falada. Não podemos “dizer” sem signos; somos dotados da capacidade de os reconhecermos e de os transmitirmos. Somos os únicos aptos a produzir informação acessível às gerações vindouras. A escrita é uma característica distintiva humana e William Burroughs afirma mesmo que «Não se sabe ao certo se a palavra falada jamais teria ultrapassado o estágio animal sem a palavra escrita.» (Burroughs, 2003, p.6). As palavras escritas não são imagens em sequência nem figuras em movimento: «A palavra escrita foi literalmente um vírus que tornou possível a palavra falada. A palavra não tem sido reconhecida como vírus porque atingiu um estado de simbiose estável com o hospedeiro.» (Burroughs, 2003, p.7). É compreensível este ponto de vista num autor que escreve sobre a técnica e todos os seus avanços. Certamente que, a ser um vírus, só pode ser visto como um vírus benéfico – e é, na verdade, visto como tal pelo autor. No entanto, toda esta tecnicização tornou a palavra despojada do diálogo e ultrapassada pela escrita. A leitura torna-se mais importante que a capacidade de falar. A linguagem desvalorizou-se, subordinou-se ao uso do computador e do *short message service* dos telemóveis. Mais uma vez a questão do visual:

Palavra tornada imagem – palavra feita para o computador, palavra dominada pela escrita, pela inscrição, pelo impresso, transformada em coisa, em espaço, em visível. Agora é preciso vê-la para nela crer e parece-nos que finalmente penetramos o todo da linguagem quando podemos aplicar o quadrado semiótico num discurso. (Ellul, 1984, p.160).

A palavra vai-se mostrando destituída da sua dignidade, o escriba largou a palavra, deixou-a numa situação equívoca, despreza-se o discurso. E volta a colocar-se a questão da era do fluxo, do transitório e do visível. E este visual, já vimos, está repleto de emoções. O pensamento torna-se pois passional, intuitivo, deixando de existir distância entre sujeito e objecto. Tudo isto suscita no sujeito o pensamento de evidência e convicção e, por outro lado, o pensamento passa a estar sempre articulado com o contexto social.

Para uma pedagogia do diálogo

Não queremos, com isto, fazer um ataque à imagem, mas tão-só compreender em que circunstâncias ela se encontra e como se relaciona com a palavra para que, compreendendo o que se passa na sociedade actual, se compreenda o que se passa nas escolas, que evoluem sempre tão rapidamente, ou não fossem elas constituídas maioritariamente por jovens. A pedagogia do visual instalou-se. Importa reflectir se será positiva tão radical modificação.

Os pedagogos que desenvolvem as ilustrações e utilizam-se de filmes para tornar os conhecimentos mais acessíveis não se preocupam em absoluto com os efeitos desta espécie, porque estão convencidos que um modo de pensar por imagens e intuição pode harmonizar-se perfeitamente com o modo de pensar tradicional, por raciocínio e discurso. Existe a convicção não arrazoada e sem provas de que as duas maneiras de pensar seriam complementares. Ora, tudo indica que a prodigiosa diferença que existe entre os dois impede a sua complementaridade. (Ellul, 1984, pp. 215-216).

A prodigiosa diferença de que fala o excerto é a oposição das atitudes mentais, que supõe uma formação e qualidades ou características essencialmente divergentes. Falamos aqui de dois processos intelectuais diferentes, o processo intelectual das imagens e o do raciocínio. Cada um aborda o objecto de diferentes maneiras, assim como as atitudes de espírito são opostas. Em última análise, o próprio objecto pode não ser o mesmo nas duas formas de pensamento, o que ressalta no raciocínio pode não ser o que ressalta na imagem visualizada. A palavra não consegue atingir o “homem da imagem”. Se estamos habituados ao palpável, aos dados dos sentidos, ao concreto que a imagem nos transmite, não poderemos assumir a palavra senão como vaga e vã. É certo que não existe palavra que não corresponda a imagens, que não se possa visualizar, pois não passaria de um sonho; no entanto, a era do audiovisual desabituou-nos de dar sentido à palavra: «O homem é modificado pelos seus próprios meios de expressão. E o uso dominante de um impede-o de utilizar validamente o outro.» (Ellul, 1984, p.218). Neste momento o homem habituou-se a usar de forma dominante os seus sentidos, procurando neles o conhecimento. Também Ortega y Gasset reflecte nesta dificuldade: «O pau dentro de água parece recto para o tacto, não recto para a vista.» (Ortega y Gasset, 1994, p.73). O intelecto necessita então de se aproximar, mas os sentidos erguem-se como obstáculos. É a dificuldade de passar para lá dos dados dos sentidos, do visual, do tão facilmente dado em todo o contexto social actual.

Mais uma vez: não queremos, com isto, desvalorizar a imagem ou os sentidos; queremos sim recuperar o sentido da palavra, o seu ir ao encontro, a sua procura de unidade.¹⁵ Só a palavra se apresenta como bússola que aponta para a verdade, e só com esta o aluno pode verdadeiramente alcançar conhecimento e construir o seu intelecto. Jacques Ellul toma uma posição radical em relação a este problema:

É preciso que não possa haver uma escolha entre o que o homem usa como instrumento de pensamento e o que usa como instrumento de reconhecimento do real. (Ellul, 1984, p. 221).

A imagem, com todas as limitações referidas ao longo deste capítulo, não pode, para Ellul, sequer estar presente, ser uma escolha, uma complementaridade.

Não queremos defender tão radical tese, mas trazer de volta a autoridade da palavra. A palavra é o estímulo que se destina a amadurecer o processo intelectual e a capacidade argumentativa. E este deve ser um dos grandes objectivos de um professor.

Havíamos já distinguido a palavra escrita e a palavra falada. É certo que é necessária a análise gramatical e lógica de um texto, a elucidação do seu campo argumentativo, a decomposição das suas estruturas. No entanto, o texto é uma mensagem que não é viva, exige-se um processo de “vaivém” do texto ao meu conhecimento e do meu conhecimento de volta ao texto. Tudo isto é importante, sem dúvida. Mas cada vez é mais necessário que se faça o movimento inverso, que se passe do texto à palavra, que esta se torne viva e adquira um novo impacto.

¹⁵ «C'est la parole qui touche quelqu'un, la parole qu'on se laisse dire, la parole qui “tombe” dans une connexion de vie déterminée et univoque, et reçoit justement son unité de cet ensemble de la connexion de vie [...]» (Gadamer, 1995, p. 157).

É certo que Roland Barthes compreende o diálogo como um perigo em relação à procura da verdade e do prazer que só o texto comporta:

O texto nunca é um “diálogo”: não há nenhum risco de fingimento, de agressão, de chantagem, nenhuma rivalidade de idiolectos; ele institui no seio da relação humana – corrente – uma espécie de ilhota, manifesta a natureza a-social do prazer (só o ócio é social), faz entrever a escandalosa verdade da fruição: que ela poderia ser, se abolíssemos todo o imaginário da fala, neutra. (Barthes, 1988, pp. 51-52)

Concordamos com Barthes quanto ao facto de o texto nunca ser um diálogo, não necessitar da presença do outro para ser lido, compreendido e reflectido; o texto supõe no leitor um carácter autónomo. Contudo, encontrar no diálogo apenas o risco de fingimentos, manipulações ou mesmo violência é reduzir a relação com o outro a uma relação meramente orientada pelo interesse. Por outro lado, atribuir ao ócio e ao social um dístico tão negativo e estéril é negar todo o horizonte evolutivo que eles podem conter em si. A filosofia é também no ócio que se faz, é-lhe necessária a tranquilidade do prazer e da falta de horários, a *ataraxia* tematizada pelos gregos, sobretudo das correntes estoicas e epicuristas. Se o texto não provocar o diálogo, o questionamento após a leitura, então o texto não atingiu verdadeiramente o seu fim. O próprio Roland Barthes acaba por sugerir essa necessidade de extrapolar o texto, de ir ao encontro do sentido, de procurar mais, de questionar:

No entanto, o lugar do prazer numa teoria do texto não é certo. Simplesmente, chega um dia em que se sente uma certa urgência de desaparafusar um pouco a teoria, de deslocar o discurso, o idiolecto que se repete, toma consistência, e de lhe dar o impulso de uma pergunta. O prazer é essa pergunta. (Barthes, 1988, p. 113).

A pergunta depois do texto é essencial. O diálogo proporciona a verdadeira vida do texto, dá-lhe sentido. A palavra escrita é uma palavra petrificada, bloqueada, passada para a ordem do visual, colocada no espaço. Por muitas vezes que se leia, ainda que dela se possa sempre extrair novos conceitos, a palavra escrita sempre a mesma, permanece estática. Ora, a verdadeira natureza da palavra é a sua vivacidade, a sua fluidez, e isto só se alcança verdadeiramente com o diálogo. E o diálogo é cada vez mais uma necessidade no contexto escolar e sobretudo de sala de aula.

Também Platão já se debruçara sobre o papel da palavra escrita. Assim, ao conversar com Fedro, Sócrates narra-lhe uma história egípcia que servirá de ponto de partida para descobrirem a conveniência ou inconveniência da escrita. Resumidamente, havia no Egipto uma divindade chamada Theuth, que diziam ser o responsável pela invenção de ciências como a astronomia e geometria, de jogos como as damas e os dados e da própria escrita. O rei do Egipto era Tamos; e Theuth foi até ao seu palácio e mostrou-lhe todos os seus inventos para que fossem distribuídos aos outros habitantes do Egipto. Depois de Theuth argumentar acerca da utilidade de cada um deles, o rei louvava ou censurava cada descoberta, decidindo as que partilharia com o povo. Quando Theuth chegou à invenção da escrita, explicou-a como o remédio para a memória e a sabedoria. A isso, o rei Tamos respondeu que seria justamente o oposto, que a escrita provocaria o esquecimento e não a memória, por não existir mais necessidade do exercício da

mesma.¹⁶ Sócrates vai ainda mais longe no diálogo com Fedro, assemelhando a escrita à pintura. Ora, como nos sugere a famosa Alegoria da Caverna de *A República*, para Platão, a pintura não passava de mera ilusão. As imagens não passam de aproximações do real, são como as sombras projectadas nas paredes da caverna. Assemelhar a escrita (*graphie*) à pintura (*zographia*) é negar-lhe a pretensão de se identificar com o real, relativizando a utilidade que ela possa vir a ter:

É isso precisamente, Fedro, o que a escrita tem de estranho e que a torna muito semelhante à pintura. Os produtos desta apresentam-se na verdade como seres vivos, mas, se lhes perguntares alguma coisa, respondem-te com um silêncio cheio de gravidade. O mesmo sucede também com os discursos escritos. Poderá parecer-te que o pensamento anima o que dizem; no entanto, se, movido pelo desejo de aprender, os interrogares sobre o que acabam de dizer, revelam-te uma única coisa e sempre a mesma. (Platão, 275e, 1997, p. 122).

O texto mostra-se, aqui, como mudo. Ainda que, de cada vez que se leia, se descubra uma nova faceta, uma nova expressão, mais sublinhada agora que na leitura anterior ou mais sussurrada a pontuação, o texto é o mesmo: as mesmas frases, as mesmas palavras e sinais de pontuação. Chegará um momento em que se esgota, haverá uma dúvida à qual não vai dar resposta, uma crítica à qual sucumbirá. Para que, ao invés de se esgotar, se construa e cresça, é necessário, que se converse sobre ele, se dialogue, se suscitem questões orientadoras ou mesmo críticas. Porque se o texto não passar de uma representação icónica, apenas um dizer que tenha como função mostrar, dar sinais, transmitir informação, aí estamos a reduzir o campo de riqueza da palavra.¹⁷ O diálogo é necessário, é ele que nos distingue enquanto humanos e foi ele que nos possibilitou, ao longo dos tempos, o crescimento social e cultural. Mas a própria palavra falada é submetida hoje ao cumprimento de uma comunicação certa e rápida, unívoca. O século é o da falta de tempo, os meios proporcionam essa azáfama constante, a urgência do dizer rápido. Falar reduz-se, cada vez mais, a uma troca de informação:

[...] a língua não é um simples instrumento de troca e de comunicação. Ora é precisamente esta concepção corrente da língua que se vê não somente avivada pelo facto da dominação da técnica moderna, mas reforçada e levada exclusivamente ao extremo. Ela reduz-se à proposição: a língua é informação. (Heidegger, 1999, pp. 32-33).

Ora, este problema revela o perigo em que o diálogo está assente. A tecnologia acaba por se impor à língua, à fala. Esta torna-se cada vez mais rápida, mais resumida, abreviada, quase a lembrar o romance *1984*, em que Orwell fala de uma Novilíngua que só conteria em si os vocábulos imprescindíveis à comunicação “instantânea”, suprimindo-se todos os outros — suprimindo, também assim, a capacidade de pensar e de adoptar pensamentos divergentes em

¹⁶ «[...] tu neste momento, como pai da escrita que és, por lhe quiseres bem, apontas-lhe efeitos contrários àqueles que ela manifesta. É que essa descoberta provocará nas almas o esquecimento de quanto se aprende, devido à falta de exercício da memória, porque, confiados na escrita, é do exterior, por meio de sinais estranhos, e não de dentro, graças a esforço próprio, que obterão as recordações. Por conseguinte, não descobriste um remédio para a memória, mas para a recordação.» (Platão, 275 a-b, 1997, p. 120).

¹⁷ «Desde tempos antigos prevaleceu a doutrina segundo a qual o homem, diferentemente da planta e do animal, é o ser capaz de palavra. Esta fórmula não significa somente que ao lado das outras capacidades o homem possui também a de falar. A fórmula quer dizer: só a língua permite ao homem ser este ser vivente que ele é enquanto homem. É enquanto ser falante que o homem é homem.» (Heidegger, 1999, p. 30).

relação ao regime.¹⁸ Mostra-se necessário, claramente, num tempo de trocas de informação mais telegráficas que dialogadas, que se traga de volta o papel importante que a palavra ocupa.

Em suma, a palavra é cada vez mais tecnicizada, mais fugaz; as imagens invadem-nos. Esta é uma realidade a que não podemos fugir na sociedade actual e, por isso, ainda menos na escola, reflexo tão forte, ainda que num microcosmos, do que se passa na sociedade. Importa, contudo, não virar costas a estas evidências. Ainda que se tome a imagem como ponto de partida, é necessário valorizar a palavra, o diálogo que daí possa surgir, pondo em exercício as potencialidades que a imagem possa ter. Quanto à palavra escrita, é certo que se apresenta como indispensável o trabalho de leitura, análise e interpretação de texto; mas orientar esse trabalho hermenêutico num diálogo com a turma é fundamental para que, verdadeiramente, a exploração do texto seja realizada, a par de um posicionamento crítico imprescindível a um aluno de filosofia.

No capítulo que se segue abordaremos concretamente esta problemática do diálogo na aula de Filosofia, da relação professor-aluno e do compromisso que acaba por se estabelecer, e que se constitui numa mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem.

¹⁸ «O propósito da novilíngua pretendeu não apenas proporcionar um meio de expressão para a visão do mundo e os hábitos mentais específicos dos adeptos do SOCING [Socialismo Inglês], mas também tornar impossíveis todas as formas de pensamento.» (Orwell, 2004, p. 299).

Capítulo 2: O Diálogo como Compromisso

Em toda a Terra, havia somente uma língua, e empregavam-se as mesmas palavras. Emigrando do Oriente, os homens encontraram uma planície na terra de Chinear e nela se fixaram. Disseram uns para os outros: “Vamos fazer tijolos, e cozamo-os ao fogo.” Utilizaram o tijolo em vez da pedra, e o betume serviu-lhes de argamassa. Depois disseram: “Vamos construir uma cidade e uma torre, cujo cimo atinja os céus. Assim, havemos de tornar-nos famosos para evitar que nos dispersemos por toda a superfície da Terra.” O Senhor, porém, desceu, a fim de ver a cidade e a torre que os homens estavam a edificar. E o Senhor disse: “Eles constituem apenas um povo e falam uma única língua. Se principiarem desta maneira, coisa nenhuma os impedirá, de futuro, de realizarem todos os seus projectos. Vamos, pois, descer e confundir de tal modo que não consigam compreender-se uns aos outros.” E o Senhor dispersou-os dali por toda a superfície da Terra, e suspenderam a construção da cidade. Por isso lhe foi dado o nome de Babel, visto ter sido lá que o Senhor confundiu a linguagem de todos os habitantes da Terra, e foi também dali que o Senhor os dispersou por toda a Terra. (Gn 11, 1-9).

Fenomenologia do diálogo

Esta conhecida narrativa bíblica pretende explicar a origem das várias línguas. Babel, ou Babilónia, significa em hebraico “confusão”. É uma cidade organizada sem Deus cujos habitantes, atendendo à sentença perniciosa da serpente a Eva («Sereis como deuses», Gn 3, 5), numa pretensão de grandiosidade sem limites, decidem construir uma torre que consiga alcançar os céus. Para que os seus projectos não continuassem a consolidar-se de uma forma tão certa e, aparentemente, imparável, Deus decide dividi-los, tornar-lhes menos fácil a tarefa. Na exegese bíblica, a serpente que fez a premonição da possibilidade de uma divindade humana funciona como símbolo da escolha do bem e do mal, do seu conhecimento e distinção, não fosse ela encontrada na Árvore do Conhecimento. Os habitantes de Babel orientaram mal a sua pretensão de querer saber tudo, fazendo uma acumulação de tijolos sem bases sólidas que resultou em ruína. Em Babel, as pessoas dividem-se através da palavra, falando muitas línguas. A palavra é tomada aqui como a primeira tecnologia, o primeiro instrumento ao serviço do homem, a arma fundamental. Sem se compreenderem uns aos outros, sem a possibilidade de diálogo, a tarefa dos homens torna-se confusa, difícil e problemática. A língua universal passa, então, a pertencer unicamente a Deus, onisciente. A primeira pedra de toque da universalidade, e a mais decisiva, é o diálogo. O movimento básico dialógico é o sair de si em direcção ao outro, e isto é muito mais universal que o amor. Amor e diálogo não se podem igualar, comparar. Como esclarece Martin Buber,

Eu não sei de ninguém, em tempo algum, que tivesse conseguido amar a todos os homens que encontrou. Mesmo Jesus amou, manifestadamente, entre os “pecadores”, somente os desprendidos, os amáveis, os que pecavam contra a lei e não os impermeáveis, presos aos seus patrimónios, que pecavam contra ele e a sua mensagem; no entanto, ele permanecia num relacionamento directo tanto com os primeiros como com os últimos. A dialógica não pode ser equiparada ao amor. Mas o amor sem a dialógica, isto é, sem um verdadeiro sair-de-si-em-direcção-aos-outros, sem alcançar-o-outro, sem permanecer junto-ao-outro, o amor que permanece consigo mesmo, é isto que se chama Lúcifer. (Buber, 1982, p.55)

O diálogo apresenta-se, aqui, como o sair-de-si-em-direcção-ao-outro, num movimento que vai da pessoa à pessoa, ao passo que o monólogo só pode ser encarado como um dobrar-se

sobre si mesmo, numa fala quase subterrânea, numa linguagem apenas pessoal e solitária: «O monólogo é o princípio da loucura; o confronto com o outro é o princípio da sabedoria.» (Gusdorf, 1995, p. 88). Para que haja diálogo é necessário que haja abertura e uma atitude receptiva, que se saiba falar e ouvir na mesma medida, para que se consolide a união. O diálogo é fundador. O ser do diálogo é sempre um ser com os outros na comunidade, e isto revelava-se já na *polis* grega. Todo o ensinamento de Sócrates, por exemplo, se situa num diálogo. Cada um dos interlocutores transforma-se na oportunidade de o outro se encontrar. Porque Sócrates anuncia a necessidade de se compreender a si mesmo, porque compreender é, na verdade, ser. A própria ironia que ele usa como método serve para eliminar a especulação e dar supremacia à palavra. E Sócrates continua a ser considerado um grande mestre do diálogo porque não se detém no espectáculo da natureza, do visual ou do seu próprio pensamento. Ele faz verdadeiramente o percurso em direcção ao outro. Daí ser considerado, à imagem da sua mãe, o parteiro dos espíritos, procurando o outro e indo passo a passo partilhar com o outro, dividir a dificuldade, se for preciso voltar atrás. No entanto, o autêntico diálogo é para ser praticado de uma forma comum, escutando e falando de forma igual. Ora, nos diálogos socráticos assistimos a um papel preponderante, o de Sócrates, que ocupa todo o espaço, mostrando-se mais como um homem do monólogo, sendo interrompido ocasionalmente para uma pequena questão ou aprovação. Este é um diálogo desigual, apenas aparente.

Na conversação genuína, o voltar-se para o parceiro dá-se numa verdade total, ou seja, é um voltar-se do ser. Todo aquele que fala tem aqui em mente o parceiro ou os parceiros para quem se volta enquanto existência própria da pessoa. (Buber, 1982, p. 153).

Martin Buber fala aqui de conversação no mesmo sentido de diálogo. Contudo, preferimos utilizar o termo diálogo na relação entre duas pessoas apenas, destinando o termo conversação a mais do que duas. Isto porque a fala entre dois intervenientes ou entre mais do que dois não é igual, nem o poderá ser. A fala entre dois interlocutores envolve uma maior reciprocidade e, por isso, mais intimidade, mais confiança e abertura. Quanto maior o número de interlocutores maior o distanciamento, menor a familiaridade e o conhecimento do outro e maior o número de espectadores, ficando uns apenas ouvindo e outros apenas falando. Desaparece, por isso, a reciprocidade. É Georges Gusdorf quem distingue diálogo de conversação, mas afirma que «a conversação é, contudo, um dos modos mais significativos de estarmos juntos.» (Gusdorf, 1995, p. 91). Advém daqui o grande problema do diálogo na sala de aula: o conseguir que todos, num clima de confiança e reciprocidade, falem e ouçam equilibradamente. É exigido ao professor, e ele exige isso de si próprio, que não se limite a transmitir saberes, mas que seja testemunha de verdade e afirme valores. Entramos, de um modo particular, na questão do valor formativo da disciplina de Filosofia. Não é necessário que se repita uma verdade, mas que se abra um caminho, uma nova perspectiva. O principal do ensino, o que ficará para sempre mais sublinhado, para além de todas as regras e datas importantes, é a difícil tomada de consciência da personalidade de cada um, e dos valores que devem reger a sociedade. Assim, o que também se ensina e por vezes passa despercebido, é o acréscimo do que se ensina, dos conteúdos

programáticos. Por isso a necessidade de criar uma relação dialógica, muito mais que uma mera apresentação dos conteúdos ou uma simples conversação, em que alguns se assumem apenas como espectadores e ouvintes. É neste sentido que o diálogo é fundador, na relação que estabelece entre alunos, professores e alunos e professores. «O professor fala, mas a palavra docente não é apenas uma palavra *diante* da turma, é uma palavra *na, com e para* a turma.» (Gusdorf, 1967, p. 54). No entanto, cada vez mais a conversa toma moldes de tagarelice, um barulho que envolve duas ou mais pessoas e que, ao invés de um percurso ao encontro do outro, permanece um conjunto de dois monólogos interrompidos sucessivamente, numa tentativa de primazia.

A arte do diálogo está em risco de desaparecer? Não observamos nós na vida social dos nossos tempos uma *monologização* crescente do comportamento humano? É uma manifestação geral da nossa civilização que está em conexão com o mundo do pensamento científico-tecnológico? Ou serão as experiências particulares de alienação de si mesmo e de isolamento num mundo moderno que deixa os jovens mudos? (Gadamer, 1995, p. 165).¹⁹

O verdadeiro diálogo pressupõe uma abertura do sujeito em direcção ao outro, uma atitude aberta, receptiva e nunca o reafirmar de uma convicção ou a finalidade de dar a última palavra, de ditar a sentença. O diálogo supõe uma atitude de acolhimento da circunstância do outro, da sua realidade. Gusdorf diz-nos que «o que distingue o “homem do diálogo” é o facto de ele saber ouvir tão bem como sabe falar» (Gusdorf, 1995, p. 90). O diálogo consolida a união e os valores. Nos tempos de escravatura, o proporcionar-se ao escravo a possibilidade de diálogo era uma antecipação da sua libertação, sinal de que era merecedor de tal.

O diálogo e o tornar-se pessoa (o personalismo)

É esta capacidade de se abrir aos outros que faz com que um homem se torne pessoa: pessoa moral, ser individual mas com capacidade de participar na sociedade, consciente de si e capaz de distinguir o verdadeiro do falso e o bem do mal; mas pessoa física também, um corpo que manifeste a pessoa moral. E também pessoa atendendo à raiz etimológica da palavra. Com efeito, o termo latino *persona* designava o mesmo que o vocábulo grego *prósopon*, máscara, que, utilizada nos teatros, não só escondia a face do autor como ampliava a sua voz para que se ouvisse em todo o auditório. A máscara era usada para representar outrem, uma figura mais digna, um deus, por exemplo. Mas esta etimologia de máscara, da palavra que originou o conceito de pessoa, orienta-nos sobretudo para a verdadeira essência do homem, oculta por todo o revestimento, por toda a capa que nos é primeiramente dada a conhecer, o banal que nos oculta todo o resto. A máscara era também usada para que a voz se fizesse ouvir por todo o anfiteatro, para que chegasse aos outros. A face era um símbolo da personagem encarnada e um veículo da

¹⁹ «L'art du dialogue est-il en train de disparaître? N'observons-nous pas dans la vie sociale de notre temps une monologisation croissant du comportement humain? Est-ce une manifestation générale de notre civilisation qui est en connexion avec de monde de penser científico-technique de celle-ci? Ou est-ce que ce sont des expériences particulières de l'aliénation de soi et de l'isolement dans le monde moderne qui rendent les jeunes muets?» .

voz. Pessoa, então, é quem consegue dar-se a conhecer para lá do seu rosto, da sua figura; quem consegue chegar com a sua voz ao outro, dar-se a conhecer e conhecer também. Jean Lacroix define pessoa como relação:

[...] Em suma, a abertura a si próprio, ao mundo e aos outros é, verdadeiramente, a primeira característica fundamental da verdadeira pessoa. [...] Segue-se, evidentemente, que a pessoa não é um absoluto: ela é relação. (Lacroix, 1981, p. 29).²⁰

É então esta relação característica distintiva da pessoa. Em francês, *personne* significa simultaneamente *pessoa* e *ninguém*. Podemos associar isto ao facto de todo o homem ter em si a potencialidade de se tornar pessoa, de ir ao encontro, de dialogar, de se *construir*; mas também, por outro lado, de permanecer isolado, preso ao indivíduo ou ao social que a pessoa transcende.

O personalismo é essa vontade de realizar a pessoa. Mais do que uma corrente ou teoria, ele é uma intenção prática. Numa acepção geral, o personalismo é a filosofia que recupera e exige a dignidade ontológica, moral e social da pessoa, colocando-a como valor fundamental e base da filosofia. Segundo Mounier, o personalismo nasceu aquando da crise bancária americana de 1929 e também da crise política e espiritual sentida na Europa por essa altura. Para contrariar o clima de crise, ou para reflectir sobre ela, problematizá-la, retirar dela frutos, nasceu em França, em 1932, a revista *Esprit*, fundada por Emmanuel Mounier, considerado como fundador do personalismo. Qualquer momento de crise é profícuo a criar novos alicerces, a questionar o panorama actual mas encontrar nele novos parâmetros, quer por se perceber que ainda resta algo de bom, quer pela necessidade de uma reformulação completa no domínio dos valores éticos (*ethos*) e acções (*praxis*). Na sua etimologia, crise (*krisis*) é, justamente, o vocábulo usado para designar uma peneira, um crivo. É necessário, portanto, crivar, joeirar, separar o que deve subsistir à crise e o que importa abater. Da peneira deste período resistiu o conceito de pessoa e a recuperação e restituição da sua importância como fonte de sentido. De facto, o deslocamento da pessoa, manifesto numa época de crise, a identidade que se dissolve, é o primeiro movimento para se constituir uma nova atitude da pessoa - consigo mesmo e para com os outros. Neste clima de irregularidade impõe-se encontrar um fio de continuidade na relação com o outro, numa relação dialogal.

Por tudo isto, o personalismo é uma corrente que coloca no cerne de toda a sua teoria uma intenção prática. Importa que, de uma teoria, se passe a uma teoria da acção. Porque só a partir de um sujeito que, num panorama de instabilidade, se perde, sofre, mas age, poderemos passar de um plano prático ao plano ético. Para que esta intenção se concretize é necessário reconhecermos o papel importante da linguagem, que nos coloca em movimento e em acção num horizonte relacional, vendo o outro como um semelhante a mim, apesar de todas as suas diferenças; e passarmos, através do diálogo, de uma filosofia da linguagem a uma filosofia da pessoa.

²⁰ «[...] En somme l'ouverture à soi, au monde et aux autres est bien le premier caractère fondamental de la vraie personne. [...] Il s'ensuit évidemment que la personne n'est pas un absolu: elle est relation.».

A existência é uma conquista. “Estar em impulso” é o seu modo de ser essencial. O seu ritmo próprio é a *crisis*. É um movimento perpétuo de fluxo e refluxo, de fracasso e vitória. Só chego ao descanso pela angústia, ao abandono pelo desafio, à crença pelo escândalo. (Mounier, 1990, p. 112)²¹

É a crise que, segundo Mounier, nos leva a agir, cria em nós a necessidade e o ritmo da nossa re-construção enquanto pessoas. A fragilidade e a energia do ser humano estão estreitamente unidas numa urgência de conquista da existência, através de uma co-existência. Para Mounier, a angústia é o sentimento autêntico da condição humana.²² A fragilidade e a angústia não são sinais de debilidade, mas de liberdade e poder de escolha, de mudança. Mas a liberdade nunca é solitária, ela assume um compromisso para com o outro. O contacto com o outro traz-nos a experiência simultânea do demasiado próximo e do estranho. Esta experiência era, em Sartre, tratada pelo conceito de *náusea*: o olhar do outro constitui-me em objecto dentro do seu campo gnoseológico. Assim que o outro me apreenda, já não estou em situação de liberdade para me fazer e projectar, o olhar do outro rouba-me o mundo. Daí a célebre expressão de Sartre “O inferno são os outros”. Mas esta experiência do contacto com os outros, que nos faz oscilar entre o demasiado próximo e o estranho não tem, necessariamente, de tomar as dimensões sartrianas de limitação ou aprisionamento. A presença do outro pode adquirir, ao invés, um outro carácter:

A situação é diferente se me coloco em relação e mim mesmo e ao outro numa atitude de disponibilidade. Já não penso em mim como ser-a-proteger: “estou aberto” ao mundo e ao outro, “disponho-me” à sua influência, sem calculismo nem desconfianças sistemáticas. (Mounier, 1990, p. 154).²³

É esta abertura que é fecunda, tornar a presença do outro numa presença social, reconhecer-lhe o valor revelador da comunidade. O personalismo é, então, uma aventura em aberto, feita mais de futuros que de passados, que não necessita de se apoiar nem no catolicismo nem no marxismo, mas nos seus conceitos fundamentais de amor, compromisso e comunidade. A ideia fundamental de comunidade é a de que em comunhão somos imunes, adquirimos outra força, outra coragem e solidez.

O personalismo caiu em desuso porque, querendo institucionalizar-se, foi associado ao marxismo, tendo sido visto como um cristianismo de teor marxista. O que ficou dele foram o conceito e a importância da pessoa. Porque a pessoa sobrevive a qualquer tentativa de se fechar, de se institucionalizar. O personalismo deixou pegadas porque a pessoa não se extingue nem esquece.

²¹ «La existencia es una conquista. “Estar en impulso” es su modo de ser esencial. Su ritmo propio es la *crisis*. Es un movimiento perpetuo de flujo y reflujo, de fracaso e victoria. Solo voy al reposo por la angustia, al abandono por el desafio, a la creencia por el escándalo.»

²² «La angustia es un sentimiento de aire libré y un malestar cósmico más que una disonancia íntima. Pero esta pureza, que pide un duro ascetismo, es rara. Por regla general, la angustia recae en el miedo.» (Mounier, 1990, p. 112).

²³ «La cosa es diferente si me coloco en relación a mí mismo y al otro en una actitud de disponibilidad. Yo no pienso ya en mí como ser-a-quien-proteger: “estoy abierto” al mundo y al otro, “yo me presto” a su influencia, sin cálculo ni desconfianza sistemáticas.»

[...] o personalismo conta entre as suas ideias-chave a afirmação da unidade da humanidade no espaço e no tempo, ideia pressentida por algumas escolas do fim da Antiguidade, e afirmada pela tradição judeo-cristã. (Mounier, 2004, p. 88).

Assim, permanece a importância do despertar da pessoa e de uma pedagogia comunitária. O ir em direcção ao outro, o comprometer-se com o outro na dimensão da autenticidade, forma a unidade pessoal de cada um e progressivamente a unidade colectiva. Também ao nascermos nos revelamos primeiro num movimento para o outro e não para nós mesmos. Em crianças falamos de nós como de um outro, na terceira pessoa. «Mas a pessoa, no mesmo movimento que a faz ser, ex-põe-se. Por isso é por natureza comunicável e até mesmo só ela o é.» (Mounier, 2004, p. 72). De novo, o diálogo sublinhado enquanto caminho de construção. É necessário ir ao encontro do outro, ouvi-lo, aceitá-lo e estar predisposto a acompanhar o que diz, de forma autêntica, sem preconceitos, ouvindo e falando na mesma medida. No fundo, aceitar o outro com todas as suas diferenças:

Aquele que fala, entretanto, não somente percebe a pessoa que lhe está assim presente, ele a aceita como seu parceiro, e isto significa: ele confirma este outro ser na medida em que lhe cabe confirmar. O verdadeiro voltar do seu ser para o outro ser inclui esta confirmação e esta aceitação. Naturalmente, tal confirmação não significa ainda, de forma alguma, uma aprovação; mas, no que quer que seja que eu seja contrário ao outro, eu disse Sim à sua pessoa, aceitando-a como parceiro de uma conversação genuína. (Buber, 1982, p. 154).

É este horizonte que se pretende com o diálogo: a valorização mútua, ouvindo e falando na medida certa, e a proximidade que conduz à autenticidade. E é aí que o diálogo adquire uma força metamorfoseante, transforma os que entram no diálogo, constrói-os. Toda a verdade humana é a verdade de um diálogo, porque não se pode dizer a verdade sem se ter recebido; tudo o que for pronunciado com aparência de verdade só o será passado no crivo do outro e do diálogo conjunto. A fala é, por isso, um ponto de encontro. «O homem fala o mundo, mas não fala ao mundo» (Gusdorf, 1995, p. 45). É necessário, portanto, um elo, a linguagem não se pode limitar nos dois termos opostos (Eu - mundo), torna-se necessário um terceiro termo, aquele para quem falo. E falo porque não estou só no mundo. A linguagem manifesta o ser relacional do homem, a sua capacidade de ser com os outros e, acima de tudo, a sua necessidade de se construir com os outros. A fala é o traço de união por esta mesma necessidade de me fazer compreender, de me dirigir ao outro: «Etimologicamente, para os gregos, o bárbaro não é o homem que tartamudeia uma linguagem desarticulada, e que é desprezado pela sua má elocução?» (Gusdorf, 1995, p. 57). Uma vez que não se faz entender, que não consegue manter um diálogo, abrir-se ao outro, o bárbaro é condenado a não ser um com os outros, a não entrar na comunidade, a ser posto à margem. Desde sempre a palavra viva mostrou o seu carácter fundamental na construção da unidade e da própria pessoa. A unidade constrói-se numa base de confiança, de segurança. Se não conseguimos dialogar ainda menos conseguiremos viver verdadeiramente em comunidade. Porque iniciar um diálogo é expor-se, é arriscar-se:

Basta a abertura de um diálogo para instituir uma relação de dependência nos dois sentidos. Dirigir uma palavra a alguém é esperar dele uma palavra em troca. (Gusdorf, 1967, p. 209).

Uma pedagogia *do* e *no* diálogo

Procurar o outro, dirigir-se-lhe, aguardar resposta, impõe coragem na medida em que todo o diálogo é imprevisível, porque animado, vivo. Aplicar este diálogo e este salto de encontro ao outro na educação é tarefa absolutamente necessária. Uma pedagogia do diálogo fundamenta-se na confiança da eficácia da linguagem, mas sobretudo na confiança da unidade da turma/escola. A palavra que se ensina tem de se converter em valor, porque os conteúdos que se ensinam terão de ter uma maior amplitude fora da sala de aula, para além das avaliações lectivas. E sobretudo a disciplina de filosofia e todo o seu valor formativo têm o compromisso de deixar marcas para a vida.

Falámos já da importância da crise para o surgimento do personalismo. Também hoje toda a Europa se situa num clima de crise económica e política, que se reflecte amplamente numa crise da educação, com uma baixa dos padrões escolares. Cada vez mais a intenção das escolas é a de inculcar um *saber fazer* ao invés de ensinar um saber, porque as escolas querem interpor-se entre o saber e a situação do mundo, do panorama social. Educam então as crianças, os jovens, para criar um “novo mundo” que os adultos (ainda) não foram capazes de construir, numa esperança constante de que as gerações futuras realizem as que as passadas foram incapazes de realizar. Espera-se, assim, que as gerações vindouras tragam uma novidade programada - e ansiada - pela geração adulta. Ora, a educação deve preservar a novidade encerrada em cada aluno, criança ou jovem, a sua disponibilidade e coragem para mudar o mundo que existe, e em que ele entrou pelo nascimento: «É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora.» (Arendt, 2000, p. 48). Não se devem tratar os alunos como adultos, e muito menos indicar-lhes o rumo a seguir na vida, impeli-los na vida, com norte e sul definidos. Importa sim ensinar-lhes como é o mundo, dialogar com eles, interrogá-los, procurar respostas em conjunto, sem nunca formatar consciências. Mas a crise transporta consigo uma oportunidade de mudança:

Referimo-nos à oportunidade, fornecida pela própria crise – a qual tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos – de explorar e investigar tudo aquilo que ficou a descoberto na essência do problema [...]. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona. (Arendt, 2000, p. 23).

Importa, portanto, questionar as ideias antigas, que se mostraram infrutíferas, reflectir sobre o papel de uma inovação, *fazer cair as máscaras*, apontar e eliminar o que foi estéril, vão e ineficaz; trazer ideias novas, sólidas e alicerçadas em valores morais.

Mas este trabalho de construção crítica não se pode fomentar em aulas em que se procura inculcar um saber fazer mais do que ensinar um saber. Prefere-se preparar o aluno para as saídas profissionais e todo o mercado de trabalho, desde o início da escolaridade, a proporcionar-lhe momentos de reflexão, questionamento e, por consequência, construção

pessoal, que darão ao aluno bases suficientes não só para o tão desejado *saber fazer* como também para um *saber ser* que se mostrará basilar ao longo de toda a sua vida.

Para tal, é necessário proporcionar ao aluno uma pedagogia que, desde sempre, o habitue a crescer em comunhão com os outros e com consciência dos valores que deverão reger uma sociedade una e próxima. E é a linguagem que estabelece a linha de ligação entre o eu e o mundo e entre o eu e o outro. Só uma pedagogia centrada no diálogo pode, então, despertar no aluno a preocupação com o próximo e com o mundo numa atitude desinteressada, mas de uma forma consciente e equilibrada, porque já anteriormente questionada e reflectida, num clima de comunhão. «O sentido de cada lição é, aqui, a designação duma certa relação com uma verdade que não está diante do homem, susceptível de ser apontada a dedo, mas simultaneamente no homem e à sua volta.» (Gusdorf, 1967, pp. 111-112).

Só uma escola com uma atmosfera englobante de relação comunitária e diálogo pode ser, na realidade, um ecossistema educativo, porque tudo o que procura desenvolver as capacidades humanas é educativo, e assim acontece com o diálogo. E com este panorama regressamos à necessidade da importância dada à pessoa, realidade indefinível para Mounier:

A pessoa afirma-se ao mesmo tempo a si e ao outro: é indivíduo e sócio numa unidade nova e superior. Nesse sentido, a pessoa é a síntese do eu singular e do outro universal. Realiza ao mesmo tempo a mais radical imersão em si e a mais radical imersão no outro. Mas imerge em si com o outro dentro de si e imerge no outro consigo mesma dentro do outro. A pessoa é esta contradição sintética viva. A pessoa é, por sobre tudo isto, ou dentro de tudo isto, racional. (Patrício, 1997, p. 27).

O encarar o outro com toda a sua dimensão pessoal é uma atitude movida pela racionalidade, descobrindo como deve ser tratado e compreendido. Também esta atitude deve estar presente na sala de aula: o aluno é sempre uma pessoa, que precisa de imergir nos outros e em si, para assim imergir no mundo que o rodeia. O aluno engloba em si e no seu conceito de pessoa, portanto, não só o seu ser, mas também o da comunidade e do mundo, compreendendo-os numa amálgama de valores comuns. A pessoa é uma consciência racional que avalia o que vê, o que vive, e faz os seus julgamentos de valor, procurando as limitações para que daí advenham os aperfeiçoamentos necessários. Com o mundo, torna-se criador.

A educação é justamente isto: proporcionar a capacidade de avaliar situações, de as compreender e julgar; de as melhorar também: «É na escola que o homem se faz germinar a si mesmo.» (Patrício, 1997, p. 27). Por isso, todo e qualquer investimento económico, social e político na educação é um investimento na economia, na sociedade e na política. O investimento obterá o retorno nas pessoas que formar. Manuel Patrício diz-nos, a este respeito, que «A sociedade e a comunidade são essencialmente realidades mentais. Quando a substância mental que as constitui se altera ou evolui, alteram-se ou evoluem-se a sociedade e a comunidade.» (Patrício, 1997, p. 28). Qualquer investimento na educação é, então, um investimento seguro e sólido, porque se vai reflectir na realização das pessoas e, por conseguinte, da comunidade.

O homem, conhecendo-se e conhecendo os outros, constrói-se a si mesmo e à comunidade da qual faz parte. Tudo isto alicerçado numa educação que o guia num mundo de

valores; porque educar significa, na sua etimologia, conduzir para fora. Conduzir para fora é, justamente, apoiar na descoberta das directrizes que conduzirão o aluno em todo o seu percurso, ensiná-lo a dar os primeiros passos num horizonte ético e valorativo, para que no futuro se possam colher os frutos desta educação, não só por parte deste aluno, mas de toda a comunidade: «A comunidade bebe da escola o leite com que se conserva e fortifica a si mesma.» (Patrício, 1997, p. 28). E toda esta *condução para fora*, todo este despertar de interrogações e valores, através de um diálogo verdadeiramente centrado nos outros e na comunhão, não nos transporta já para o domínio da filosofia? Para quê a educação, a condução para fora, se não nos apercebêssemos das limitações dos nossos conhecimentos?

[...] o mundo que achamos é, mas ao mesmo tempo, não se basta a si mesmo, não sustenta o seu próprio ser, grita o que lhe falta, proclama o seu não-ser e obriga-nos a filosofar, porque isto é filosofar, buscar ao mundo a sua integridade, completá-lo em Universo e à parte construir-lhe um todo onde se aloje e descanse. (Ortega y Gasset, 1994, p. 73).

O papel da educação - o lugar da Filosofia

É a filosofia que nos aponta que algo falta, escasseia, que nos faz interrogarmo-nos e reflectirmos, procurarmos novos sentidos e respostas, desenharmos o nosso papel no mundo que nos rodeia. O próprio mundo precisa que nos relacionemos com ele, e relacionarmo-nos com ele é interrogarmo-nos sobre ele, conferir-lhe novo significado. É um comprometimento constante por parte da pessoa. A educação deverá, pois, ser a orientadora dos indivíduos, a fim de os preparar para que consigam dar respostas ao nosso mundo, cada vez mais exigente e competitivo. O indivíduo aprende com a intenção de agir sobre o meio que o rodeia, aprende para aplicar, no sentido de mudar o que ele acha que tem que mudar, mas também no sentido de nele próprio provocar uma mudança. Começa a aperceber-se que não vive sozinho, que vivendo em comunidade pode e deve trabalhar em cooperação. É neste conhecimento, neste dar-se conta, não só de si, como também do outro, que inicia projectos comuns, começando a compreender que vive em sociedade, e que tem que saber gerir conflitos, que tem de ser educado de modo a respeitar os outros nos seus valores, crenças, ideais e costumes. No fundo, a educação é a única ferramenta que permite ao indivíduo acompanhar a inovação e o progresso que cada vez mais se faz sentir. Podemos fazer referência, então, aos quatro pilares onde assenta a educação enunciados por Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e, por último, e em jeito de síntese de todos estes pilares, aprender a ser (Delors, 1996). Porque é, sem dúvida, importante o estímulo intelectual, o sentido crítico e a absorção de conceitos nucleares, assim como a autonomia e a capacidade de pôr em prática: «Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis.» (Delors, 1996, p. 80). Mas, para este autor, um dos maiores desafios da educação de hoje em dia é justamente o aprender a viver com os outros:

Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projectos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. (Delors, 1996, p. 84).

Mas, mais do que transmitir conhecimentos e prepará-los para o mercado de trabalho, para estarem aptas a desempenhar uma profissão, é imprescindível que a escola proporcione aos seus alunos a consciência das semelhanças e da interdependência que vincam todos os seres humanos - uma vez que a descoberta do outro só se dá depois da descoberta de si mesmo (do *nosce te ipsum* ou *gnōthi seauton*), como estaria inscrito nos pórticos do Oráculo de Delfos o aforismo que nos inspira desde a antiguidade. É necessário, então, que se conheçam a si próprios, para que assim se possam pôr no lugar dos outros e compreendê-los.²⁴ Só neste clima se pode tender para objectivos comuns, valorizando acima de tudo o geral, numa forma de identificação com os outros e o mundo. A educação deve, pois, reservar tempo para iniciar e incentivar os jovens em projectos comuns, para servir de base à intenção de aprender a ser:

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (Delors, 1996, pp. 84-5).

Este é o fim último da educação: alicerçar o aluno, torná-lo pessoa, enriquecê-lo de bases consistentes para que possa, de uma forma madura, ponderar sensatamente e ao longo de toda a vida, os seus comportamentos e atitudes, fornecendo-lhe forças para tal, para que o faça com discernimento e de forma autónoma. Mas estas bases podem ser ensinadas? Podemos ensinar a aprender? O nosso espírito é a *tábua rasa* que tudo recebe da experiência sensível e da educação? Ou, pelo contrário, contemos já em nós as verdades que a experiência e a educação só vêm avivar? Em qualquer das perspectivas a educação assume um papel relevante, mas temos de evidenciar também o papel inter-subjectivo do sujeito no contexto circundante e de todos os processos relacionais que daí decorrem. A educação não é algo estanque, ela não fica represada nos manuais nem dentro da sala de aula. Daí que preparar o aluno para a vida comunitária durante e após o percurso escolar seja tarefa primordial da educação. Já em Aristóteles as três faces da ontologia (*philosophia*, *theoria* e *phonesis*) correspondem à procura, aplicação e contemplação da vida na sabedoria. Kant adensou este percurso com as questões que culminam na procura da resposta ao que é o homem, porque saber o que posso conhecer, o que devo fazer e o que me é permitido esperar são o caminho a percorrer para compreender o que é o homem, porque só no contexto global da minha relação com o mundo e os outros eu me defino e me conheço a mim próprio. O outro impõe-se, então, à minha realidade e circunstância. A consciência de mim enquanto pessoa advém da intuição do outro através do diálogo e da

²⁴ «Ensinando, por exemplo, aos jovens a adoptar a perspectiva doutros grupos étnicos ou religiosos podem evitar-se incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos.» (Delors, 1996, p. 84).

comunhão, numa vivência de um universo inter-pessoal, encarando o outro como um outro-eu. A relação pedagógica é, em suma, relação humana:

Essencial aqui é a atitude de me reconhecer como sujeito, Pessoa, Fim, insusceptível de me deixar utilizar como meio e, simultaneamente, reconhecer o Outro como dotado de igual dignidade, como Outro verdadeiro Eu. (Dias, 1993, p. 15).

Neste universo de pessoas, mais do que ensinar a aprender, como referimos acima, é necessário criarmos condições que estimulem a pensar e a descobrir por conta própria, de forma autónoma e livre, mas também a desenvolver um horizonte relacional, criando o próprio aluno a possibilidade de desenvolvimento de uma inter-educação; condições que possam provocar mudanças de convicções e atitudes, num clima de tolerância e comunicação. «A educação para a liberdade e a autonomia exige entre o educador e o educando, uma relação afectiva positiva, uma empatia querida e aceite, uma abertura e estima inquestionáveis.» (Rocha, 1993, p. 112).

O diálogo como didáctica praxeológica

A grande dificuldade para o educador é, dentro de uma sala de aula e com um número vasto de alunos, conseguir criar um clima de relação afectiva e de abertura. Porque o diálogo, já vimos, distingue-se da conversação pelo número de pessoas em situação. O ideal seria criar um clima de diálogo dentro de uma sala de aula, porque a conversação envolve sempre riscos: menor intimidade entre todos, maior número de espectadores e, por consequência, menor confiança e abertura. Na conversação desaparece, pois, a reciprocidade. É necessário, portanto, que se constitua uma relação dialógica, mais do que dialéctica, dentro do contexto escolar.

Dialéctica significa, na sua origem grega, escolher, pôr de lado, conversar, falar ou discorrer, tornando-se conhecida como a arte de discutir e da qual o método socrático é grande exemplo. Para os sofistas, pelo contrário, a dialéctica não passava de um instrumento pragmático, com a finalidade única de confundir o adversário e não de alcançar a verdade. Contudo, quer do ponto de vista socrático quer do ponto de vista dos sofistas, a dialéctica é aqui uma dialéctica logística, com a contínua utilização de um método seguro, e sê-lo-á até ao contributo de Hegel. É com este autor que a dialéctica se demarca de um domínio do raciocínio em si e se desenvolve para um domínio do ser, relacionando lógica e ontologia, constituindo-se numa dialéctica viva. Todavia, quer numa dialéctica mais racional e lógica, quer numa dialéctica virada para o ser que se manifesta, é necessário já possuir bases que permitam o movimento dialéctico em si, a arte de discutir. Num exercício dialógico não se requerem bases sólidas do que se vai tratar, antes se procuram diferentes pontos de vista numa busca conjunta. O dialógico caracteriza-se por uma discussão orientada para um tema de pensamento, uma questão, uma procura de soluções, um debate. O importante é o resultado da intervenção de uma pluralidade de posições. O diálogo é a atitude distintiva do homem, a capacidade de se relacionar com o outro, de lhe dirigir a palavra e de o escutar. O diálogo sublinha a necessidade de reciprocidade entre o eu, o outro e o meio. Só assim se concretiza a sua finalidade maior, a experiência humana

fundamental. É por isto que o diálogo supõe uma superação quer do individualismo quer da exigência social, uma vez que pressupõe interacção e inter-reacção, porque o outro é um infinito de propostas e possibilidades, num encontro gratuito e autêntico.

O dialógico não é, como o dialéctico, um privilégio da actividade intelectual. Ele não começa no andar superior da humanidade, ele não começa mais alto do que ela começa. Não há aqui dotados e não dotados, somente há aqueles que se dão e aqueles que se retraem. E aquele que se dá amanhã, nele não se nota isto hoje, ele próprio não sabe ainda que tem este algo dentro de si, que nós o temos dentro de nós, ele vai simplesmente encontrá-lo, “e encontrando-o, surpreender-se-á. (Buber, 1982, p. 71).

Não pode ser característica numa relação dialógica a pretensão de possuir a verdade. A única verdade nesta relação inter-humana terá de ser o ir ao encontro do outro deixando cair a máscara, a *prosopon* já referida. Mostrarmo-nos tal como somos, sem dualidades entre o ser e o parecer, numa procura de autenticidade mútua. Conseguir que, numa sala em que um grupo de alunos espera, a determinadas horas, que um professor lhes dê os conteúdos programáticos de uma forma trivial, se alcance uma relação verdadeiramente dialogal, é o objectivo fundamental para que, mais do que a disciplina, o seu manual e os seus conceitos nucleares, se ensinem os valores e o aprender a viver fora da sala de aula e do contexto escolar, amadurecendo em cada aluno o seu sentido crítico e a sua responsabilidade:

Na conversação genuína, o voltar-se para o parceiro dá-se numa verdade total, ou seja, é um voltar-se do ser. Todo aquele que fala tem aqui em mente o parceiro ou os parceiros para quem se volta, enquanto existência própria de pessoa. (Buber, 1982, p. 153).

Quem fala, fala não só para se fazer compreender ou compreender o outro, mas sobretudo para ir ao encontro do outro, para fazer parte da sua esfera, numa aliança entre a comunicação e a relação. A verdadeira comunicação não é apenas uma troca de palavras descomprometidas, a verdadeira comunicação é realização de unidade, unidade de cada um com o outro e de cada um consigo mesmo. O nosso objectivo principal tem de ser passar da materialidade da mensagem ao seu significado em valor. E, na educação, o seu significado em valor consiste em dotar pessoas com a capacidade de lidar, ao longo de toda a sua vida, com situações do quotidiano de uma forma livre e responsável.

Num tempo em que compreendemos cada vez mais a crise que o sistema de ensino passa, com uma enorme dificuldade por parte do educador de fazer passar a mensagem e por parte do educando de apreendê-la, mostra-se imperativo um debruçar-se sobre o acto educativo. O acto educativo supõe, como essencial, uma relação entre o educador e o educando com base no diálogo; num diálogo em que o educador conduz o educando, sendo por isso um acto directivo, mas que pressupõe adesão por parte do educando, para que assim possa existir a transformação deste. No entanto, este diálogo depende da situação do educador e do educando, onde o primeiro orienta mais e o segundo acede a essa orientação; e onde há também uma atenção mais centrada num dos intervenientes (o educando).

A didáctica assume, assim, contornos de um encontro entre o professor e o aluno e a didáctica operativa é, justamente, essa intervenção directa, dialógica, actuante e performativa.

Um tal tipo de didáctica pode também ser designado por praxeológica, partindo do conceito grego *praxis*, acção, o pôr em prática uma teoria. Compreendemos, deste modo, a frase de Isabel Alarcão que consta neste enunciado: «É o modo de o Professor agir em situação (...). Na sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento constituído, o professor está atento à dinâmica da construção do saber pelo aluno.» (Alarcão, 2002).

Para ser professor não basta fazer uma exposição da matéria a leccionar; é necessária a comunicação entre si e o aluno, entre quem ensina e quem aprende. Só assim o professor poderá saber se os conteúdos estão verdadeiramente a ser aprendidos e encontrar estratégias alternativas, caso não o estejam. Para além disso, só com essa e nessa dimensão dialógica pode o professor suscitar interesse nos seus alunos, compreender os seus objectivos e aspirações, podendo posteriormente orientar o estudo nesse sentido. Constrói-se, assim, um jogo entre teoria e prática, que facilitará ao aluno a aprendizagem pretendida.²⁵

Com esta didáctica operativa podemos relacionar também o jogo de sedução, através do qual o professor procura suscitar o desejo de aprendizagem nos seus alunos, incitando-os à participação. Esta participação fornecerá ao professor indicadores – comportamentos, processos mentais, orais, escritos – que lhe permitam medir o grau de conhecimento e o processo de aprendizagem de cada aluno. Esta didáctica operativa é, portanto, a didáctica da acção profissional, situando-se no campo da relação professor-aluno, imprescindível para que haja interesse e também entendimento dentro da sala de aulas.

Perante esta análise, compreendemos que o diálogo só pode ser encarado enquanto movimento de encontro ao outro, numa abertura do sujeito de si mesmo e da sua circunstância. Entender a pessoa é encará-la como relação, compreendê-la como intenção prática. Importa, contudo, não estacar no plano prático mas conseguir alcançar o plano ético, convidando-nos a uma valorização mútua e edificando-nos como pessoas. Transportar o diálogo para a pedagogia, assim como esta valorização do próximo, numa construção permanente da pessoa, é tarefa que exige coragem. Importa despertar nos alunos a preocupação com o outro, fazer cada um sair de si e ir ao encontro do próximo, transformando o meio numa atmosfera englobante. Aqui, a importância da palavra revela-se sobretudo pela sua conversão em valor. A educação ganha o papel de, mais do que ensinar conteúdos, ensinar a ser, alicerçando o aluno para este suportar o mundo quer durante quer depois da sua saída da escola. A educação assume, assim, o papel de orientadora e de estimulante do pensamento, ensinando, sobretudo, a aprender. Para que o diálogo se transforme em acção importa, por conseguinte, reunir um clima de diálogo em sala de aula, sendo este diálogo tomado aqui, como vimos, como uma discussão orientada para um tema de pensamento e não uma mera tagarelice. Só neste clima se consegue uma superação do individualismo, tão presente no contexto contemporâneo e circundante, numa nova reciprocidade entre eu, o outro e o meio que nos rodeia. E, neste ambiente, também os conteúdos programáticos serão melhor apreendidos, uma vez que é num ambiente dinâmico e de

²⁵ «[...] l'intérêt principal de la discussion comme mode d'enseignement: l'arrachement. Demandons-nous un instant sur quoi repose la difficulté majeure de la pédagogie. Il paraît indéniable de dire que c'est précisément en cet arrachement: en cette capacité plus ou moins grande qu'a l'élève de plonger dans un monde qui n'est pas le sien.» (Brenifier, 2002, p. 8).

participação colectiva que eles serão, mais do que expostos, discutidos. Numa situação em que todos são convocados a participar e a dar o seu contributo, o interesse pela matéria assume uma nova consideração, repercutindo-se consequentemente na atenção dispensada e no aproveitamento do aluno. O diálogo torna cada aluno um elemento de extrema importância dentro da sala de aula, e não apenas mais um ouvinte. E isso proporciona um ambiente em que cada um tem noção não só da sua importância para o decorrer da aula, como da importância de cada um dos seus colegas. Tornar os alunos conscientes da sua importância não só é importante para a sua valorização enquanto sujeitos mas também os lança na aprendizagem dos conteúdos. O diálogo proporciona, por isso, uma melhor e maior aprendizagem. É, portanto, crucial que este trabalho culmine numa exploração da relação entre diálogo e educação, procurando compreender se é essencial que ambos residam intrinsecamente ligados no ambiente escolar e instrutivo. O capítulo que se segue resulta, por isso mesmo, de um estudo experimental realizado durante a prática de ensino supervisionada enquadrada no currículo do Mestrado de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, que decorreu neste ano lectivo na Escola Secundária Campos Melo, na disciplina de Filosofia do 11º ano. Procurámos, com esse experimento singelo, compreender até que ponto uma imagem bastante reveladora do conteúdo programático em questão é suficiente para que os alunos apreendam a matéria a leccionar, ou se, pelo contrário, mesmo que com o uso de recursos pictóricos, o diálogo se revela importante e crucial para a obtenção de mais e melhores resultados.

Capítulo 3: Investigação Pedagógico-Didáctica

Objectivos do Estudo

A presente investigação assenta numa única finalidade, que tomaremos como referencial, ao longo da apresentação do trabalho, e que é subjacente e transversal a todos os objectivos que dela decorrem. Esta grande finalidade é caracterizar o desempenho dos alunos após uma relação dialógica entre professor e alunos. Os objectivos que concorrem a esta finalidade são os seguintes:

- i) Identificar factores sócio-demográficos (género, grupo etário, contexto familiar e actividades extracurriculares) de variabilidade da abertura dos alunos aos outros e ao meio;
- ii) Analisar a relação existente entre relação dialógica e sucesso escolar;
- iii) Avaliar o sucesso escolar dos alunos num contexto de diálogo, comparando as avaliações do grupo experimental com o grupo de controlo;
- iv) Verificar se os meios pictóricos e/ou multimédia conseguem transmitir por si só os conteúdos essenciais à aprendizagem.

Compreender a importância do diálogo não pode passar por uma observação subjectiva, menos ainda por uma mera teorização. É necessário, pois, uma relação com a realidade numa aplicação prática. Importa portanto conhecer a amostra tanto quanto possível, para que se conheçam as possíveis variáveis estranhas ou parasitas. Uma vez que se pretende comparar dois recursos didácticos distintos (o recurso imagético e o dialógico) convém que ambos se encontrem presentes no estudo de campo, para assim poder avaliar as suas diferenças e conseguir retirar daí conclusões válidas ao sucesso escolar que cada recurso proporciona.

Metodologia

Para este estudo escolhemos uma metodologia de base experimental.

A hipótese teórica que colocámos foi a que o diálogo pedagógico é favorável ao sucesso escolar dos alunos, que se vai traduzir na hipótese estatística de que os alunos do grupo experimental terão melhores resultados que os alunos do grupo de controlo. A hipótese nula é, claramente, que não existe qualquer diferença entre ambos os grupos.

No que respeita à metodologia aqui aplicada, usámos o teste unicaudal, na medida em que procurámos estabelecer uma relação positiva entre o sucesso escolar e o exercício do diálogo pedagógico. A variável dependente foi então o sucesso escolar, traduzida numa variável quantitativa intervalar (as notas dos alunos). A variável independente - a manipulada pelo investigador e causa da dependente -, é o ambiente dialógico no contexto de sala de aula.

A amostra foi constituída pelos dezasseis alunos do 11ºB da Escola Secundária Campos Melo (ESCM), na Covilhã. Essa turma/amostra foi dividida, de forma aleatória, em dois grupos de

oito alunos cada, um experimental e um de controlo, com a utilização de um pós-teste após o tratamento experimental. A forma aleatória da divisão da amostra/turma em dois grupos tinha o objectivo de, tanto quanto possível, controlar variáveis parasitas como os meios sócio-demográficos ou o prévio rendimento escolar dos alunos. Esta divisão aleatória foi feita com a utilização de dezasseis cartas de jogar, oito delas de cor vermelha e oito de cor preta. As dezasseis cartas foram baralhadas à frente da turma e cada um, sem olhar, retirou uma carta que guardou para si. Depois de todos terem tirado uma carta foi anunciado que os oito alunos que tivessem as cartas pretas iriam para a sala 12-1, acompanhados pela Professora Orientadora desta Prática de Ensino Supervisionado (PES).

Caracterização da amostra: dados sócio-demográficos da Turma

Esta amostra (turma 11ºB) tem como Directora de Turma a Professora Orientadora da PES. Desta forma, alguns dos dados da caracterização de turma foram recolhidos a partir das fichas de caracterização da própria ESCM para que os dados constem no plano curricular de turma (PCT) organizado ao longo do ano pelo Director de Turma. Assim, os dados relativos ao ano de nascimento, sexo, alunos que beneficiam de serviço de acção social escolar (SASE), praticantes de actividades extra-curriculares, que têm apoio a disciplinas, computador e internet e as habilitações literárias dos pais (figuras de 1 a 7), foram tratados através das fichas de caracterização de turma da Escola. Os restantes dados de caracterização (figuras de 8 a 16) provêm de um questionário que, no âmbito desta investigação, lhes foi dado a preencher (este questionário encontra-se no Anexo a). Esta turma é, então, constituída essencialmente por alunos nascidos em 1994 (13 alunos), apenas com 3 alunos nascidos em 1993. O sexo é maioritariamente feminino, com 13 raparigas e 3 rapazes. Cinco dos alunos são beneficiários de Serviço de Acção Social Escolar (SASE) e também são cinco os alunos que fazem alguma actividade extracurricular. Metade da turma tem apoio a alguma disciplina e todos os alunos da turma têm computador com ligação à internet. Onze dos dezasseis alunos utilizam regularmente *chats* na internet para conversarem mas apenas cinco assumem ter uma participação activa dentro da sala de aula. Quanto ao visionamento de televisão, nos dias úteis os programas mais vistos são os noticiários e as telenovelas, nos fins-de-semana são maioritariamente mais vistos filmes e onze alunos afirmam nunca ver debates. No que respeita aos hábitos de leitura, estes são escassos, apresentando-se como mais lido as revistas nos fins-de-semana. A utilização do computador, assim como os trabalhos escolares são tidos em conta durante os dias úteis pela maior parte dos alunos, e o convívio com os pais e outros familiares é também realizado essencialmente nos dias úteis, sendo os fins-de-semana utilizados no convívio com os amigos. Todos estes dados são importantes na medida em que nos apresentam o contexto geral destes alunos, podendo dar-nos mostras de significativas diferenças entre os alunos, o que poderia ser uma variável a moderar. Não é, contudo, o caso desta amostra, as diferenças não são expressivas de nenhuma desigualdade maior no grupo. Mostra-nos, contudo, que há uma grande tendência ao diálogo através da internet, assim como, essencialmente, uma pouca participação activa dentro

da sala de aula, o que revela a necessidade de um diálogo vivo quer no contexto escolar quer fora dele. Apresentamos, de seguida, os gráficos caracterizadores da amostra, já acima explicitados na sua maioria.

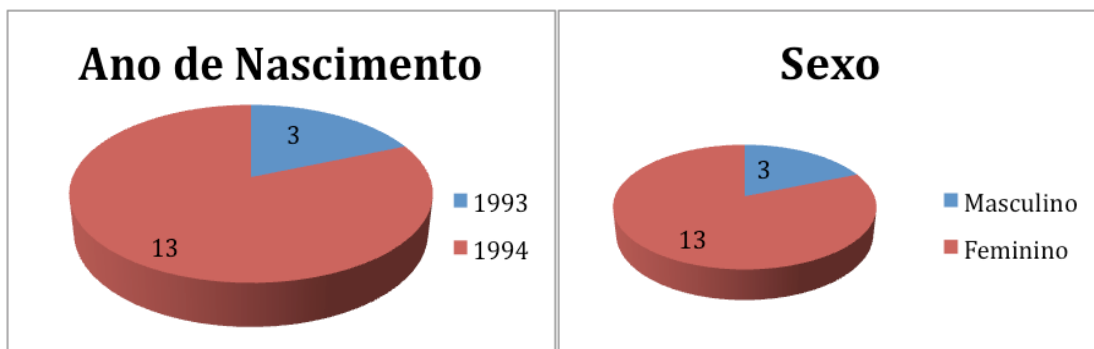


Figura 1: Ano de Nascimento

Figura 2: Sexo



Figura 3: Beneficiários de SASE

Figura 4: Actividades extra curriculares

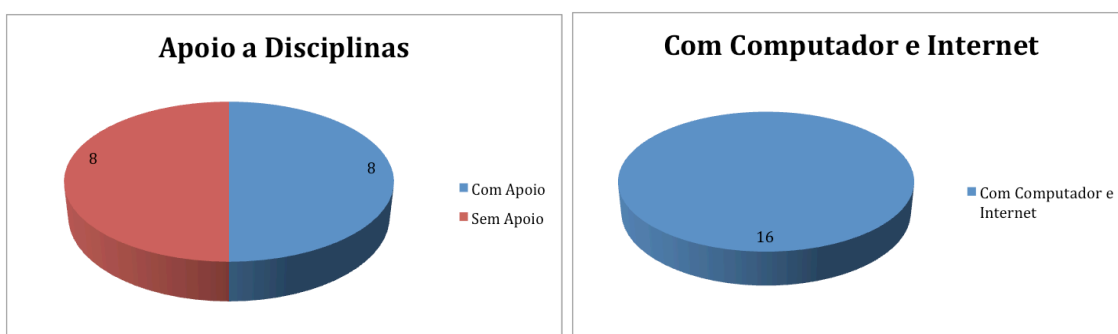


Figura 5: Apoio a disciplinas

Figura 6: Com computador e internet

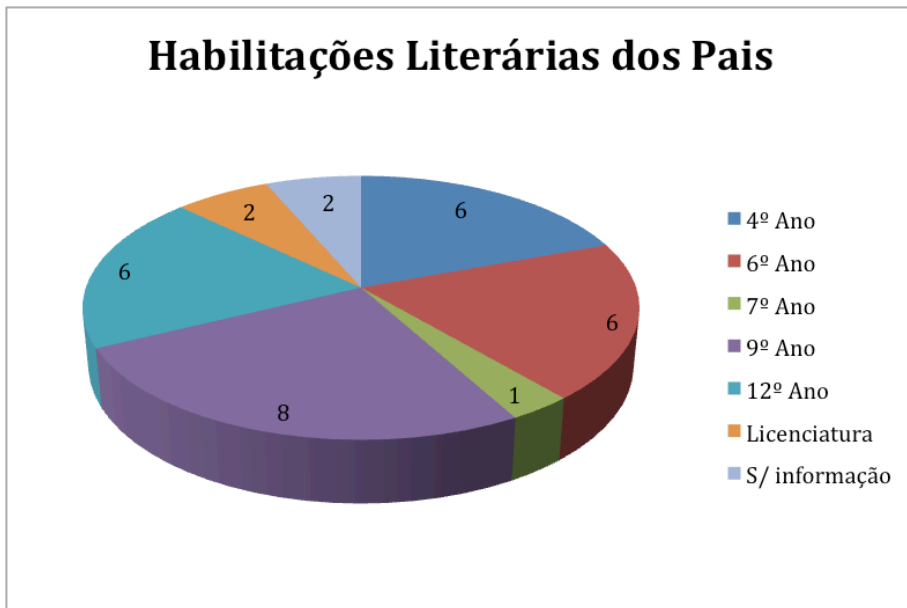


Figura 7: Habilitações literárias dos pais

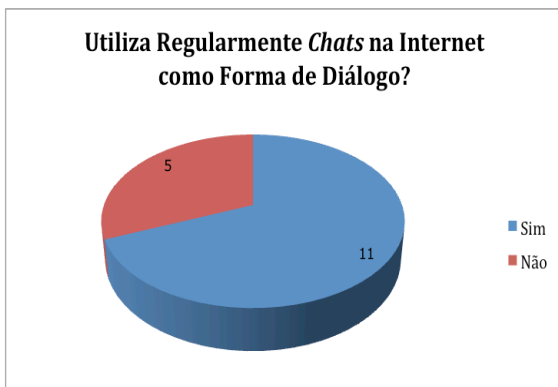


Figura 8: Dialogo através da internet



Figura 9: Participação nas aulas

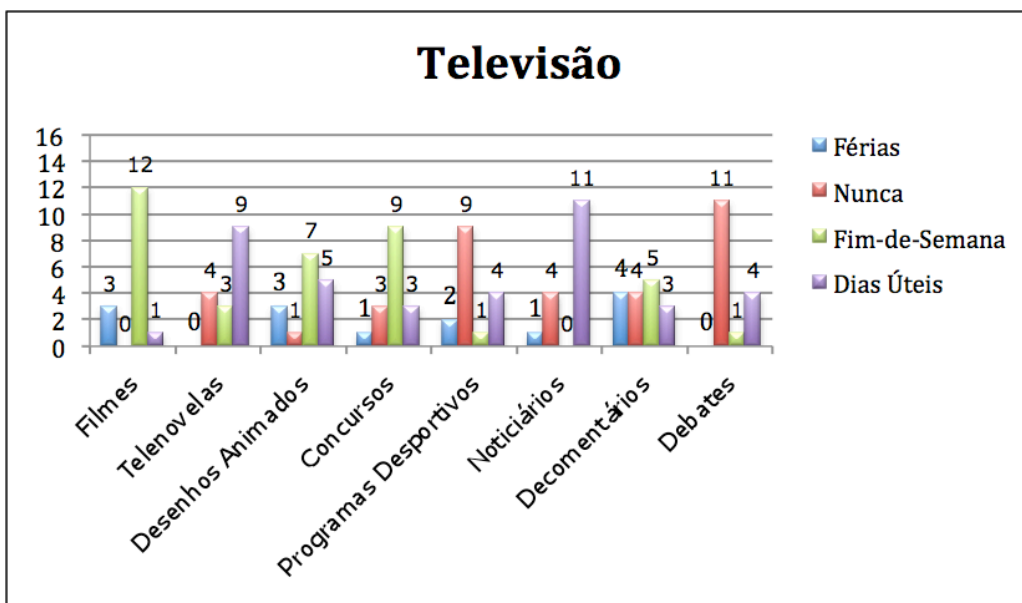


Figura 10: Visionamento de televisão

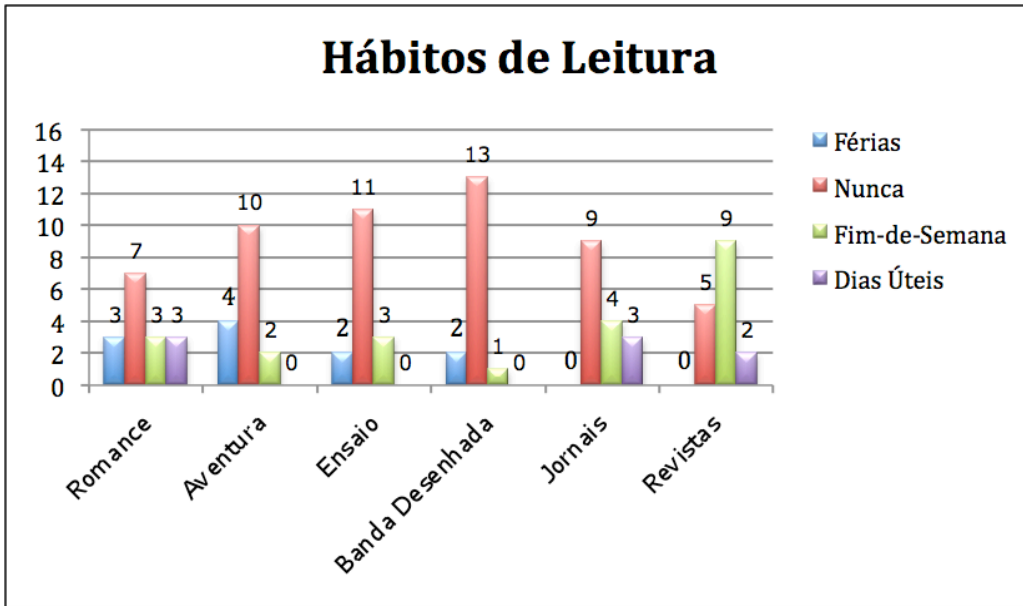


Figura 11: Hábitos de leitura

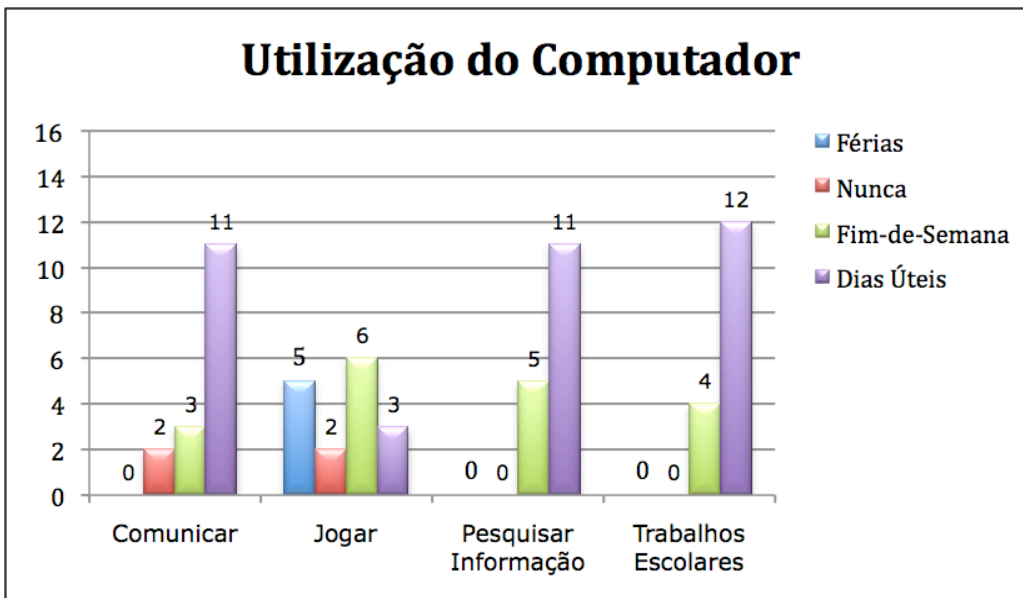


Figura 12: Utilização de computador

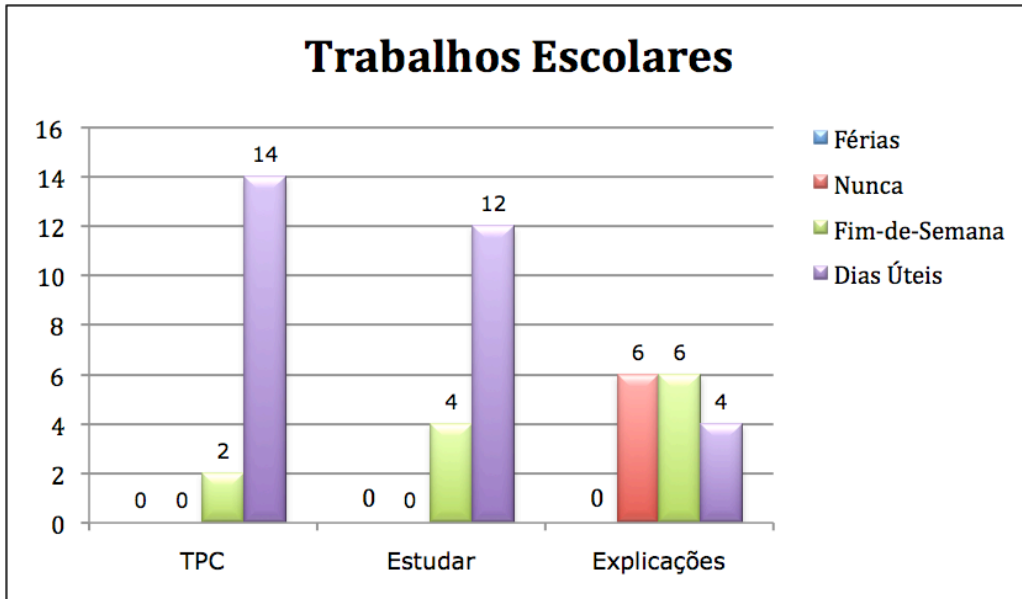


Figura 13: Trabalhos escolares

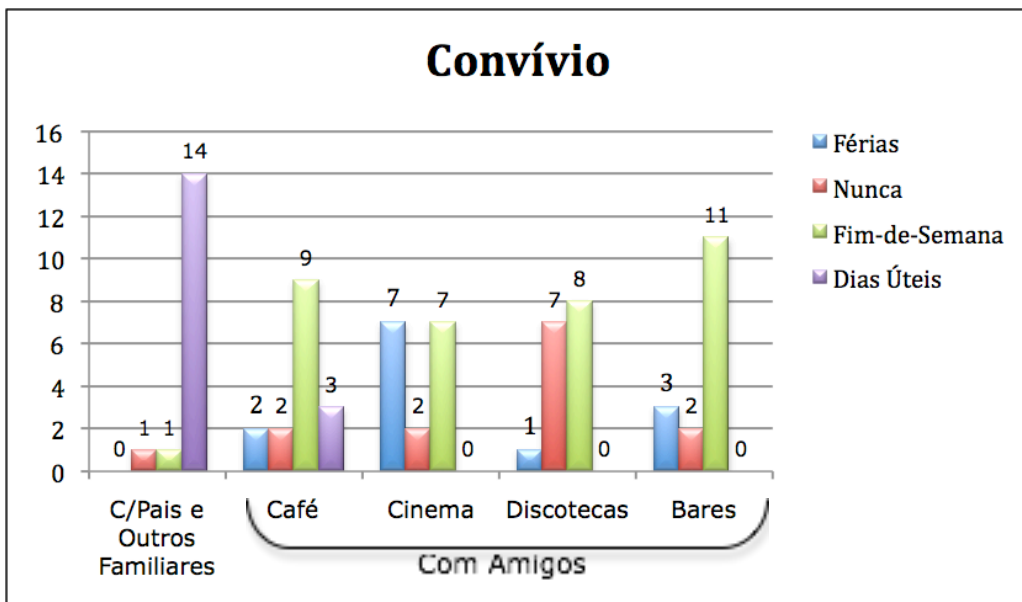


Figura 14: Formas de convívio

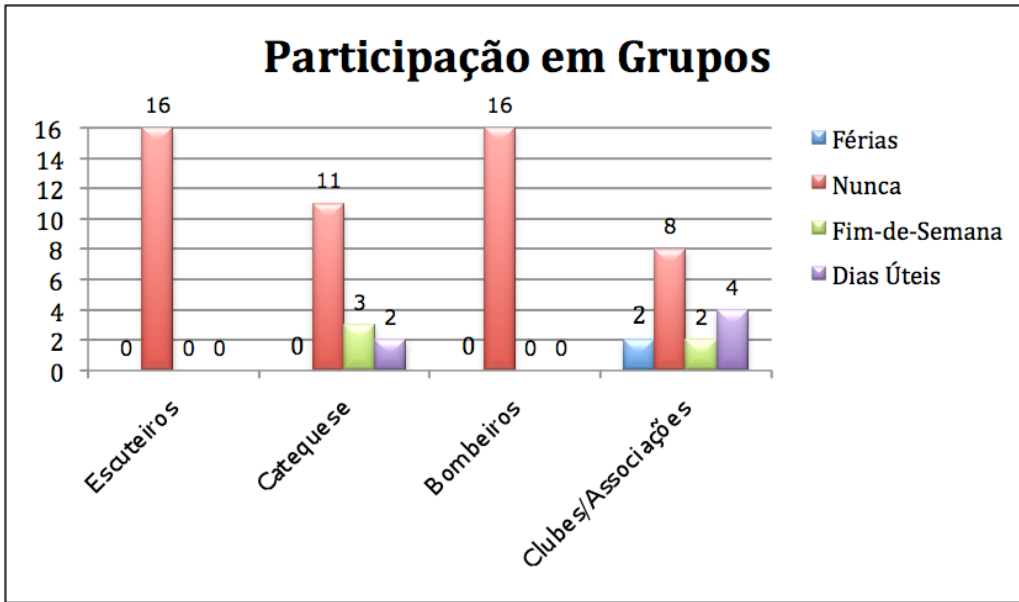


Figura 15: Participação em grupos

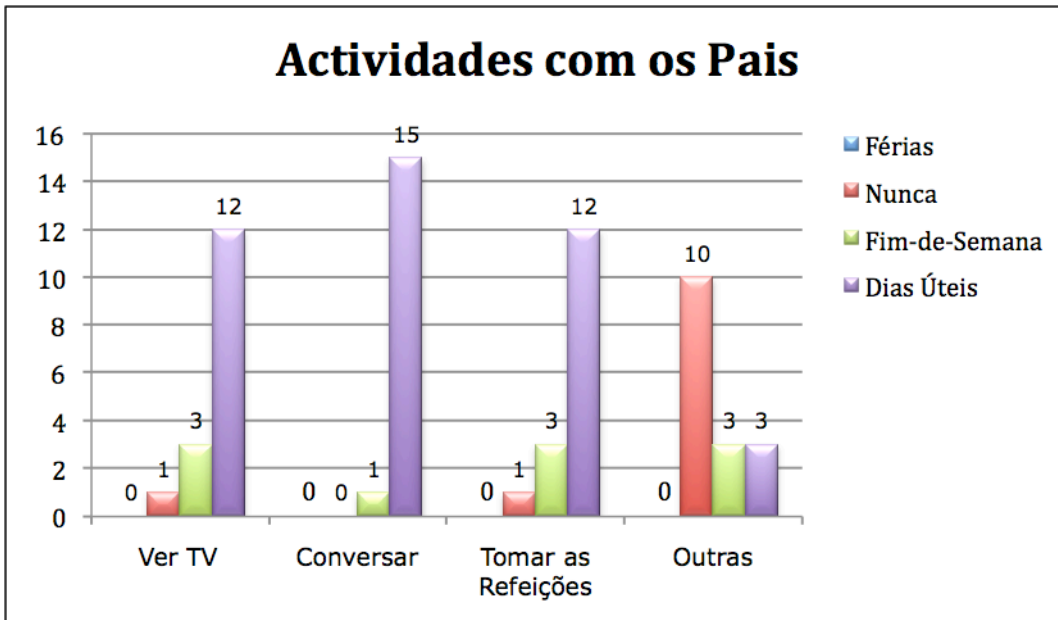


Figura 16: Actividades com os pais

Procedimento experimental

Uma vez que este estudo de caso decorreu em tempo lectivo, convém fazer a sua contextualização programática. Esta aula, inserida na unidade didáctica Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica e na subunidade Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica (a ciência, o poder e os riscos) pretendia, para além de expor a temática, fazer um trabalho de investigação sobre a importância do diálogo no meio escolar para o alcance dos conteúdos programáticos.

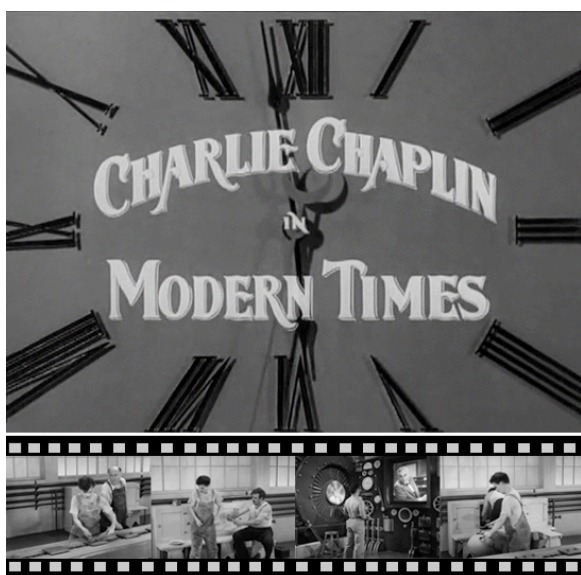
Desta forma, a aula teve um percurso ligeiramente diferente do habitual. Assim, a turma foi dividida de forma aleatória em dois grupos de oito alunos cada, a cada um dos

quais foi aplicado um método pedagógico diferente. Como dissemos, a divisão aleatória tinha como objectivo permitir que os dados obtidos não tivessem a interferência das variáveis parasitas atrás referidas.

A aula dividiu-se, portanto, em cinco momentos nucleares:

- 1) Divisão aleatória da amostra/turma em dois grupos, ocupando o grupo experimental a sala 14 e o grupo de controlo a sala 12.1.
- 2) Visionamento de um excerto do filme *Os Tempos Modernos*, de Chaplin, em cada uma das salas.²⁶
- 3) 3.1) Numa das salas (sala 12-1) procedeu-se, logo depois do visionamento durante aproximadamente 10 minutos, e à realização de um teste para verificação do alcance dos conteúdos programáticos subjacentes no filme.
3.2) Na outra sala (sala 14), depois da visualização do excerto desenvolveu-se um momento de diálogo, durante 10 minutos, em torno do tema do filme. Neste momento procurou-se que o professor, mais do que expor os conteúdos, orientasse os alunos no sentido da problematização do que tinham visto, assim como valorizar as participações oportunas, colocando no quadro as ideias-chave adiantadas pelos alunos.
- 4) 4.1) Sala 14: Os alunos fizeram o mesmo teste que os alunos da sala 12-1 já fizeram, mas neste caso depois do período de diálogo.
4.2) Sala 12-1: Os alunos que já tinham realizado o teste foram lendo um texto sobre o tema, explorando-o, até que os alunos da sala 14 acabassem o teste.
- 5) Reuniram-se de novo todos os alunos na sua sala (sala 14), para abordagem dos conceitos de tecnociência, cientismo e positivismo, sempre com o filme como pano de fundo.
(Ver, no anexo b, o Plano de Aula)

Recursos Pedagógicos



Foi utilizado como recurso pedagógico em ambos os grupos (experimental e de controlo) uma montagem de excertos do filme *Os Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, realizado em 1936. Este filme pretende passar uma mensagem social e de crítica a um mundo moderno e industrializado. Pretendia-se perceber se, a partir exclusivamente do filme, os alunos conseguiam identificar e explicitar prós e contras relativas ao papel da ciência na sociedade. No grupo experimental, para além do visionamento do filme, foi utilizado um

²⁶ O excerto completo consta nos CDs de apresentação deste Relatório.

outro recurso pedagógico, a relação dialógica entre o professor e os alunos, com um duplo fim: i) Compreender se um recurso imagético basta à compreensão dos conteúdos; ii) Estabelecer a relação entre o sucesso escolar e o exercício do diálogo pedagógico.

Instrumento de teste

O instrumento de teste que utilizámos nesta investigação foi uma ficha de trabalho para aferir se as ideias nucleares do filme foram correctamente apreendidas pelos alunos (Ver o Anexo c). Esta ficha era um questionário de resposta aberta e foi corrigida de uma forma quantitativa (de zero a vinte valores). Esta ficha foi corrigida no dia seguinte à realização da mesma, numa escala de 0-20 valores, tendo como critérios de correcção a capacidade de identificar as cenas fundamentais do excerto apresentado (10 valores) e a capacidade de relacionar essas mesmas cenas com os conteúdos programáticos (10 valores). Os testes foram corrigidos por nós mesmos, tendo sido misturados os do grupo de controlo com os do grupo experimental, para que não caíssemos em tendências, e separados novamente só depois das notas atribuídas

Tratamento dos dados obtidos e comparação dos resultados entre os grupos experimental e de controlo

Apresenta-se a seguir, nas Tabelas 1 e 2, as classificações do grupo experimental e do grupo de controlo, quer as classificações obtidas em cada uma das duas partes do Teste quer a classificação total (para efeitos de preservação da identidade, os nomes dos alunos foram substituídos por letras).

Tabela 1. Grupo experimental

Grupo Experimental (com Diálogo)			
Código/aluno	Cenas fundamentais do filme	Relação do filme com os conteúdos programáticos	Total 20 valores
	10 Valores	10 Valores	
A	9	9	18
B	9	9	18
C	8	8	16
D	6	5	11
E	7	7	14
F	5	6	11
G	6	6	12
H	8	8	16

Tabela 2. Grupo de controlo

Grupo de Controlo (Sem Diálogo)			
Código/aluno	Cenas fundamentais do filme	Relação do filme com os conteúdos programáticos	Total 20 valores
	10 Valores	10 Valores	
I	5	5	10
J	5	5	10
K	3	3	6
L	5	5	10
M	5	6	11
N	3	3	6
O	4	2	6
P	4	5	9

A comparação dos resultados de ambos os grupos, em termos de estatística descritiva – limitamo-nos à média, à mediana e ao desvio-padrão – encontra-se patente na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3. Comparação estatística

	Média	Mediana	Desvio-padrão
Grupo experimental (A)	14,5	15	2,928
Grupo de controlo (B)	8,5	9,5	2,138
Diferença (A-B)	+6	+5	-

Constata-se, facilmente, que em relação ao grupo de controlo (filme + teste), o grupo experimental (filme + diálogo + teste) obtém uma média de classificações superior em 6 valores e uma mediana superior em 5 valores - o que, aceites como válidos os pressupostos e condições em que assentou o nosso experimento, comprova que o diálogo permite obter melhores resultados na actividade pedagógico-didáctica na aula de Filosofia, nomeadamente quando se trata de ler/interpretar imagens complexas; e que, reciprocamente, a ausência de diálogo conduz a piores resultados.

Conclusão

A importância do diálogo não é uma evidência. Cada vez ele parece estar mais esmaecido em contraposição ao apogeu das imagens. E cada vez a palavra é também mais tecnicizada e mais fugaz, porque mera explicitação das imagens. Mas, ainda que a imagem seja um ponto de partida, convém perceber a importância que a palavra têm para enriquecer o conteúdo da imagem, para a transformar ou completar. É pois imprescindível valorizar a palavra, assim como desenvolver o diálogo. Porque, mesmo a palavra escrita, ainda que relevante pelo trabalho de leitura, análise e interpretação que proporciona, precisa de uma exploração dialógica que a possa tornar uma palavra viva e não estanque, num verdadeiro trabalho hermenêutico e de posicionamento crítico.

A verdadeira riqueza do diálogo constitui-se no facto de ser um movimento de sair de si e ir ao encontro do outro, um movimento personalista, porque só assim o homem se constitui como pessoa edificada. A educação é, então, esta edificação pessoal, o construirmo-nos enquanto pessoas, não só existirmos, mas sobretudo sermos. E só podemos ser enquanto pessoas e cidadãos atentos ao redor, preocupados e responsáveis, dotados de espírito crítico.

Esta construção tem o seu início com a entrada na escola. É o tempo da aprendizagem e da estruturação da pessoa. Porque é numa relação intersubjectiva, interpessoal, que desponta o interesse e a confiança em nós, nos outros, no contexto que nos rodeia e no futuro que também depende de nós. Assim, a prioridade ética é a da alteridade, de não nos fecharmos em nós, de sairmos em direcção ao desconhecido que é o outro e o mundo. Porque o grande problema de hoje em dia não é uma questão de identidade, mas sobretudo de falta de alteridade. Cada vez nos trancamos mais no nosso mundo particular e nos distanciamos do outro. A escola e o seu papel pedagógico contribuem para esta saída do sujeito em direcção ao outro, para a aceitação das diferenças e para o fomentar de valores praxeológicos. É este o maior desafio da escola hoje em dia.

A disciplina de Filosofia e todo o valor formativo que em si encerra tem como primeira tarefa pedagógica fazer com que tenha sentido para os alunos, mostrando-lhes a sua importância e as diferentes formas de aplicação. Porque cada sistema filosófico tem a singularidade de proporcionar discussões para criar conceitos para problemas que é necessário resolver. É assim que a filosofia constrói o seu sentido e é na procura de ser pedagógico que cada conceito busca e constrói esse mesmo sentido.

O grande desafio é, pois, desencadear no aluno o interesse e a abertura que proporcionem esse sentido, mostrar-lhe a importância da reunião da pluralidade dos pontos de vista numa unidade equilibrada. A palavra viva é, então, o maior recurso ao dispor de um professor para a propedêutica da filosofia, assim como de todo o seu desenrolar, que se pretende culminar na edificação do aluno como pessoa. A palavra pretende captar o *ethos* e fazê-lo germinar nos mais variados campos da vida onde o aluno se insere. A grande pedagogia, aqui, só pode ser uma pedagogia do diálogo, fundamentada na confiança entre todos e na

eficácia da linguagem, que consegue desdobrar a ordem do discurso para o fazer chegar a mais pessoas, a um domínio mais alargado. Neste tempo de anonimato só esta pedagogia virada para o outro consegue uma verdadeira aproximação através do diálogo autêntico. E este diálogo contém em si a magia da transformação, porque o aluno não necessita de estar previamente preparado para uma discussão, mas vai dando aos poucos o que tem de seu, de apreendido no seu contexto particular e, partilhando e interrogando com os outros, vai crescendo e desenvolvendo as suas capacidades e conhecimentos. O mesmo não se passa com a dialéctica, que pressupõe já um certo domínio do assunto em questão, para que possa existir discussão. Porque conseguimos fazer música sem deter nenhum conhecimento formal da mesma, mas para a aperfeiçoar temos de ganhar noções de solfejo, ritmo ou notas, a fim de consolidar tudo isso numa boa composição. Mas tudo se desencadeou pela simples confiança no desprendimento e no revelar ao outro. Porque a verdade é que o ser humano não se contém dentro de si próprio, ele é um ser relacional e assim se constrói e evolui. Passar esta mensagem ao aluno e dotá-lo desta capacidade de abertura e diálogo autêntico com o outro torna-o capaz de solucionar problemas com autonomia, interesse e responsabilidade. Porque lhe transmite o *ethos*.

Mas este clima de diálogo também facilita a aprendizagem dentro da sala de aula. Se é esperado que, num ambiente de abertura e aceitação colectiva, cada um dê o seu contributo para que a aula decorra e se desenvolva da melhor forma, o interesse torna-se maior, na medida em que as descobertas se vão realizando pelo conjunto da turma, com a cooperação de todos. Tomar conhecimento de uma coisa é experienciá-la, não nos mantermos afastados do que se trata. É esta a verdadeira utilidade da filosofia: a de mostrar a necessidade de exercer a função que nos é destinada no mundo e com os outros, assim como de fomentar a nossa integridade, autonomia e têmpera para reivindicar e corrigir o irregular, colocando o aluno num nós, num mundo.

O diálogo convoca à relação. Mas convoca também a um maior rendimento escolar. Se é verdade que as imagens nos espicaçam diariamente, nos invadem em todos os lugares, também é verdade que só uma imagem não basta à compreensão e utilização dos conteúdos. Foi este, fundamentalmente, o objectivo da investigação feita neste trabalho: avaliar se um recurso imagético é suficiente para a aquisição dos conteúdos; ou se, pelo contrário, ainda que seja um recurso importante, só se valida verdadeiramente após um período de diálogo autêntico na sala de aula. Os resultados do plano experimental efectuado demonstraram exactamente que, ainda que o recurso imagético estimule o interesse, ele só funciona como uma “ombreira” no percurso da compreensão. Só através de um trabalho hermenêutico em que cada aluno dê o seu contributo se podem efectivamente edificar conclusões e conteúdos firmes. Esta confirmação da importância do diálogo para o sucesso escolar dos alunos veio adensar a necessidade de, a par de quaisquer outros tipos de recursos, fomentar a importância do diálogo e da abertura ao outro, num clima de confiança e aceitação.

Houve sem dúvida, nesta investigação, limitações que, num futuro próximo, poderão e deverão ser reguladas. O facto que merece maior destaque e atenção da nossa parte é, sem dúvida, o número reduzido de alunos que constituíram a amostra experimental, o que em parte

põe em causa a fiabilidade da mesma. Mas, infelizmente, nem sempre as condições ideais são possíveis no contexto concreto da nossa actividade. Gostaríamos, contudo, proximamente, de realizar este plano experimental com uma amostra mais significativa, assim como com outro recurso imagético, uma vez que, tendo sido desta feita utilizado um excerto de um filme, seria enriquecedor levar a cabo a experiência com uma fotografia, uma pintura ou escultura. Para além de tudo isto, contamos, proporcionando-se esta futura investigação, controlar de forma mais rigorosa as variáveis parasitas, como o prévio rendimento escolar dos alunos ou o meio sócio-demográfico de onde provêm. No entanto, apesar de todas estas limitações, os resultados entre grupo experimental e grupo de controlo foram tão díspares que, ainda num número reduzido, traduzem a importância do diálogo para a apreensão dos conteúdos traduzidos nas imagens.

Bibliografia

- Barthes, R. (1988). *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70.
- Bergson, H. (1988). *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Viseu: Edições 70.
- Bergson, H. (1996). *L'évolution créatrice*. Paris: Puf.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. Bretagne: CRDP de Bretagne.
- Buber, M. (1982). *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Burroughs, W. (2003). *A revolução electrónica*. Porto: Público.
- Debray, R. (2008). *Vie et mort de l'image*. Saint-Amand: Éditions Gallimard.
- Deleuze, G. (1996). *Différence et répétition*. Paris: Puf.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Porto: Edições ASA.
- Dias, J. R. (1993). Filosofia da educação. Pressupostos, funções, método, estatuto. *Revista Portuguesa de Filosofia, Filosofia e Educação - II*, Tomo XLIX, Braga, 4-18.
- Eco, U. (2004). *O signo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ellul, J. (1984). *A palavra humilhada*. São Paulo: Edições Paulinas.
- Gadamer, H. (1994). *L'éthique dialectique de Platon*. Alinari-Giraudon: Éditions Actes Sud.
- Gadamer, H. (1995). *Langage et vérité*. Mayenne: Éditions Gallimard.
- Gasset, J. (1994). *O que é a Filosofia?* Lisboa: Cotovia.
- Gusdorf, G. (1967). *Professores, para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa: Livraria Morais Editora.
- Gusdorf, G. (1995). *A palavra*. Lisboa: Edições 70.
- Heidegger, M. (1999). *Língua de tradição e língua técnica*. Lisboa: Passagens.
- Lacroix, J. (1981). *Le personnalisme*. Lyon: Chronique Sociale.

Martin, M. (1971). *A linguagem cinematográfica*. Lisboa: Prelo Editora.

Meyer, M. (s.d.) *Lógica, linguagem e argumentação*. Lisboa: Editora Teorema.

Mounier, E. (1990). *Obras*. Tomo III (1944-1950). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Patrício, M. (1997). A escola axiológica. In M. Patrício (org.). *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 21-36). Porto: Porto Editora.

Platão (1994). *Crátilo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Platão (1997). *Fedro*. Lisboa: Edições 70.

Ricoeur, P. (1991). *Temps et récit. Le temps raconté*. Saint-Amand: Éditions du Seuil.

Rocha, F. (1993). *Educar para a liberdade e a autonomia*. *Revista Portuguesa de Filosofia, Filosofia e Educação* - II, Tomo XLIX, Braga, 109-116.

Saussure, F. (1995). *Curso de linguística geral*. Lisboa: Dom Quixote.

Wittgenstein, L. (2002). *Tratado lógico-filosófico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo A. Ficha de Caracterização de Turma



Ministério da
Educação

Direcção Regional de Educação do Centro
Escola Secundária Campos Melo
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
2010/2011

Disciplina: Filosofia	11º ano
Questionário para Caracterização de Turma	A Importância do Diálogo

1) Relativamente às seguintes actividades indique de que forma costuma realizá-las preferencialmente, de acordo com a seguinte chave :

1 – Dias úteis 2 – Fins de semana 3 – Férias 0-Nunca

ver televisão	filmes ____ telenovelas ____ desenhos animados ____
	concursos ____ programas desportivos ____
	noticiários ____ documentários ____ debates ____
leitura	romance ____ aventura ____ ensaio ____
	banda desenhada ____ jornais: _____ _____
	revistas: _____ _____
computador	comunicar ____ jogar ____ pesquisar informação ____ trabalhos escolares ____
trabalhos escolares	TPC ____ estudar ____ explicação ____
convívio	Com os pais e outros familiares ____

	Com amigos : café ____ cinema ____ discoteca: _____ ____ bares: _____ ____
participar em grupos	escuteiros ____ catequese ____ bombeiros ____ clubes / associações : _____ ____
realizar actividades com os pais	ver TV ____ conversar ____ tomar as refeições ____ Outras : _____

2) Utiliza regularmente chats na Internet como uma forma de diálogo?


Sim	
Não	

3) Costuma ter uma participação activa dentro da sala de aula?

Sim	
Não	
Às Vezes	

4) É importante o diálogo professor/aluno numa aula de filosofia? Porquê?

Anexo B. Plano de Aula

 Direcção Regional de Educação do Centro Escola Secundária Campos Melo		PLANIFICAÇÃO DE AULA	
ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO		2010/2011	
FILOSOFIA 11º ano		Ano 11º B Aula 64	
UNIDADE DIDÁCTICA: Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica			
TEMA: Temats/Problemas da Cultura Científico-Tecnológica			
SUMÁRIO		Ano 11º B Aula 64	
Objectivos/Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos
Domínio Cognitivo - Reconhecer as vantagens e desvantagens do desenvolvimento tecnológico (o poder e os riscos). Domínio Metodológico - Dialogar/Debatir com os colegas a importância da tecnociência e os seus perigos. - Responder às questões da ficha de trabalho, problematizando e argumentando. Domínio Ético/Atitudes e Valores - Reconhecer a importância da problematização filosófica para os efeitos e impactos da tecnociência nas sociedades contemporâneas, numa reflexão de ordem ética.	CONHECIMENTO E RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA Temats/Problemas da Cultura Científico-Tecnológica A Ciência, o Poder e os Riscos Desenvolvimento científico e tecnológico e seu impacto. Cientismo e positivismo. As implicações deste optimismo generalizado. Tecnociência: prós e contras Tecnociência e ética – a bioética. O papel da filosofia – reflexão crítica sobre os efeitos da tecnociência. Conceitos Nucleares: ciência, técnica, cientismo, positivismo, ética, bioética	- Visualização de um excerto do filme <i>Os Tempos Modernos</i> de Charlie Chaplin -Diálogo orientado pelo professor, com a finalidade de uma <i>bruitstorming</i> onde se esclareçam os prós e contras da tecnociência nos "tempos modernos". (Grupo A) - Resolução de uma ficha de trabalho por parte de ambos os grupos para verificação do alcance dos objectivos propostos.	- Computador/ Projector - Quadro - Ficha de Trabalho
			Bibliografia - Manual <i>Pensar Azul</i> ¹ - <i>Logos</i> , Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, Verbo Editora - <i>Filosofia 11º ano</i> , Plátano Editora, 2004 - <i>Dicionário de Filosofia</i> , Porto Editora, 2000 - David Hume, <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i> , Edições 70
			Tempos 15 min 20 min 25 min
			Avaliação Contínua: -Participação na aula -Qualidade das intervenções orais -Respeito, a postura e a preocupação consciente com o tema -Preocupação com a armaturação e conservação do local de trabalho, materiais e equipamentos. Formativa: Resolução de uma ficha de trabalho

¹ AAVV. *Pensar Azul* (2009) [Manual de Filosofia 11º ano], 1ªEd., Texto Editores, Lisboa

Anexo C. Pós-Teste



Direcção Regional de Educação do Centro
Escola Secundária Campos Melo
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
2010/2011

Disciplina: Filosofia	11º ano, Turma B
Unidade Didáctica: Conhecimento e Racionalidade Científica e Tecnológica	Subunidade: Temas/Problemas da Cultura Científico-Tecnológica

Ficha de Trabalho

Nome: _____

Nº: _____



1936, *Os Tempos Modernos*, Charles Chaplin

Relacione o excerto do filme que acabou de visualizar, com o tema programático *A Ciência, o Poder e os Riscos*, enumerando as ideias nucleares do filme.
