

Ana Rita Gonçalves Raposo

**A AULA DE FILOSOFIA COMO
LABORATÓRIO CONCEPTUAL**

Relatório de Mestrado realizado sob orientação do Professor Doutor José António Duarte Domingues, apresentada à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário.

Aos meus Pais

Ao Ricardo

"Acho que na sociedade actual nos falta filosofia. Filosofia como espaço, lugar, método de reflexão, que pode não ter um objectivo determinado, como a ciência, que avança para satisfazer objectivos. Falta-nos reflexão, pensar, precisamos do trabalho de pensar, e parece-me que, sem ideias, não vamos a parte nenhuma."

Saramago, J., in *Cadernos de Saramago*
(<http://caderno.josesaramago.org/>)

Agradecimentos

Desejo expressar os meus mais sinceros agradecimentos a:

- i. Professor Doutor José António Domingues, pelo constante apoio e encorajamento que me deu, pelo seu olhar sempre atento e perscrutador, pelas judiciosas observações e sugestões, pela partilha do seu conhecimento e, principalmente, pela exigente orientação.
- ii. Professora Ana Paula Domingues, pelo ânimo e carinho, pela sensatez, pela serenidade, pela troca tão prudente de ideias, por tudo o que me ensinou e ensina.
- iii. À Professora Ana Paula Perry e ao Professor António Alberto Santiago, pela compreensão que sempre manifestaram, pelo incentivo que me deram, pela oportunidade que me dão de fazer o que gosto.

Covilhã, Junho de 2010

Ana Rita Gonçalves Raposo

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução | 6 |
| Capítulo I - A importância do filosofar | 9 |
| Capítulo II - A criação de conceitos | 14 |
| Capítulo III - A história dos conceitos como filosofia | 27 |
| Capítulo IV - A representação como plano do conceito | 38 |
| Capítulo V - A aula de filosofia como laboratório conceptual..... | 45 |
| Conclusão | 56 |
| Referências Bibliográficas | 66 |
| Estudos preliminares sobre as novas condições do humano..... | 71 |

Introdução

A partir da análise da experiência que tenho do ensino da filosofia, vou constatando que os alunos chegam imersos com preconceitos relativamente à filosofia, o que é demonstrativo da sua incerteza e insegurança por terem que começar a lidar com o "desconhecido", principalmente no 10º ano de escolaridade. Torna-se, assim, necessário motivá-los para os trabalhos do pensar, incentivá-los, estimulá-los. Várias são as formas de o fazer: leitura e análise de textos filosóficos, de textos não filosóficos, debates/discussões a partir de problemáticas que sejam do seu interesse e lhes digam directamente respeito, redacção de textos argumentativos, utilização de meios audiovisuais, por exemplo, análise de um filme ou excertos de vídeos, conectando-os com a "matéria", e outras mais. Contudo, e não desvalorizando cada uma destas formas, proponho outra que, de certo modo, se interliga com aquelas. Esta proposta tem a intenção de despoletar o apelo nos alunos para a actividade filosófica, tornando-a dinâmica, embora rigorosa, em que todos participam.

O trabalho de investigação que aqui desenvolvo procura, deste modo, argumentar o papel que a actividade filosófica poderá assumir num contexto de aula, transformando-se esta num laboratório, uma vez que, numa aula de Filosofia, concebida como laboratório, realiza-se uma investigação em que se compele os alunos a assumirem uma atitude de criação e descoberta, possibilitadora da interpretação da experiência. Empreende-se uma luta contra a passividade, contra a apropriação imitativa e declamatória dos pensamentos de outrem. Considera-se, deste modo, que a aula pode assumir-se como um local de investigação, em que se trabalhe com problemas determinados, convertendo-se num espaço de realização de experiências de colocação de problemas, de criação de conceitos a partir dos problemas encontrados, na medida em que a aula deve acontecer não como mera transmissão hermética de conteúdos estrangeiros mas, antes, como condição de possibilidade de compreensão da experiência. Uma aula como laboratório possibilitará a insinuação do filosófico, a interrogatividade da filosofia. Destaca-se, neste sentido, a importância do filosofar como experiência, não havendo filosofar separado do viver concreto, dando-se ênfase à *praxis* filosófica. Destaca-se, pois, o pensar como experimentar, a capacidade de raciocinar em termos de

operações formais como labor, construção. O propósito do trabalho de investigação em aula não se prende, neste sentido, com a descoberta inventariada de determinados conceitos, mas primordialmente, com a aquisição do domínio de determinados procedimentos de pensamento e atitudes que tornam possível a sua utilização.

O laboratório de conceitos significa que a actividade filosófica actua através de conceitos (revendo conceptualizações, "manuseando-se" conceitos de distintos modos, aplicando-se vários conceitos a um mesmo problema, criando-se conceitos a partir de diversos problemas), que se constituem como intermediários na compreensão entre o vivido e o abstracto. Se a abstracção for vazia de sentido, ou se as imagens se desenvolverem sem recurso a qualquer conhecimento, o filosofar não "sobrevive". Se não há filosofia que não seja filosofia do conceito, é porque ela, em sentido próprio, é uma apresentação do conceito, é um reexame e uma redefinição do conceito. Por conseguinte, tudo o que se possa dizer da experiência passa, necessariamente, pelos conceitos que usamos para a interpretar e traduzir. Tomando como ponto de partida uma situação concreta, inicia-se um processo de investigação baseada na vivência quotidiana dos alunos, procurando representar a situação por elementos e relações que conduzam a conceitos que vão permitir uma aproximação teórica do problema. O que era imediato e simples passa a ser problematizado, o que leva a uma segunda descoberta, a de que outras visões são possíveis, porém, sempre sujeitas a um outro olhar conceptual. Os diversos conceitos permitem, deste modo, compreender a experiência humana. Tendo em conta que o conhecimento conceptual nunca poderá substituir totalmente o conhecimento concreto e vivido, por exemplo, na prática educativa alcança, contudo, o topo das suas possibilidades quando, num movimento dialéctico, parte do concreto, passa a formulações abstractas e volta novamente ao concreto para verificar as formulações abstractas.

O trabalho sobre os conceitos não pode, por conseguinte, cristalizar os conceitos, transformá-los em imperativos "universais" válidos sob quaisquer circunstâncias. Paradoxalmente, cada perspectiva arquitecta uma conceptualização da noção de conceito. Por outro lado, não são dados, como se pré-existissem à própria filosofia, mas são construídos, e esta elaboração é uma parte determinante da actividade filosófica. Não se pode, pois, dissociar um conceito do uso que dele se faz. A semântica conceptual é o conjunto das operações pelas quais o filósofo explicita deliberadamente a significação das expressões que utiliza, percurso que

os alunos seguem a partir dos problemas com que se confrontam. Um conceito nunca é um dado prévio a uma "teoria", mesmo quando a terminologia volta a utilizar termos já conhecidos, mas constrói-se no próprio seio da actividade filosófica. Daí que possamos dizer: o conceito em procura, apesar de ser sempre um devir de conceito.

O plano do conceito é a representação. Em todas as formas conceptuais uma coisa encontra-se no lugar de outra, representar significa, portanto, ser o outro de um outro que se convoca, num mesmo movimento. Pensa-se com conceitos, de tal modo que não pode haver nenhum conceito que não pense qualquer coisa.

Em suma, embora a palavra recorra a estruturas lógicas, como o juízo, o raciocínio, a sua dimensão de acontecimento não a deixa ficar presa na caverna lógica visto que a abre a uma conceptualização sempre renovada de aproximação aos objectos, a uma combinação dinâmica do geral e da particularidade das coisas que tem diante de si, ao jogo ilimitado da expansão da experiência pelo uso das palavras já sabidas, pela invenção de outras novas. A linguagem é irreduzível a um mero instrumento que utilizamos, mas implica um vínculo essencial com o pensamento.

Capítulo I - A importância do filosofar

*"A filosofia deverá ser a única disciplina que tem em si os fundamentos da sua própria pedagogia(...)."*¹

A investigação realizada lança-se no horizonte da importância e da necessidade primordial que a Filosofia irrefutavelmente assume no contexto actual do seu ensino no secundário, apesar dos constantes bombardeamentos de que tem sido alvo e do permanente questionamento que sucumbe à desconfiança gritante acerca da sua utilidade. A escola "tradicional" parece dar primazia à acumulação de informações, desprovidas muitas vezes de significado, na medida em que está assente em conteúdos programáticos, subdivididos em diversas disciplinas, a serem transmitidos em tempo limite, artificialmente planificado. Assim sendo, o ensino escolar parece assumir a tarefa de habituar os alunos a um tipo de aprendizagem baseada na aquisição de conteúdos estáveis de conhecimentos e dado a filosofia não ceder nem se conformar a essa característica geral, é confrontada com uma multiplicidade de questões e obstáculos que decorrem fundamentalmente da natureza própria da filosofia, daquilo que se pretende ensinar, do facto de ela não poder oferecer aqueles conteúdos e, portanto, de não poder ser aprendida *strictu sensu*, mas somente poder propor, exercitar, induzir, provocar o filosofar. Quer dizer, a filosofia tem sido contestada, especialmente quando procura ser verdadeiramente filosofia, isto é, quando não abdica da sua intenção ontológica e faz apelo da sua vertente existencial. Há assim quem continue a não querer entender para que serve a filosofia, ignorando a sua vertente pragmática, colocando-lhe o rótulo de teoria teleologicamente imprecisa e indefinida.

Vivemos, pois, num tempo em que às disciplinas são exigidos conteúdos, não sendo a filosofia uma excepção. Os sintomas desta exigência são múltiplos, se bem que não imediatamente evidentes naquilo que, no fundo, apontam. É, provavelmente, o prenúncio de que a filosofia tem de começar a libertar-se das

¹ Boavida, J., *Por uma Didáctica para a Filosofia*, Revista Filosófica de Coimbra, nº9, 1996, p.93.

amarras invisíveis com que os resultados e, sobretudo, uma ideologia de tipo cientista a vêm envolvendo, em geral, inconscientemente, isto é, como uma presença ausente que, por meio de uma cortina diáfana, vai forçando as diferentes manifestações do filosofar a definirem-se em relação a ela.

A variedade de orientações que existem no ensino da Filosofia pode talvez reduzir-se a duas estratégias, a saber, uma que consiste no reforço da posição escolar do aluno, da sua "docilidade", do seu acriticismo, o seu "*habitus*", no louvor de uma filosofia que, de um modo mais ou menos intuitivo, proclama como objectivo o esclarecimento daquilo que "toda a gente sabe", e que procura assim sempre reduzir o que de novo, inesperado ou imprevisto possa surgir a uma espécie de esquemas de reconhecimento; e outra que procura fazer com que o ensino da filosofia seja uma prática crítica, uma actividade de efectiva descoberta e criação, sendo esta última objecto da nossa investigação.

A filosofia é, sem dúvida, um exercício do pensamento e estudo das condições que o tornam possível, mas pensar talvez não seja uma actividade tão natural como por vezes se pretende fazer crer, talvez não seja simplesmente uma questão de aptidões, de capacidades e da sua aplicação mas, pelo contrário, algo que exige uma certa violência, um certo choque que paralise ou corra os esquemas de reconhecimento que o próprio ensino veicula, tornando assim possível a emergência de um autêntico pensamento, de um pensamento outro. Recusar a naturalidade do pensamento (e quem já não sentiu a inutilidade, o sem-sentido do apelo escolar, apelo tantas vezes sem resposta, praticamente porque ele já é uma resposta, o traçado de um espaço de clausura em que não é possível pensar) é o mesmo que afirmar que o ensino da filosofia tem de ser uma tarefa ágil e ousada que, partindo dos dados cognitivos e vivenciais dos alunos, consiga descobrir, atingir o que o próprio pensamento tem de não-pensado mas pensável.

Às duas estratégias supreferidas correspondem também métodos distintos: à primeira corresponde geralmente o método magistral, em que o professor assume um papel de detentor total do sentido, em que a palavra do aluno é valorizada na medida em que permita um efeito de ressonância, fazendo eco da palavra do professor. Este método é geralmente complementado com a utilização do manual, suposto depositário de um *corpus* de verdades objectivas, e encerra o

ensino da filosofia num jogo de espelhos de que resulta uma homogeneização da palavra, da escuta e da leitura, uma normalização geral e total da prática filosófica. Trata-se de uma estratégia fechada que, não permitindo a circulação de outros sentidos nem a abertura ao que não é codificado ou formatado pelo professor ou pelo manual, só pode, de um modo ilusoriamente neutral e falsamente objectivo, impor um *corpus* de conhecimentos indiscutíveis.

É, então, importante interrogarmos a filosofia e nós mesmos acerca do que ela é. Não para continuarmos apenas a querer preservar o seu sentido viável e legítimo, não para nos tranquilizarmos na posse de uma definição esclarecedora que permita arrumar um campo conceptual, não para juntarmos mais algum material preparatório para o grande mas longínquo dia do salto, do reconhecimento, do arranque de um dizer efectivo e não só propedêutico ou suplementar.

Por conseguinte, o desenvolvimento das habilidades do pensar, o espírito crítico, o raciocínio lógico, a produção conceptual, o pensamento argumentado, o desafio de questionar e problematizar são inequivocamente implicativos de uma forma peculiar de olharmos para nós próprios e para o mundo que nos envolve. Daí o facto de a abordagem filosófica possuir uma dimensão supradisciplinar, não se confinando a limitações de ordem metodológica, na medida que recorre a todos os contributos do conhecimento.

Daqui decorre então a proposta, que é colocada num campo aberto, por se assumir não mais que uma proposta, passível de se coadunar com outras visões, e que consiste na apresentação de uma estratégia possível para que a actividade filosófica se despenda do colete de forças em que insistentemente a querem colocar.

Neste sentido, a investigação que se leva a cabo insurge-se pela sua dimensão prática uma vez que a viagem pelo trabalho filosófico proposta aos alunos assenta numa linguagem específica, dado os conceitos que mobiliza. Com efeito, os problemas de cariz filosófico não adquirem uma resposta empírica nem formal, são antes possuidores de uma dimensão eminentemente conceptual, dado assumirem-se posicionamentos que anseiam de justificação, sendo a experiência conceptualizada. A apreensão e compreensão da experiência fazem-se, portanto,

pelos conceitos que resultam da interiorização cognitiva que dela fazemos. Só assim é que a experiência é portadora de sentido, surgindo como condição de possibilidade da aprendizagem.

Ocorre, no entanto, que esta audaciosa proposta à qual está inerente o persistente e incessante apelo ao despertar da inércia que se agarra ao pensamento, não o deixando respirar livremente, aporta o intuito destemido de o colocar em movimento, possibilitando a abertura a novos horizontes, gritando à surdez aparentemente incapacitante de que os alunos padecem. Com efeito, em luta aberta contra a acriticidade paralisante do pensamento, temos que olhar para o programa de frente de modo a ser visto, não com uma preocupação cega de o cumprir no tempo exigido, mas antes, olhá-lo com o intuito de o trabalhar de um modo tão envolvente quanto possível, em que à volta de cada tema se crie um conjunto de entradas e saídas que permitam aos próprios alunos instaurar uma relação de distanciamento face ao programa e que, nesse distanciamento, eles possam assumir a sua singularidade, isto é, fazer "filosofia viva".

De acordo com Kant, "*não se pode aprender filosofia, mas a filosofar*"², isto é, a filosofia não é ensinável nem aprendível, pois não é uma mera informação que se adquire e acumula, mas antes, um exercício de racionalidade que tem que se assumir originalmente como criação. Assim, a "*a filosofia não pode ser aprendida de cor*"³, pois não consiste na apropriação imitativa e declamatória dos pensamentos de outrem, pelo contrário, implica aprender a pensar, a pensar por si, isto é, a produzir os próprios pensamentos. Deste modo, o acto de filosofar aporta o papel central e estruturante, uma vez que, como docentes, não podemos limitarmo-nos a transmitir um conhecimento de filosofia, mas torna-se crucial uma experiência do pensar, de tal modo que professor e alunos filosofem. Quer dizer, o próprio ensino tem de revestir-se de uma forma zetética, assumindo-se como procura e fugir da reprodução de conteúdos filosóficos que anulam toda e

² "*Man kann nicht Philosophie, wold aber philosophieren lernen*", Kant, *Reflexionen zur Logik*, nº 1652; k., vol. XVI, p.66 in Moura, J. B., *Kant e o Conceito de Filosofia*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2007, p.141.

³ "*Die Philosohe kann nicht auswendig gelernt werden*", Kant, *Vorlesungen uber Logik. Logik Busolt*; Ak., vol.XXIV.2, p. 615, in Moura, J. B., *Filosofia e Filosofar. Hegel versus Kant?*, Revista PHILOSOPHICA, p. 53.

qualquer destreza de pensamento. O filosofar não é, portanto, imitativo, mas inventivo, criador.

A ausência de uma certeza e estabilidade apodícticas impedem, então, que o ensino da filosofia seja um mero ensino de conteúdos, e impõe a sua limitação a uma prática, a um exercício. A subalternização dos conteúdos é fundamental para que se aprenda a filosofar pois o aluno "*não deve aprender pensamentos, mas a pensar*".

*"Em filosofia, cada pensador constrói a sua própria obra, por assim dizer, sobre as ruínas de outro, e jamais alguma obra se efectuou que permanecesse sólida em todas as suas partes. Já por isso se não pode, de raiz, aprender a filosofia, porque ainda não existe. Mesmo se, por hipótese, realmente existisse uma, quem a aprendesse não poderia dizer de si que é um filósofo, porque o conhecimento que dela tivesse seria apenas subjectivamente histórico."*⁴ Se assim não fosse, não se ultrapassaria o nível aquisitivo da aprendizagem de conhecimentos, sem atingir o nível activo do próprio exercício da razão em detrimento da manipulação cega do saber.

⁴ Kant, *Logique*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1997, p.26: "*En philosophie, chaque penseur bâtit son oeuvre pour ainsi dire sur les ruines d'une autre; mais jamais aucune n'est parvenue à devenir inébranlable en toutes ses parties. De là vient qu'on ne peut apprendre à fond la philosophie, puisqu'elle n'existe pas encore. Mais à supposer même qu'il en existât une effectivement, nul de ceux qui l'apprendraient, ne pourrait se dire philosophe, car la connaissance qu'il en aurait demeurerait subjectivement historique.*"

Capítulo II - A criação de conceitos

"Os conceitos são exactamente como os sons, as cores ou as imagens, são intensidades que vos convêm ou não, que passam ou não passam."⁵

Ao pensar as linhas e os traços do ensino da filosofia no secundário parece que se esbarra na questão que pergunta por uma possível ordem da ensinabilidade filosófica. Com efeito, se se colocar na mira da análise a transmissão de conteúdos programáticos, o ensino da filosofia pode talvez assumir uma das seguintes formas: doutrinária ou conceptual-problemática. A disjunção entre as duas formas possíveis de que o ensino filosófico se pode revestir evidencia já a diferenciação incontornável entre ambas, de tal modo que se se aceitassem simultaneamente as duas alternativas levar-nos-ia a uma conclusão falaciosa, dado uma alternativa excluir a outra. Assim sendo, o primeiro caso apresenta-se como um tipo de ensino exclusivamente descritivo, enciclopédico, com uma dimensão globalmente informativa que expõe autores, correntes e teorias e que incorre no risco de perder as relações entre as teses que expõe e o que elas significam verdadeiramente, as relações entre essas teses e a dimensão vivencial dos alunos. É este risco que o ensino conceptual-problemático tenta evitar, uma vez que procura permanentemente garantir a conexão entre o conceptual e a problematicidade. É que, diz Manuel Maria Carrilho: *"a filosofia se explicou e explica alguma coisa, fê-lo e fá-lo sempre sobretudo por meio de conceitos: em relação a estes as descrições são sempre preliminares e as doutrinas posteriores."*⁶ Por isso, o carácter de problematicidade caracterizador da actividade filosófica garante a ruptura com as atitudes naturais, de submissão, de acomodação, próprias do senso comum, de doutrinação ideológica, afastando preempitoriamente a superficialidade

⁵ Deleuze, G., *Images*, in www.webdeleuze.com.

⁶ Carrilho, M.M., *Razão e Aprendizagem - Estudo da problemática da ensinabilidade filosófica (séculos XVIII e XIX)*, Tese de Doutoramento, Lisboa, 1985, p.19. Manuel Maria Carrilho, no seu estudo, indica como principais referências teóricas: Kant, Hegel, H.-G. Gadamer, G. Deleuze, K. Popper, Bergson, J. Dewey, J. Derrida, M. Heidegger, O. Reboul, G. Ryle, R. Descartes, E. Cassirer, F. Nietzsche, Condillac, Leibniz, R. Lefèvre, D. Diderot, M. Foucault, H. Parret, Platão, A. Canivez, R. Blanché, G. Holton, Quine, M. Guérout, L. Verney, E. Bréhier, T. Almeida, F. Gil.

informativa. A fuga de um ensino pervertido que toma por objecto documentos ou curiosidades diversas no lugar de problemas, impõe-se com todo o fulgor.

Porém, deparamo-nos com pesadas dificuldades que existem por se fazer do ensino da filosofia a busca de soluções e o afastamento de problemas, talvez na tentativa errónea e sem êxito de equiparar a filosofia às restantes disciplinas do currículo do secundário, com o intuito de a "salvar" do cada vez maior e mais preocupante não reconhecimento e da crescente banalização do que tem de mais essencial. Atente-se, pois, na ilusão das *doxas* e das doutrinas que revestem o trabalho conceptual de opacidade e oclusão, chegando mesmo a anulá-lo, substituindo-o por quantidades de informação marcadamente biográfica e histórica.

Mas talvez não se trate de dificuldades insuperáveis ou incontornáveis. Assim o pensa Ignacio Izuzquiza ao propor o ensino da filosofia como simulação da actividade filosófica, a aula como laboratório de criação de conceitos.

Partindo do pressuposto de que fazer filosofia é muito mais que uma tarefa de repetição e reflexão acrítica acerca de factos que parecem não ter nada a ver connosco, propõe-se um processo de criação conceptual que deve guiar as aulas de filosofia por entre os fios de vida. Tal consiste na transformação da rigidez e fixidez que normalmente caracteriza as aulas doutrinárias de filosofia em laboratórios que façam eclodir o pensar ainda indeciso, ainda disposto a embarcar numa viagem que abandona as bússolas hermenêuticas, que deixa para trás os discursos herméticos e despoleta a procura por si próprio do sentido das coisas.

Se não está em causa um plano predeterminado e se não se pretende uma receita mecânica do ensinável, então apela-se a um tipo de "orientação" filosófica que funciona em zonas não completamente determinadas ou localizadas, onde os pensamentos podem tomar rumos imprevistos. Porque pensar é experimentar, há como que uma espécie de antecipação de um investigador conceptual que perpassa os limites do senso comum e inaugura ligações e relações anteriores a ele, precisamente porque certas noções empíricas ou comuns, como as de bem e mal, acção, valor, liberdade, determinismo, belo, clamam por um tratamento filosófico, dada a sua densidade problemática. Contudo, este transcender os limites do senso comum é indissociável de uma violência, de uma estranheza, de um assombro aristotélico que irrompe e abala a *doxa*, apresentando algo de novo

para ser pensado ou novas formas de pensar aquilo que existe e nos circunda. Soltar o ar fresco de outras possibilidades afigura-se, então, como a tentativa séria que se deve empreender contra o pseudo-saber, contra os clichés vazios de significado. É o que pode ler-se em Deleuze, quando afirma que a consistência ou coerência dos conceitos em filosofia devem a sua existência aos problemas introduzidos antes mesmo de as coisas "assentarem" em acordos.⁷ O filosofar é, pois, encarado como uma espécie de história de detectives com conceitos, cuja intervenção se prende com a procura de problemas locais que depois se alteram a si mesmos à medida que novas questões surgem e tomam forma. Não existe, assim, um itinerário bem delineado nem um destino imutavelmente traçado, mas uma viagem conceptual em que cada um, a seu tempo, se confronta com o ou os problemas que o atravessam. Deleuze acredita que podemos fazer filosofia sem ser às costas dos nossos antepassados, criando problemas e conceitos sob uma nova luz. Não pretendi, deste modo, desprestigiar a tradição filosófica, mas antes, dirigir o foco da atenção para a possibilidade de se experimentarem problemas e não se lerem ou se ouvirem problemas que nada nos dizem, que nos são completamente desconhecidos e pelos quais não sentimos qualquer tipo de interesse ou solidariedade. Daí a proposta de libertação do conceito da imagem informativa e enciclopédica, pois aprender a filosofar implica o resgate da quotidianidade que surge inseparável de um vitalismo, para o qual não há nenhum método, corrente ou doutrina, apenas uma espécie de amizade. Tal como refere Deleuze, "*o filósofo é o amigo do conceito, é conceito em potência. O que quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou fabricar conceitos, dado que os conceitos não são necessariamente formas, descobertas ou produtos. (...) Criar conceitos sempre novos é o objectivo da filosofia. É porque o conceito tem de ser criado que remete para o filósofo como aquele que o tem em potência, ou que dele tem a potência e a competência.*"⁸

A ideia de filosofia não é fixa, quer dizer, não existe uma única maneira de a fazer. Em vez disso, cada filosofia inventa um *agon* distinto, com as suas próprias *dramatis personae*: em cada uma delas encontramos aquilo a que Deleuze chama

⁷ Cf. Deleuze, G., Guattari, F., *O que é a Filosofia?*, tradução de Margarida Barahona e António Guerreiro, Editorial Presença, Lisboa, 1992, p.23.

⁸ *Ibidem*, p.12.

uma "imagem do pensamento"⁹, ainda que a imagem nem sempre seja óbvia. Ao elaborar a sua imagem de pensamento, cada filósofo reconstitui o que significa pensar ou, nos termos de Foucault, "começa a pensar de outros modos"¹⁰. Esta "imagem do pensamento" a que Deleuze faz referência não é simplesmente deduzida dos contextos ou conceitos de uma qualquer filosofia, nem há nenhum método único para chegar a ela, mas antes, ela surge juntamente com a criação dos conceitos numa filosofia e opera fundamentalmente a partir de intuições sobre problemas que, em filosofia, podem ser vistos a partir de outros ângulos "filosóficos". Com efeito, os conceitos filosóficos não são dados, mas criados ou produzidos e esta criação emerge de um surto de problemas que se colocam e que, longe de se encontrarem resolvidos, solucionados, são eles próprios permanentemente remodelados, reformulados por novas perspectivas, de tal modo que os problemas persistem em relação às respostas ou soluções que de cada vez lhe são atribuídas. Como se pode ler em Deleuze: "*um conceito estará privado de sentido enquanto não se ajustar a outros conceitos e não estiver ligado a um problema que tenha resolvido ou contribuído para resolver.*"¹¹

A criação de conceitos faz com que a filosofia se torne verdadeiramente experimental, na medida em que o seu ensino não pode prescindir do acontecimento¹², de onde brotam os devires que orientam a elaboração de problemas.¹³ Somos, assim, confrontados com um problema original que

⁹ *Ibidem*, p.37.

¹⁰ Foucault, M., *Dits et Écrits IV*, p.23, in *Dossier Foucault*, Revista Aulas, www.unicamp.br.

¹¹ Deleuze, G., Guattari, F., *O que é a Filosofia?*, tradução de Margarida Barahona e António Guerreiro, Editorial Presença, Lisboa, 1992, p.72.

¹² *Ibidem*, p.35: "*O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, pela sua própria criação, em estabelecer um acontecimento que sobrevoe qualquer vivido, não menos do que qualquer estado de coisas. Cada conceito talha o acontecimento, retalha-o à sua maneira. A grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos a que os seus conceitos nos chamam, ou que ela nos torna capazes de libertar em conceitos.*"

¹³ Os problemas estão submetidos ao devir, por isso, não podem ser simplesmente comunicados aos alunos que, desta forma, os entenderiam como indirectos, como longínquos da sua dimensão existencial. Cabe-nos a nós, professores, ensinar a conceptualizar, ensinar a formar conceitos filosóficos. Entenda-se que o conceito de problema assume grande importância na filosofia deleuziana, não podendo ser desprezado, na medida em que confere sentido à enunciação conceptual. E que sentido é este? Não se trata da significação imediata das proposições, pois estas reportam-se apenas a dados ou estados de coisas que carecem eles próprios de orientação, da problemática que lhes possibilitaria ligarem-se, isto é, fazerem sentido. Os problemas são antes actos que abrem um horizonte de sentido e que subentendem a criação de conceitos, quer dizer, uma nova atitude de questionamento, abrindo uma perspectiva não habitual sobre o mais familiar ou conferindo interesse a dados até então considerados insignificantes.

transparece na filosofia deleuziana, a saber, *o que significa então iniciar a filosofia de forma não dogmática nem ilusória?* De acordo com Deleuze, deve dar-se primazia não a um único método que aponte o caminho da procura da verdade, mas a uma multiplicidade de métodos peculiares, únicos e irrepetíveis, de tal modo que há tantos métodos quantos filósofos existiram e existem. Quer dizer, embora seja importante a existência de técnicas e procedimentos para a filosofia, isso não significa que o método seja o meio pelo qual se aprende filosofia.

Sónia Souza, em *Por que Filosofia?*, aponta dois métodos que mais se destacam, que são o método da exposição dialogada e o método da leitura e análise de textos. Parece-me que o segundo tende a assumir uma maior pertinência no processo de ensino-aprendizagem, dado possibilitar a realização das condições sem as quais o filosofar não acontece. As metas pedagógicas, apresentadas como finalidades do método de leitura e análise de textos, de acordo com Sónia Souza, são as seguintes: *"compreensão global do pensamento de um autor, bem como de uma escola ou corrente filosófica de um determinado período do qual o filósofo é um representante; o acesso à filosofia por meio desse pensamento e, por último, a aquisição de uma técnica intelectual e de análise filosófica."*¹⁴ Contudo, afigura-se-me perceptível o problema deste método, uma vez que as metas que aponta podem servir para qualquer outra disciplina, não garantindo deste modo a realização peculiar do filosofar. Além disso, a leitura e análise de textos não garante também a criação de conceitos, dado implicar apenas uma tentativa de compreensão da linguagem dos filósofos, dos termos usados, dos enunciados discursivos e das reflexões por meio das quais um determinado filósofo comunicou ou comunica a sua posição. Não podemos, pois, encarar as reflexões de filósofos como produtos acabados, completos e prontos para serem assimilados e "despejados" num qualquer momento de avaliação. A forma como cada filósofo se debateu com variados problemas, as posições que adoptou, os termos por que se exprimiu, são inacessíveis, estão-nos vedados, não se podem comunicar de maneira a serem sentidos por cada um dos alunos com a mesma intensidade, pois

¹⁴ Souza, S.M.R., *Por que Filosofia? Uma abordagem histórico-didáctica do ensino de filosofia no 2º grau*, 1996, Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de S. Paulo, p.108.

estar-se-á não no emergir do autêntico filosofar, mas talvez numa mera leitura histórica desses textos, numa mera actualização de lembranças. Por conseguinte, apoiar a leitura no método de análise inviabiliza o carácter filosófico da própria leitura. Sublinha Simone Gallina: "*se o problema for reduzido a uma instância proposicional, a verdade desse problema consistiria somente em que ele possui uma solução. Ao contrário disso, poderíamos pensar que, se há um sentido na interpretação, este está no problema e não no emaranhado de proposições que tecem e tramam o texto.*"¹⁵ Não basta, portanto, um método bem elaborado para se ensinar a pensar. E, pensar um problema, mesmo a partir de um texto, é antes de tudo engendrar descontinuidades, evitando com isso a ilusão de que um problema visa sempre uma determinada solução.

Com efeito, a única maneira de se começar sem "pressupostos" em filosofia consiste em abdicarmos das presunções oferecidas pelo senso comum que ludibriam uma orientação e, ao invés, deixar o pensamento livre nas suas criações. Fazer filosofia não pode ser reduzido a discussões nas quais uma das partes triunfe sobre a outra com o melhor argumento ou cuja finalidade última seja o acordo unânime, mas ao invés, perceber o que há ainda de novo no estudo dos filósofos. Quer dizer, não se trata, na actividade filosófica, de fazer parecido, de repetir o que dado filósofo afirmou, mas empreender cortes por meio dos quais as antigas "*personagens conceptuais*" se alteram e reaparecem com novos disfarces, com novos rostos. Cada uma das personagens através das quais uma filosofia dramatiza as suas ideias sugere, assim, uma maneira de orientar a filosofia e o tipo de combate em que ela se desenvolve. Platão refere-se permanentemente a Sócrates e à sua disputa com os sofistas; Kant apresenta um juiz que controla e vigia os limites da razão; Leibniz atribui a si próprio o papel de advogado de Deus num mundo que parece tê-lo abandonado e que acrescenta sempre novos princípios, enquanto Espinosa, ao desistir de um tal Deus cria, em seu lugar, a personagem de um inocente contra o qual nada podemos fazer.

A filosofia não começa, com efeito, por um dado desejo natural de saber, mas sim pelo encontro com algo que não se coaduna com os modos habituais de ver e de pensar, que abala o pensamento e apresenta algo de novo para pensar.

¹⁵ Gallina, S., *O Ensino da Filosofia e a Criação de Conceitos*, Cad. Cedes, Campinas, vol.24, n.º.64, 2004, p.364.

Não devemos depositar a nossa confiança em qualquer transcendência, mas antes no mundo de que o pensamento deriva e no qual ele se torna efectivo. Não se pretende, em última instância, fazer da filosofia uma metadisciplina que estabeleça as regras para as outras disciplinas.

Mas então, porque é a filosofia possibilitadora da produção de conceitos? Melhor, porque é que a filosofia é a única capaz de produzir conceitos? A resposta de Deleuze é por não poder criar o uno, pois *"cada conceito talha o acontecimento, retalha-o à sua maneira. A grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos a que os seus conceitos nos chamam, ou que ela nos torna capazes de libertar em conceitos."*¹⁶ Não há, pois, preocupação com o reconhecimento da verdade e os conceitos não são produtos acabados. Os conceitos não podem ser confundidos com proposições, porque não têm um valor de verdade, não se referem a estados de coisas, mas antes, reportam-se a acontecimentos ou melhor, eles próprios são acontecimentos. Neste sentido, considerar o conceito um acontecimento implica também considerar que o filosofar deve ater-se às circunstâncias implicadas na criação conceptual, pois são estes elementos circunstanciais que caracterizam o conceito como singularidade, mas também como algo que muda, conforme são operadas as relações que o definem.

A filosofia é concebida, nos termos deleuzianos, como lógica das multiplicidades, uma vez que assenta na criação de conceitos que derivam de problematizações diversas das de uma lógica que indique como podemos mover-nos de umas frases verdadeiras para outras, ou como podemos passar da indeterminação a uma totalidade dialéctica, ou como alcançar as categorias *a priori* do conhecimento.¹⁷ A lógica aqui em causa evidencia a indissociabilidade entre o acto de pensar e a própria vida. Entenda-se que uma multiplicidade não é aquilo que tem muitas partes, mas aquilo que é complicado ou dobrado muitas

¹⁶ Deleuze, G., Guattari, F., *O que é a Filosofia?*, tradução de Margarida Barahona e António Guerreiro, Editorial Presença, Lisboa, 1992, p.35.

¹⁷ Grácio, R., Dias, S., *Ensi(g)nar Filosofia?*, Associação de Professores de Filosofia, 2004, <http://www.apfilosofia.org/>: "(...) os conceitos não aparecem nunca por si mesmos, nem podem aparecer assim aos alunos sob pena de trocar a pedagogia do «conceber» por uma definitiva abstractização. Os conceitos dão-se, e devem ser «dados» por nós, em função daquilo a que eles, ou as redes conceptuais da filosofia (...) servem de resposta sistematizada: de problemas ou de problematizações propriamente filosóficos e de expressões (...) desses problemas."

vezes e de muitas formas, de tal modo que não existe um estado inteiramente por dobrar, mas apenas outras bifurcações. Como Deleuze refere: "*encontramos sempre o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma multiplicidade, uma superfície ou um volume absolutos, auto-referentes, compostos por um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança (...). O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento que há-de vir. Os conceitos (...) pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria e não deixa nunca de os criar.*"¹⁸

Para que aconteça o pensamento é necessário um certo tipo de indeterminação e de não sentido, o que quer dizer que fora da clareza e da distinção não existe apenas a confusão ou a anarquia e fora do *Sinn* não existe apenas o não sentido ou o absurdo. A par das determinações existe uma indeterminação que não é vazia, que não é silenciosa, mas antes, acompanha o não sentido que pertence ao sentido, a partir do qual novas coisas são dadas a pensar. Ora, como é que então "fazemos sentido"? Deleuze chamou relevantemente a atenção para o problema de como expressar algo nos nossos modos de ser que não imite ou represente algo de anterior, negando qualquer tipo de articulação esquemática prévia entre o dizer e o ver, entre a intuição e o conceito¹⁹. Por isso, a filosofia não é a aplicação de conceitos fornecidos por uma determinada teoria, na medida em que assumir-se como crítico implica não estar munido de uma qualquer teoria prévia, mas ao invés, formular ou ajudar a formular novos problemas e sugerir novos conceitos ou encará-los de outros ângulos. Daí a filosofia não poder ser uma teoria, pois levar-nos-ia a considerá-la como produto terminado, para o qual se encontrou uma qualquer solução que está "disponível" para ser utilizada e reutilizada artificialmente em aulas. Ao contrário, a filosofia é uma arte que viaja por entre o impensado, desestabilizando as retóricas vazias de sentido, a reprodução mecânica, o automatismo, provocando intercessões. A filosofia assume-se, pois, como um modo de pensar, no entanto, não se trata aqui do pensar como exercício natural de uma faculdade, isto é, o pensamento não pensa sozinho e por si próprio, mas antes, "*pensar é sofrer a acção de forças*

¹⁸ Deleuze, G., *op.cit*, pp.34-35.

¹⁹ Evidencia-se aqui uma não identificação com a perspectiva kantiana que sustenta que é a imaginação transcendental que possibilita a ligação entre a intuição e o conceito.

*externas que o mobilizem*²⁰. É, além disso, explicar, desenvolver, decifrar o que um dado filósofo subentende, não diz mas que, no entanto, está presente no que diz, é traduzir signos, é estar em movimento, romper com a inércia criando conceitos, conceitos que possam, ancorados num plano de imanência, estabelecer alianças com o extra-filosófico.²¹ Esta ruptura sísmica do pensamento com a dócil imobilidade natural é mediada por intercessores.

Um conceito pode ser definido, de acordo com Deleuze, a partir de cinco aspectos, a saber: em primeiro lugar, todo o conceito possui componentes, uma vez que um conceito é formado por uma multiplicidade de elementos, quer dizer, não há um conceito simples. Em segundo lugar, no plano de imanência do conceito, estabelece-se uma espécie de zona de vizinhança com outros conceitos, originando-se uma relação de composição em rede, daí o conceito se encontrar em permanente devir. Depois, cada conceito deve ser considerado o ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação dos seus próprios componentes, dado que os conceitos se organizam de modo intensivo, rompendo com as facilidades da compreensão, da tentação da extensão; por isso, ele é um acto de pensamento. Em quarto lugar, o conceito congrega em si o nível absoluto e relativo ao plano do qual se delimita e aos problemas que se supõe resolver, isto é, ele opera sobre o plano a partir das condições que o problema em causa lhe impõe. Por último, o conceito não é discursivo, não é uma torrente de enunciados, porque não encadeia proposições. O que é, então, o conceito? É a ferramenta, o instrumento do filosofar, que se manifesta no plano de imanência, que é o seu *habitat*, e nas suas personificações conceptuais que já não são pré-filosóficas como o plano de imanência, mas pró-filosóficas, no sentido em que podem dar lugar a outras personagens, no mesmo plano ou noutra diferente. A filosofia, nesta perspectiva, não surge como contemplação nem como mera reflexão, mas como criação, invenção conceptual. Esta criação acontece a partir de apropriações de conceitos de outrem, de intercessões com saberes não filosóficos, como a arte, a

²⁰ Vasconcellos, J., *A Filosofia e seus Intercessores: Deleuze e a não-filosofia*, Educ. Soc., Campinas, vol.26, nº.93, 2005, p.1220.

²¹ O Plano de Imanência não é entendido como um conceito pensado nem pensável, mas é antes a imagem do pensamento, a imagem que o pensamento proporciona do que significa pensar, fazer uso, orientar-se no pensamento. É essencialmente um campo onde os conceitos se produzem, circulam e se entroncam. Se não está povoado de conceitos, o plano de imanência é cego, é puro caos.

ciência ou a literatura. São, por conseguinte, os intercessores que possibilitam a ligação entre filosofia e arte, entre a criação de conceitos e a invenção de imagens, pois pensar é fazer o novo, é tornar o pensamento novamente possível, é produzir ideias.²²

O conceito é, deste modo, o que impede o pensamento de ser uma simples opinião, uma discussão, uma trivial conversa. Não há transcendência e quando se invoca uma transcendência pára-se o movimento para introduzir uma interpretação no lugar da experimentação. Podemos, assim, afirmar que aprender não pode ser reduzido à aquisição de um saber, mas consiste num processo a ser incessantemente recomeçado, isto é, aprender é um acto de criação que concerne às condições de possibilidade do próprio pensamento, formulação da ideia e formulação do problema, desprendendo-se dos lugares-comuns, das ideias feitas, do que desvia e bloqueia os processos postos em movimento.

Com efeito, aprender não é reproduzir, mas inaugurar, inventar o ainda não existente e não se contentar em repetir um saber. É, pois, preciso desfazer os "aparelhos do saber", as organizações preexistentes, para devir, para entrar em devires que comandam e balizam toda a invenção.

O problema do pensamento é precisamente o da invenção de ideias, mais do que a sua organização sob a forma de proposições e juízos, uma vez que antes da aferição da verdade ou do erro, impõe-se a própria possibilidade de pensar. A ideia é, então, a determinação singular, surgida do fundo, a linguagem tornada independente da palavra de ordem, entrando em luta contra o poder. Quebra o encadeamento das ordens e abre perspectivas, "*traça linhas de fuga*".

Como devir, a história da filosofia não pode ser considerada mediante uma noção de temporalidade que se restringe à relação presente-passado (se assim fosse cair-se-ia no decalque e declamação do que outros - filósofos - pensaram), antes à relação actual-virtual. O virtual, o possível, é, portanto, a insistência do

²² Atente-se na noção de ideia que, em Deleuze, não possui o mesmo sentido que em Platão, na medida em que a ideia não é dada, não é uma pré-condição espontânea de uma faculdade, pois, na perspectiva deleuziana, a criação depende de uma ideia, os criadores criam ideias, todavia, as ideias da filosofia são conceitos, as da matemática são funções, as da arte são blocos de afectos e perceptos, blocos de sensações. Por outro lado, a filosofia também não é aqui entendida como reflexão, dado a sua tarefa não se prender com a contemplação do mundo ou a contemplação das ideais e também não ser a contemplação do "*Mundo das Ideias*" no sentido platónico.

que não é dado, o que significa que nem tudo é dado. Significa ainda que tudo o que acontece só pode advir do mundo e não do recurso a qualquer transcendência.²³ Daí a diferença marcante que se instala entre a ciência e a filosofia, nomeadamente no que diz respeito à distinção entre a função e o conceito. Para Deleuze um conceito jamais é functivo, uma vez que os conceitos filosóficos têm por consistência acontecimentos ao passo que as funções científicas têm por referência estados de coisas. Quer dizer, enquanto a filosofia, por meio de conceitos, extrai permanentemente um acontecimento consistente do estado de coisas, a ciência, por sua vez, continua, através de funções, a actualizar o acontecimento num estado de coisas referenciáveis.²⁴ Por conseguinte, a noção de virtualidade remete-nos para um campo pré-formal, isto é, uma realidade potencial sem a qual não seria possível conceber-se a heterogénese que designa fundamentalmente a capacidade de as coisas se tornarem distintas do que são actualmente. Assim sendo, na actividade filosófica encontramos sempre em relação com o possível, com o virtual, pois os conceitos não são fixos, mas criados a partir de cada filosofia, nomeadamente dos problemas que de cada vez tomam forma.

Entre as consequências que se podem retirar da perspectiva deleuziana relativamente à consideração da filosofia como actividade possibilitadora da criação de conceitos, põe-se em relevo, num primeiro momento, a produção de conceitos à qual não parece estar inerente a conexão entre conceitos acerca de uma mesma problemática, quer dizer, a criação conceptual parece despoletar o

²³ Chediak, K., *O Universal na filosofia de Deleuze*, in *O que nos faz pensar*, n.º 21, 2006, pp.167-168: "A capacidade de o pensamento ser um processo de variação pura é o que distingue verdadeiramente a ciência da filosofia, pois enquanto a filosofia lida com a variação contínua, a ciência determina-se através da formação de constantes relacionadas às variáveis. Ao actualizar o virtual, a ciência renuncia ao virtual e forma um sistema de referências objectivas. O exemplo fornecido por Deleuze é o de que, ao adquirir uma posição, uma partícula ganha uma massa, uma energia, ou seja, uma actualidade física e isso ocorre porque foram estabelecidos limites, constantes físicas."

²⁴ Deleuze, G., Guattari, F., *O que é a Filosofia?*, tradução de Margarida Barahona e António Guerreiro, Editorial Presença, Lisboa, 1992, p.140: "É um conceito que apreende o acontecimento, o seu devir, as suas variações inseparáveis, enquanto uma função apreende um estado de coisas, um tempo e variáveis, com as suas relações conforme o tempo. O conceito tem um poder de repetição, que se distingue do poder discursivo da função. Na sua produção e na sua reprodução, o conceito tem a realidade de um virtual, de um incorpóreo, de um impassível, ao contrário das funções de estado actual, das funções de corpo e de vivido. (...)"

surgimento infundável de conceitos que se ligam a outros por zonas de vizinhança, mas que não são necessariamente contíguos no que se refere ao problema a partir do qual emergem. Não descurando a gigantesca importância que assume a criação conceptual numa aula de filosofia, o propósito deste trabalho não se prende com a descoberta inventariada de conceitos, mas primordialmente, com a aquisição do domínio de determinados procedimentos de pensamento e atitudes que tornam possível a sua utilização. Num segundo momento, se se considerarem os conceitos como auto-referentes, como defende Deleuze, até que ponto a filosofia, que consiste na produção de conceitos, não se transformará ela mesma num "discurso auto-referente"? Num terceiro momento, considerando o uso de conceitos como singularidades, não se estará a produzir uma espécie de relativismo construtivista, caracterizado pela construção individual de conceitos, ficando-se por aí? E, se se aceitarem estas hipóteses, até que ponto não conduzirão à anulação da comunicação, enquanto pressuposto da filosofia?

Daqui se segue que é mediante a palavra que é possível enunciar a realidade, formarem-se "ideias" ou "conceitos", isto é, os conceitos permitem ordenar e compreender a experiência humana e esta compreensão está ligada ao facto de o conceito não existir sem palavra, a qual confere ao conceito o carácter de comunicabilidade (entendida no seu sentido mais amplo). Deste modo, um conceito torna-se verdadeiramente conceito quando se pode expressar em palavras, o que o torna acessível aos outros.

Apontam-se como aspectos negativos da transmissão do conhecimento conceptual o facto de ser um conhecimento que não permite estabelecer um contacto vivo e directo com a realidade, quer dizer, o conhecimento conceptual não poderá substituir inteiramente o conhecimento concreto e vivido. J. Gevaert afirma que: *"um conhecimento alcança maiores possibilidades quando parte do concreto para verificar as suas formulações abstractas. Este movimento dialéctico (tese-antítese-síntese) constitui a dinâmica fundamental do conhecimento. Um conhecimento que se atém demasiado ao nível dos conceitos abstractos e dos conhecimentos teóricos, acaba por perder energia e fecundidade"*

por falta de estímulos vitais e verificação contínua."²⁵ Contudo, a experiência e a teoria implicam-se mutuamente, principalmente pelo facto de o conhecimento ter que clarificar e esclarecer o real que nos envolve. Daí o erro em que caiu o racionalismo, ao ter concebido o pensamento conceptual como um mundo consistente em si mesmo, afastado da experiência. Porém, o conhecimento humano, partindo da experiência concreta, tenderá sempre para a formulação de conceitos e explicações racionais que são também comunicáveis e acessíveis aos outros, na medida em que a formulação de um novo conceito permite sempre compreender melhor e de forma mais adequada a realidade. Esta compreensão do real cifra-se não apenas pelas palavras que expressam conceitos mas também pelas acções que praticamos, pois pensamos não apenas em palavras mas também em acções.

²⁵ Gevaert, J., *El Problema del Hombre, Introduccion a la Antropologia filosofica*, Ediciones Sigueme, Salamanca, 1987, p.166: "*El conocimiento alcanza la cima más alta de sus posibilidades cuando parte de lo concreto, pasa a las formulaciones abstractas y vuelve de nuevo a lo concreto para verificar las formulaciones abstractas. Este movimiento dialéctico (tesis-antítesis-síntesis) constituye el dinamismo fundamental del conocimiento. Un conocimiento que se queda demasiado en el nivel de los conceptos abstractos y de los conocimientos teóricos va perdiendo energía y fecundidad por falta de estímulos vitales y de verificación continua.*"

Capítulo III

A história dos conceitos como filosofia

*"O conceito é um sistema de juízos virtuais, isto é, possíveis, em que o termo que o designa entra quer como sujeito, quer como atributo."*²⁶

A conceptualização é a essência da filosofia²⁷, dado o seu estatuto de problematicidade, estatuto este que é implicativo do duplo movimento de, por um lado, querer saber e, por outro, saber que não se sabe. O filosofar opera com conceitos e princípios que ultrapassam as limitações próprias do saber particular dos factos, isto é, do saber fundado na experiência. Sendo uma criação do pensamento, os conceitos asseguram uma inteligibilidade possibilitadora das condições de possibilidade da experiência eminentemente reflexiva. Por conseguinte, uma actividade verdadeiramente filosófica cria os seus conceitos que retornam a certos problemas. Assim, *"o poder de aprender pressupõe sempre o poder de questionar."*²⁸ Porém, a principal dificuldade que insiste em surgir diz respeito à resistência da opinião na transição entre o saber e o não-saber. Para a superar, Gadamer sugere que se considere o acesso à questão do mesmo modo como um "achado" que vem do espírito, ou seja, que não se trata nem de uma mera estratégia nem de um método exclusivo. Para tal, Gadamer impõe certas exigências. Em primeiro lugar, a questão deve ser aberta, caso contrário será uma questão aparente, como por exemplo as questões ditas "pedagógicas" ou as questões retóricas, que não possuem um verdadeiro objecto de interrogação; uma questão deve ser aberta, todavia, de um modo delimitado, quer dizer, conseguir um equilíbrio entre essa abertura e esta delimitação, impedindo que se limite à abertura inicial, caso em que se tratará de uma questão falsa; por último, não se deve perder nunca o sentido da questão, evitando que ela seja desviada, porque

²⁶ Viaud, G., *A Inteligência*, Publicações Europa-América, Lisboa, 1964, p.63.

²⁷ Gadamer, H.-G., *La Philosophie Herméneutique*, Puf, Paris, 2008, p.119: *"Il y a en tout cas dans la formulation de notre thème une affirmation implicite sur ce qu'est la philosophie, à savoir que c'est sa conceptualité qui constitue son essence - à la différence de la fonction qui revient aux concepts dans les énoncés des sciences «positives»."*

²⁸ Heidegger, M., *Introduction à la Métaphysique*, Gallimard, Paris, 1967, p.34.

nesse caso teremos uma questão mal formulada, a que não é possível dar resposta. Com efeito, o que importa compreender são as verdadeiras questões, essencialmente o modo como elas são colocadas e não a possibilidade de as questões serem formalizadas "abstractamente", pois "*toda a questão é motivada*"²⁹, recebendo o seu sentido da sua motivação específica, isto é, a questão fecunda não consiste numa interrogação gratuita nem constitui um ponto de partida absoluto, supõe antes um *status* problemático, uma crítica, dado que não é a radicação num interrogar vazio que remove de maneira eficaz o insistente dogmatismo.

O sentido verdadeiro da história dos problemas consiste, pois, em refinar incessantemente a nossa consciência dos problemas, de tal modo que se percebe que a condição de qualquer problema de cariz filosófico que põe no fio da navalha a radicalidade do real, pois o pensar nunca abandona o horizonte do real, mesmo quando se volta para si próprio, é a de ser insolúvel, inesgotável, o que significa que qualquer solução a que se chegue é sempre insuficiente para dar conta do problema em causa, isto é, nenhuma solução encontrada traz consigo a possibilidade de tornar o problema final.

Na mesma linha de pensamento, Vicent Furnelle³⁰ reforça que a diferenciação entre uma questão verdadeiramente filosófica e uma questão não filosófica prende-se com o facto de a primeira ser uma questão do sentido, isto é, que pergunta pelo alcance, pelos prós e contras, pelo porquê de um dado problema; ser ainda mas também uma questão eminentemente aberta, à qual não é possível responder simplesmente "sim" ou "não", mas desencadear uma multiplicidade de respostas possíveis, de tal modo que uma questão aberta significa aberta à discussão, ao debate; possuir uma dimensão universal, dado colocar-se a todos nós, seres humanos, o que não implica ainda assim que todos a coloquem efectivamente, focando e abarcando um problema na sua generalidade; é uma questão que pergunta pelo ou pelos fundamentos de um problema, quer dizer, que vai ao fundo, à base, à raiz de um problema (radicalidade) e é uma questão abstracta, no sentido em que se situa no plano das ideias, dos conceitos, da

²⁹ Gadamer, H.-G., *La Philosophie Herméneutique*, Puf, Paris, 2008, p.126: "*Toute question est motivée.*"

³⁰ Professor de Filosofia na Escola de Altos Estudos Pedagógica de Bruxelas.

reflexão que não descarta os problemas concretos ou empíricos, porém, jamais sucumbe ao fechamento característico das soluções que de cada vez se encontram.³¹ Deste modo, as questões filosóficas abrem-nos a novas perspectivas que não consideramos, permitindo-nos ver claramente um aspecto cuja negligência ou falta de atenção o fazia parecer misterioso, enigmático, intrigante. Pois, por vezes o que está à vista aparece como oculto por não lhe prestarmos atenção, como se estivesse cercado por algo que nos impede de vê-lo, como os óculos que procuramos quando os estamos a usar. Partindo, pois, da convicção de que todos os seres humanos procuram encontrar um sentido para o que lhes acontece e para o que os circunda, Furnelle atribui à filosofia a tarefa de compreender e formular esse sentido. Deste modo, a filosofia é entendida como uma reflexão sobre o sentido das coisas, do mundo e da vida, uma vez que sem essa reflexão, ela reduzir-se-ia ou seria entendida erroneamente como uma simples "ginástica" intelectual. Porém, a actividade filosófica, nomeadamente o seu ensino, centra-se, no dizer de Furnelle, em quatro eixos de intervenção, a saber, questionar, conceptualizar, argumentar e fazer sentido ("*faire sens*"). Acentua-se aqui a importância que para nós assume o "fazer sentido", a par das competências interdependentes a adquirir e a desenvolver a que o programa de filosofia da ensino secundário faz referência, como o saber problematizar, conceptualizar e argumentar, dado a aula de filosofia não ser entendida como um receituário mecânico de competências "artificiais", mas antes, a necessidade de os problemas serem sentidos por quem os coloca e se defronta com eles, criando conceitos que os clarificam de forma rigorosa e lhes dão inteligibilidade, abrindo novos territórios à reflexão filosófica e possibilitando uma tomada de posição perante tais problemas, que se assume de forma viva porque fundamentada.

O poder heurístico da noção de problema depende precisamente da aceitação da não identidade dos problemas, da sua mobilidade e transformação, mais precisamente, "*é justamente quando nos apercebemos de que a filosofia coloca questões radicais que dizem respeito a tudo, que nós devemos interrogarmo-nos acerca da maneira pela qual as suas questões se colocam, o que quer dizer que*

³¹ Cf. artigo intitulado: Fournelle, V., *Les quatre axes d'une réflexion rationnelle in Diotime, Revue Internationale de Didactique de la Philosophie* (www.crdp-montpellier.fr).

devemos interrogarmo-nos sobre a conceptualidade na qual se movem."³² O mesmo se aplica, portanto, aos conceitos que não devem ser considerados imposições universalmente válidas em todo e qualquer contexto ou circunstância. Paradoxalmente, cada perspectiva constrói a sua própria conceptualização da noção de conceito. Por outro lado, sublinhámos relevantemente que os conceitos não são "oferecidos", como se pré-existissem ao próprio filosofar, mas são construídos ou melhor, induzidos, e esta indução é condição *sine qua non* da actividade filosófica. Não se pode, deste modo, desligar um conceito da utilização que se faz dele. A semântica conceptual é, pois, o conjunto das operações pelas quais o filósofo explicita deliberadamente a significação das expressões que utiliza, percurso que os alunos devem seguir, a partir dos problemas com que se debatem. Um conceito nunca é, por conseguinte, um dado prévio a uma "teoria", mesmo quando a terminologia volta a ser utilizada, mas antes, constrói-se no próprio seio revigorante da actividade filosófica.

Embora a palavra, pela qual o conceito se expressa, recorra a estruturas lógicas, como o juízo, o raciocínio, a sua dimensão de acontecimento não a deixa ficar presa na caverna lógica visto que a abre a uma conceptualização sempre renovada de aproximação aos objectos, a uma combinação dinâmica do geral e da particularidade das coisas que tem diante de si, ao jogo ilimitado da ampliação da experiência pelo uso das palavras já sabidas mas também pela descoberta de outras novas. A linguagem é, portanto, irreduzível a um mero instrumento que utilizamos, mas implica um vínculo essencial com o pensamento. Quer dizer, é graças à palavra que o conceito possui, num primeiro momento, a sua unidade e, num segundo momento, se apresenta como uma possibilidade permanente de evocação de um saber unificado. Deste modo, graças aos termos da linguagem, os nossos conceitos são sistemas de conhecimento que o nosso pensamento tem sempre à sua disposição.

Afigura-se-nos relevante chamar a atenção e sublinhar o facto de um conceito não ser aqui entendido como uma palavra ou uma noção como as que usamos

³² Gadamer, H.-G., *La Philosophie Herméneutique*, Puf, Paris, 2008, p.127: "*C'est justement lorsque nous nous apercevons que la philosophie pose des questions radicales qui concernent le tout que nous devons nous interroger sur la façon dont ses questions se posent, ce qui veut dire que l'on doit s'interroger sur la conceptualité dans laquelle elle se meut.*"

quando falamos habitualmente. Assim sendo, coloca-se a questão de saber em que é que um conceito filosófico difere de uma palavra usada na linguagem vulgar, corrente? Difere essencialmente no carácter de precisão, rigor e univocidade que possui, ao contrário da palavra usada vulgarmente, cujo sentido surge como vago e impreciso. Gadamer relata na obra *La Philosophie Herméneutique* precisamente uma situação curiosa que é exemplificativa do que acabámos de referir, a saber, quando a sua filha, que se encontra a fazer os trabalhos de casa, lhe pergunta como se escreve a palavra "morango". Depois de lhe responder, ela comenta que quando ouve a palavra, não a compreende. É somente quando se esquece de si que está "dentro da palavra". Ora, encontrar-se dentro ou no interior da palavra corresponde ao modo como falamos. Mas, se no momento em que falamos, pudéssemos parar o curso da nossa necessidade de comunicação e colocarmos as palavras que nós somos no encaminhamento da reflexão, mantendo-as aí, então a procura do nosso discurso encontrar-se-ia totalmente paralisada, na medida em que o esquecimento de si faz inteiramente parte da essência da linguagem. É, pois, por esta razão que o esclarecimento conceptual é apenas parcial.³³

Neste sentido, o conceito não é apenas um saber unificado, mas também e por isso mesmo, é um sistema que estabelece uma rede de relações no nosso pensamento, segundo as nossas experiências, entre a classe que ele representa e as outras classes de objectos. Por conseguinte, um conceito nunca existe isoladamente, na medida em que para o pensarmos, temos que recorrer a outros conceitos limítrofes e é essa relação de interdependência que é garantia da sua existência. Neste sentido, "*graças a esta interdependência dos conceitos, o nosso pensamento conceptual forma uma rede ininterrupta de que cada malha é um conceito.*"³⁴ É, pois, graças ao pensamento conceptual que podemos invocar um qualquer objecto sem estar na sua presença directa e física. Podemos, pois, pensar o ausente, o possível, o futuro, o fictício.

É por intermédio da linguagem e segundo a sua medida que a realidade nos chega, experiência desde sempre hermenêutica, pois a realidade é inseparável de interpretação. Como pode ler-se em Gadamer, "*(...) o processo da formação de conceitos que se efectua no seio desta interpretação linguística nunca pode ser*

³³ Cf. *op. cit.*, p.130.

³⁴ Viaud, G., *A Inteligência*, Publicações Europa-América, Lisboa, 1964, p.63.

um primeiro começo. Não é como o acto de forjar um novo instrumento a partir de um material apropriado. Parece antes um prolongamento do pensamento que está aberto na língua que nós falamos e na interpretação do mundo em que se encontra depositada."³⁵ A linguagem possibilita, antes de mais, o acesso ao que há de significativo na nossa experiência do mundo. Contudo, deparamo-nos com o problema hermenêutico que consiste no facto de a linguagem falada ficar aquém do que há a dizer, e que só se pode compreender algo falado quando exteriormente dá concreção à linguagem interior que nele reverbera. Mas não se trata de um fundo já constituído, de um trasmundo privado ou psicológico, de um contorno firme e prévio à expressão linguística, constitui antes o processo de invenção e de formação de conceitos, em que as coisas se insinuam e convocam referências mútuas, provocando uma tensão dialéctica entre a unidade e a multiplicidade que denuncia os limites do nosso pensar e dizer. *"É (...) permitido afirmar que de um ponto de vista hermenêutico a formação dos conceitos fica constantemente condicionada pela língua já falada. (...) o único caminho filosófico honesto é então tomar consciência da relação entre a palavra e o conceito como uma relação essencial que determina o nosso pensamento.*"³⁶ Por conseguinte, pensar filosoficamente é confrontar-se, sentir a insatisfação face às possibilidades de expressão disponíveis, uma vez que a relação do conceito com a linguagem não é apenas a de crítica da linguagem, mas principalmente, a de procura da linguagem. Impõe-se, então, aqui a necessidade de uma espécie de nascimento a partir do ainda não definido, do incompleto, mediante um processo em que a palavra, potencial contudo aspirando à forma, acompanha um pensar em que a mente passa de uma coisa a outra, de atributo em atributo, compara, distingue, procurando a expressão adequada das suas ideias por meio da investigação e da reflexão. Portanto, a experiência hermenêutica emerge vulcanicamente de uma luta pela

³⁵ Gadamer, H.-G., *La Philosophie Herméneutique*, Puf, Paris, 2008, pp. 122-123: "(...) le processus de la formation des concepts que s'effectue au sein de cette interprétation langagière ne peut jamais être un premier commencement. Ce n'est pas comme l'acte de forger un nouvel outil à partir d'un matériau approprié. Cela s'apparente plutôt à un prolongement de la pensée qui est à l'oeuvre dans la langue que nous parlons et dans l'interprétation du monde qui s'y trouve déposée."

³⁶ *Ibidem*, p.123: "Il est dès lors permis d'affirmer que d'un point de vue herméneutique la formation des concepts reste constamment coconditionnée par la langue déjà parlée. Mais s'il en est bien ainsi, le seul chemin philosophique honnête est alors de prendre conscience de la relation entre le mot et le concept comme d'une relation essentielle qui détermine notre pensée."

linguagem, em que o que se procura é a intensificação e o alargamento intelectual, cujo intuito consiste em escapar ao vazio, ao vago, ao incerto, transcendendo a linguagem como mero código convencional de comunicação. Quando a linguagem tropeça, não se consegue mais manter a direcção do sentido do próprio pensamento. Por isso, "*a história dos conceitos deve estar atenta ao movimento do pensamento que procura sempre exceder o uso corrente e lançar-se na direcção de significação das palavras do seu quadro habitual de utilização, para o alargar ou o limitar, o comparar ou o diferenciar.*"³⁷ Contudo, esta luta pela linguagem aparece por vezes encoberta pelas nuvens da fixidez e da disponibilidade do carácter proposicional que o mundo tende a assumir. Por isso se insurge a experiência hermenêutica que desoculta essa pretensão ilusória de reduzir a linguagem a um mero instrumento ou ferramenta, convocando-nos para a tomada de consciência de que o estado de escassez em que se encontra o pensamento, incapaz de encontrar uma expressão verdadeiramente adequada para o que quer dizer, corresponde à escassez da linguagem do próprio pensador.

No entanto, o ideal da linguagem filosófica não se aloja numa nomenclatura que a terminologia tornaria unívoca e que seria separada o mais possível do vitalismo da linguagem, mas reside na conexão do pensamento conceptual com a linguagem e com a totalidade de verdade nela presente. É, pois, no falar concreto, nomeadamente no diálogo, que a filosofia descobre a sua verdadeira pedra de toque. O diálogo, em que se estabelece uma relação com a alteridade, dissipa solipsismos e surge como possibilitador de compreensão, quer do mundo envolvente, quer de nós próprios, isto é, a compreensão do mundo é já e desde sempre compreensão de mim. Consequentemente, a compreensão não está confinada a um único horizonte que deixa transparecer os seus limites, mas antes, advém ao longo da história, na medida em que a tentativa de me compreender se encontra em permanente devir, pois os problemas filosóficos que de cada vez se colocaram e colocam não são estanques, mas englobam-me, contaminam-me, precisamente porque há sempre algo que me escapa. Daí o facto de o pensamento

³⁷ *Ibidem*, p.135: "*L'histoire des concepts doit être attentive au mouvement de la pensée qui cherche toujours à dépasser l'usage courant et à libérer la direction de signification des mots de leur cadre habituel d'utilisation, pour l'élargir ou la limiter, la comparer ou la différencier (...).*"

filosófico e respectiva partilha não ficarem imunes ao corte com a "*rigidez dos conceitos que são, por assim dizer, quimicamente purificados*".³⁸

Compreender é, deste modo, compreender-se no mundo, como perspectiva, como experiência vivida que se quer, a cada instante, trazer à linguagem. Mas compreender-se no mundo é naturalmente indissociável de compreender-se com os outros, tarefa humana que se afigura difícil, principalmente por termos a propensão de viver constantemente a olhar para o nosso gigantesco umbigo.

A experiência hermenêutica está ligada à formação (*Bildung*), o que implicaria vermos o mundo através dos olhos de outrem, tarefa desde sempre inacabada. "*Não será então o estremecimento da compaixão, a irmanação com o outro, o empenhamento agapético ou caritativo, o imperativo de toda a autêntica experiência hermenêutica, a fonte mais genuína de todos os 'hermeneumas' ou proposições interpretativas, a chave mais exigente de todas as leituras?*"³⁹ Não há, portanto, compreensão do homem isolado, uma vez que a compreensão (prender com) põe em relevo a sua dimensão eminentemente dialógica que se abre à linguagem, à intertextualidade. Por isso, a linguagem é, em Gadamer, a "casa dos homens", concepção que pode eventualmente ser alargada mediante a perspectiva wittgensteiniana, segundo a qual, "*a nossa linguagem pode ser vista como uma cidade antiga: um labirinto de travessas e largos, casas antigas e modernas e casas com reconstruções de diversas épocas; isto tudo rodeado de uma multiplicidade de novos bairros periféricos com ruas regulares e as casas todas uniformizadas.*"⁴⁰

Para que imagens e palavras se possam tornar realidade é preciso que sejam acompanhadas de pensamento. Assim sendo, pensar não são as imagens nem os discursos mentais que habitam o nosso interior, uma vez que uma imagem é, na sua forma elementar, estática e um pensamento é dinâmico, dado ser aquilo que imprime movimento à imagem; depois porque um conjunto de palavras mentalmente verbalizadas ou escritas não passa de páginas ou sons interiores. Mas, o facto de a imagem ser mental pressupõe já o pensamento, na medida em que se não existir a operacionalidade do pensamento, que permite a atribuição de

³⁸ *Ibidem*, p.137.

³⁹ Morão, A., *O Nó, a Regra e a Sombra*, 2002, p.15, in www.lusosofia.net.

⁴⁰ Wittgenstein, L., *Investigações Filosóficas*, Fundação Calouste Gulbenkian, tradução de M. S. Lourenço, Lisboa, 1995, § 18, p.183.

significado aos signos, estar-nos-ia vedado o acesso ao seu sentido, impossibilitando-nos a compreensão. Por exemplo, quando ouvimos ou quando lemos a frase "X chama Y", sabemos quem chama por quem, não confundindo "chama" com "labareda" ou "flama". Com efeito, a compreensão de uma dada palavra capta-se de um golpe, captação essa que ocorre precisamente por termos uma projecção que consiste num ajustamento entre a imagem e a coisa. Compreender é, em si, um estado, do qual surge a aplicação correcta. Pode então afirmar-se que a compreensão constata-se quando alguém aplica correctamente o conhecimento que possui sobre alguma coisa, de tal modo que a aplicação permanece como critério de compreensão. Quer dizer, e Wittgenstein chamou relevantemente a atenção para o facto de que não aprendemos sem repetirmos, sem aplicarmos frequentemente o conhecimento que temos (não se entenda repetição mecânica).⁴¹ Compreender é, por conseguinte, conhecer, ser capaz de dominar algo, de tal modo que temos compreensão quando fazemos uso efectivo dessa compreensão. Por isso se afigura de grande complexidade saber qual a origem, a génese da compreensão, onde é que ela começou, dado a única via para o sabermos ser a não-compreensão. Porém, esse uso, essa aplicação depende do jogo de linguagem em que essa compreensão ocorre, que é indissociável de uma determinada vivência. Logo, compreender é mais do que saber uma fórmula, uma vez que tem que haver uma "*conexão entre o ocorrer, o pronunciar e o escrever a fórmula*".⁴² Quer dizer, as fórmulas retiram o fundamento e o suporte do pensamento que se quer unitário e não fragmentado. Compreender é, já em si, um jogo de linguagem, de tal modo que é necessário conhecer as regras para se saber jogar. O que pode ser compreendido é linguagem, vem à fala, significando não uma segunda existência, mas o próprio representar-se é um acontecer que faz do seu próprio ser, isto é, ser como vir-a-ser, não como unidade perene, mas como um manifestar-se historicamente. Saber e ser são, assim, concebidos relacionalmente, pois o jogo de linguagem é onde o ser se efectiva, onde se filosofa, logo, é um modo de ser especificamente humano. A linguagem é, ela própria, o veículo do pensamento, de tal modo que através do acto de pensar, damos sentido ao mundo. Por isso a linguagem é labiríntica, dado

⁴¹ Confirmar situação pedagógica descrita por Wittgenstein nas *Investigações Filosóficas*, pp. 276-283, § 143 a § 155.

⁴² *Ibidem*, p. 304, § 179.

ser expressão do processo de conceptualização a partir do qual elaboramos conceitos, isto é, noções gerais organizadoras da pluralidade das experiências humanas e dos jogos onde estas se desenrolam.

Por conseguinte, só quando acompanhada por processos reflexivos, a experiência é conceptualizada. A apreensão e compreensão da experiência fazem-se assim pelos conceitos que resultam da interiorização cognitiva que dela fazemos. É neste sentido que se diz que a experiência é portadora de sentido, na medida em que é condição da possibilidade do desenvolvimento e da aprendizagem. Com efeito, quando devidamente organizada, ela é geradora de novas experiências e de novas configurações do saber.

Na experiência hermenêutica, essencialmente ontológica, sujeito e objecto são compreendidos num todo relacional, sendo que a dialéctica é concebida de forma dialógica e não como um simples método. O diálogo, enquanto estrutura fundamental da hermenêutica ontológica significa, portanto, que a "linguagem fala". Os traços constitutivos fundamentais da ontologia hermenêutica partem, por conseguinte, da consciência de uma "*douta ignorância*", isto é, de uma abertura para poder saber e fundamentar o nosso modo de vida pela lógica do eterno perguntar e responder que implique mais vida, mais ser. A experiência socrática da dialéctica não consiste, pois, num simples método, como quando alguém se serve de uma escada para chegar a algum lugar mais alto e seguro. Quer dizer, ela não trata de preparar a metafísica, a "*ciência primeira*", mas antes de tornar consciente a disposição natural das pessoas para a actividade filosófica. Nós não temos somente linguagem, *logos*, razão, somos constantemente colocados em aberto, sempre expostos ao poder e dever perguntar para além de toda a resposta alcançável. Só através do diálogo que somos é possível compreender e explicitar melhor o sentido do jogo da linguagem, visto que a disposição para o diálogo é apenas a entrada neste jogo, não a tentativa sem sentido de o manter dentro de limites.

Conforme exposto, compreender está dependente de um processo de comunicação, no sentido de se dar uma fusão de horizontes, isto é, compreendemos sempre a partir da tradição em que nos inserimos e da qual somos parte integrante, de tal modo que a historicidade é a condição da nossa compreensão. Não há, deste modo, compreensão fora de um dado contexto. No

entanto, não deve entender-se esta aliança entre compreensão e contexto, como uma relação impregnada de fixidez e imutabilidade, na medida em que nos encontramos permanentemente imersos na tradição, no seio de uma situação que de cada vez queremos compreender. Todavia, esta tentativa de compreensão parece estar já associada a uma espécie de pré-compreensão que se reveste de um conjunto de expectativas prévias, de preconceitos (pré-conceitos), que se explicitam e adquirem novo sentido, por se tratar de uma experiência com dimensão ontológica. Por isso, a experiência hermenêutica não procura apenas trazer à luz os preconceitos que servem de ponto de partida na procura de orientação, mas e principalmente, essa procura de compreensão pode ser sempre redesenhada, reescrita, abarcando um novo projecto de sentido. *"A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, a pessoa a que chamamos experimentada não é somente alguém que fez o que é através das experiências, mas (...) alguém que está aberto a experiências. A consumação da sua experiência (...) não consiste em ser alguém que já conhece tudo, e que de tudo sabe mais do que ninguém. (...) A dialéctica da experiência tem a sua própria consumação não num saber concludente (...)."*⁴³

Portanto, a experiência hermenêutica de procura de compreensão é irreduzível a um mero corpo de dados conceptuais que seriam vazios quer na forma, quer no conteúdo (modo como é comunicada e partilhada). Ao invés, apela à conceptualização da experiência que lhe garante a sua inteligibilidade.

⁴³ Gadamer, H.-G., *Verdade e Método*, Ed. Vozes, 2002, p. 525.

Capítulo IV

A representação como plano do conceito

"A linguagem não é senão a representação das palavras; a natureza não é senão a representação dos seres; a necessidade não é senão a a representação da necessidade. Palavras, seres e objectos de necessidade não passam de representações, porque só há um modo de ser (...) que é o da Representação."⁴⁴

O plano do conceito é a representação.⁴⁵ Por definição, em todas as formas de representação (*do lat. repraesentare*, tornar presente ou apresentar de novo) uma coisa encontra-se no lugar de outra, isto é, representar significa ser o outro de um outro que a representação convoca num mesmo movimento. Pensa-se com conceitos e, desse modo, não pode haver nenhum conceito que não represente qualquer coisa. Assim sendo, há representação quando, relativamente a um representável, surge uma espécie de imagem ou forma mental. No entanto, e porque cada perspectiva parece organizar os seus modos de representação, não havendo assim uma noção unitária a partir deles, somos interpelados por algumas aporias.

⁴⁴ Foucault, M., *Les mots et les choses*, Gallimard, 1966, Cap. VIII.

⁴⁵ Atente-se no esclarecimento que Carlo Ginzburg apresenta no início do artigo *Pratiques de la Représentation*, publicado na Revista *Annales*, 1991, n° 6, pp. 1219-1220: "(...) *les entrées du mot «représentation» attestent deux familles de sens apparemment contradictoires: d'un côté, la représentation donne à voir une absence, ce qui suppose une distinction nette entre ce qui représente et ce qui esta représenté; de l'autre, la représentation est l'exhibition d'une présence, la présentation publique d'une chose ou d'une personne. Dans la première acception, la représentation est l'instrument d'une connaissance médiate qui fait voir un objet absent en lui substituant une «image» capable de le remettre en mémoire et de la «peindre» tel qu'il est. (...) D'autres images jouent sur un registre différent: celui de la relation symbolique qui (...) est «la représentation de quelque chose de moral par les images ou les propriétés des choses naturelles (...). Un rapport déchiffrable est donc postulé entre le signe visible et le référent signifié (...).*" Ambos os sentidos têm em comum a ideia de substituição, embora representação seja um termo ambíguo. Por um lado, a representação diz respeito à realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro lado, torna visível a realidade representada e, por isso, sugere a presença. Contudo, segundo o autor, estamos perante um jogo de espelhos aborrecido, no qual ele não se detém, uma vez que entende a imagem simultaneamente como presença e substituição de algo que não existe. Parece, porém, não existirem dúvidas quanto ao facto de a representação ser um processo pelo qual se institui um representante que, num determinado contexto, tomará o lugar (não se entenda imitação) daquilo que representa. Portanto, a representação do real é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo.

Uma das dificuldades que se impõe diz respeito à ligação entre a representação e o representado, isto é, consiste em saber como pode ser o representante comparado com o representado, no intuito de se aferir a sua mútua adequação, pois, caso esta seja inexistente, não fará sentido falar-se deste ajuste. Outra aporia consiste em saber como ocorre o processo de representação, quais os seus pormenores, de modo que possamos ter uma descrição científica do mesmo e não apenas um conjunto de enunciados sem qualquer fundamentação. Outra dúvida que se insurge, no entanto, em estreita conexão com as anteriores, prende-se com a questão de se saber qual é o estatuto próprio quer do representado quer da representação. Se se considerar que o do primeiro é a realidade, qual é o da segunda? Numa visão realista ou mesmo empirista, a representação parece assumir-se como um espelho do representado. Passando, por outro lado, o olhar pela perspectiva idealista, somos levados a perguntar se a representação não é todo o real, dado o poder da mente ser de tal alcance, que se pode dispensar qualquer referência a uma entidade exterior que funcione como pretexto ontológico para a gnoseologia. Mas, neste caso, "*se se define como uma exclusiva presença ao espírito, um dar a ver-se da significação na interioridade do acto de pensar, como pode, ao mesmo tempo, a representação constituir uma correspondência que, em princípio, se joga entre o interior e o exterior?*"⁴⁶ Assim, quer uma hipótese quer outra parecem não dar conta do acerto que tem que existir entre representação e representado. Dar-se primazia à representação considerada como um facto da consciência, implica aceitar que a representação, inerente ao sujeito, extrai deste a sua representatividade. Por outro lado, considerar que a representação se encontra subordinada a um acto do representado, que lhe confere realidade, implica atermo-nos somente ao ângulo exclusivo da semelhança, semelhança que pode suscitar dificuldades, nomeadamente quando ocorrem erros na interpretação das nossas afecções, como por exemplo, quando percebemos o amargo que, contudo, é provocado por aquilo que não é amargo. Neste sentido, cumpre perguntar se a autenticidade do real está nas nossas afecções ou nas coisas que as produzem, que as desencadeiam? Se se aceitar, num primeiro momento, que as nossas afecções são reais, somos de imediato confrontados com o facto de elas nem sempre corresponderem à

⁴⁶ Gil., F., *Mimésis e Negação*, I.N.C.M., Lisboa, 1984, p.57.

realidade, levando-nos ao erro; se, num segundo momento, considerarmos que a realidade diz respeito às coisas e não às afecções produzidas por elas, então não há apreensão.

É ponto assente que tem que existir uma relação necessária entre a representação e o representado, relação que estabelece um elo que é concomitantemente formal (dado garantir a estrutura da relação) e material (uma vez que tem que haver conteúdo para poder ser representado), na medida em que há concordância da mente com o que representa, isto é, com os conteúdos que a compõem, a mente "*mais não é do que um desfilar de formas representacionais materiais.*"⁴⁷ Porém, que critérios asseguram a validade da representação? Concordamos com Américo Pereira quando refere que não podem ser critérios objectivos, na medida em que considerando-se a representação como aquilo que está na mente em vez da realidade a que se refere, isto é, aquilo que abstrai, selecciona o que é comum e que pode, por isso, ser pensado, implica por parte do sujeito, não uma apreensão neutra, mas semântica. Deste modo, os "hábitos" conceptuais dificultam a descoberta de como são efectivamente as coisas para um olhar imparcial.

No que diz respeito ao processo de representação, isto é, ao modo como o representante representa o representado, parece que o seu funcionamento nos está vedado. Assim sendo, não estamos em condições de saber o que a realidade representada é, para além dessa sua representação, já que esta não é expressão literal daquela (realidade). Apenas se pode fazer referência a um mundo representado, logo "criado" por mim, no qual ajo e intervenho. Por isso é sempre difícil distinguir aquilo que nos é dado daquilo que nós mesmos oferecemos como "suplemento" no processo de projecção que o reconhecimento desencadeia.

A distinção kantiana entre númeno, "coisa em si" e realidade fenoménica, remete precisamente para o facto de só termos acesso aos fenómenos e não à realidade em si, pois esta permanece incognoscível, o que significa que só temos acesso ao que podemos intuir, isto é, àquilo que não ultrapassa os limites espaço-temporais. Logo, a doação sensível está prisioneira no âmbito restrito do que tenho dado, apesar de Kant chamar a atenção para o facto de existirem quadros implícitos que fixam os conteúdos da realidade constituída. Quer dizer, o próprio

⁴⁷ Pereira, A., *Da Representação e da Experiência*, in www.lusosofia.net, p.15.

curso da experiência está montado sobre uma base *a priori*, base que lhe permitiu falar de uma profundidade da experiência, em que há representações não-declaradas que sustentam e acompanham as representações declaradas.

No que concerne ao estatuto próprio do representado e da representação, como ficou dito anteriormente, a representação não parece ir além de si mesma, isto é, não pode representar algo que a transcenda, precisamente por não nos ser acessível. Com efeito, como representante e representado não são o mesmo, senão não faria qualquer sentido insistir nesta separação, existirá sempre uma distância ao nível ontológico entre ambos, de tal modo que nunca haverá uma coincidência total entre um e o outro.

Em suma, abre-se a questão "*a ontologia total da representação resume-se ao seu carácter gnoseológico ou transcende-o como forma ainda de uma ontologia transcendente (de que é precisamente 'representação')?*"⁴⁸ Perante esta questão, A. Pereira deixa claro que não é possível socorreremo-nos da "*aedequatio rei et intellectus*", dado nos encontrarmos sempre num terreno escorregadio e dúbio. Daí a representação ser da ordem do virtual.

Como se apura, então, o conceito? Se nos assumirmos platónicos, a verdade da coisa estará dependente da determinação da sua aparência pelo conceito (que a representa), caso contrário, o conceito deriva da própria coisa. Por conseguinte, mais uma vez se recorre à semelhança. Mas, citando Fernando Gil que cita Claude Imbert, "*o termo de representação (...) designa, de uma maneira geral, qualquer conteúdo de pensamento, seja qual for a sua origem, capaz de engendrar o discurso*"⁴⁹, o que nos leva a concluir que os conceitos não são vazios e que são os mesmos para todos os sujeitos, isto é, a realidade diversa, delimitada e frequentemente confusa é transposta em conceitos, que a sistematizam, portanto, não há pensamento nem saber fora dos conceitos, conceitos que se exprimem por meio da linguagem (tanto quanto possível).

Assume relevância pensarmos na distinção a que Foucault alude, em "*Les mots et les choses*", designadamente entre o conceito, a palavra e a coisa, sustentando que se os conceitos podem ser o "conteúdo" significativo de determinadas palavras, as palavras não são os conceitos, mas unicamente os

⁴⁸ *Ibidem*, p. 20.

⁴⁹ Gil, F., *Mimésis e Negação*, I.N.C.M., Lisboa, 1984, p.70.

signos, os símbolos das significações. Com efeito, há ou pode haver conceitos sem que existam as palavras correspondentes, bem como palavras sem sentido, por carecerem das correspondentes significações.

O conceito distingue-se ainda da coisa, do objecto, uma vez que se todo o conceito se refere a uma coisa no seu sentido mais geral, o conceito não é a coisa, nem sequer a reproduz, mas é simplesmente o seu correlato intencional. Os objectos a que os conceitos se podem referir são, como vimos, todos os objectos, os reais, os ideais, os metafísicos e, portanto, os próprios conceitos.

Mediante a personagem de D. Quixote, Foucault contextualiza a questão da representação. Segundo Foucault, as aventuras de D. Quixote traçam um limite que interrompe os jogos da semelhança e da linguagem. D. Quixote pretende ser, então, semelhante a todos os signos que ele próprio decalcou, todavia, se ele tem necessidade de se tornar semelhante a eles é porque, na verdade, os signos (legíveis) já não são semelhantes aos seres (visíveis), pois todos esses textos escritos são incomparáveis e nenhuma semelhança preenche a sua linguagem. D. Quixote tem então que decifrar o mundo, demonstrando que os livros "falam" a verdade, sendo que ele lê o mundo para os demonstrar, mas as provas que encontra são o simples reflexo das semelhanças. Portanto, o seu objectivo último será o de transformar a realidade em signo, visto que os signos da linguagem são realmente conformes às coisas.

A verdade de D. Quixote não está, por conseguinte, na relação das palavras com o mundo, mas na relação constante que as marcas verbais engendram de si para si mesmas. Ele é o jogador do mesmo e do outro, tomando as coisas por aquilo que elas não são e as pessoas umas pelas outras, julgando decifrar signos a todo o instante, nos quais encontra sinais de semelhança. No entanto, há um momento de viragem a partir da ruptura que perfura a relação das semelhanças e dos signos, uma vez que a escrita e as coisas já não se assemelham, o que não fere, contudo, a linguagem. Esta ganha antes novos poderes, dado já não se desenvolverem os assuntos em torno de semelhanças, mas sobretudo em torno de diferenças. Portanto, o pensamento deixa de se mover no campo da semelhança, isto é, a similitude deixa de ser a forma do saber e passa a ser a ocasião do erro e das confusões. Logo, é necessário que se estabeleça uma ordem que permita desconstruir essas confusões. O tempo da semelhança começa a chegar ao fim,

deixando para trás apenas jogos de linguagem, de encanto, dando-se lugar aos sentidos falaciosos.

O que vemos em D. Quixote é, pois, um abismo entre signos e coisas. Para D. Quixote, o mundo apresenta-se como pleno de sentido e repleto de signos. Mas perante a incerteza dos signos, D. Quixote consulta permanentemente os livros. Ele tenta constantemente provar a veracidade dos livros, conferir realidade aos signos, precisamente porque livros e mundo não se assemelham. Ao mesmo tempo, D. Quixote é ele próprio um signo, na medida em que ele é a encarnação do livro. Deste modo, D. Quixote balança-se constantemente entre a semelhança e a diferença, entre o mesmo e o outro, colocando-se num lugar intermédio.

A propósito deste lugar indefinido entre a semelhança e a diferença, Foucault refere duas figuras, o louco e o poeta, que são duas figuras totalmente opostas, na medida em que o louco não reconhece a diferença, só vê semelhanças por todo o lado, ao passo que o poeta é aquele que nas diferenças nomeadas encontra as semelhanças dispersas das coisas. Assim sendo, Foucault analisa a forma como o pensamento deixa de se mover por meio da semelhança, deixando esta de ser considerada a forma fundamental do saber. O semelhante é, assim, submetido a uma análise em termos de identidade e diferença. Já não se trata, portanto, de aproximar as coisas, mas de discernir, isto é, estabelecer graus de diferenciação entre elas. A linguagem já não é então uma marca *a priori* imposta às coisas.

Fazendo uma análise da representação do signo, Foucault refere três variáveis dos signos, a saber: a primeira consiste na relação dos signos com as coisas, de tal modo que os signos só surgem a partir do momento em que são conhecidos; a segunda variável prende-se com o carácter do signo que assume, em simultâneo, duas posições que são conciliáveis: ou faz parte da coisa que designa ou está totalmente afastado dela. Ora, para poder funcionar, o signo deve ser ao mesmo tempo inserido no que ele significa, e distanciar-se dele. Uma terceira variável diz respeito ao facto de os signos poderem ser dados pela natureza ou constituídos pelo homem. Mas os signos constituídos pelo homem, ditos artificiais, estão sempre ligados aos naturais.

A relação do signo com o seu conteúdo não é assegurada pela ordem das próprias coisas. A relação entre significante e significado é estabelecida por uma ideia. O elemento significante não é um sinal, só o é na medida em que está ligado

àquilo que significa. Ele tem de representar mas, ao mesmo tempo, a coisa que representa tem de ser representada nele. Tal como um quadro que só tem como conteúdo aquilo que ele representa e, esse conteúdo, só aparece representado por uma representação. Os sinais são, portanto, co-extensivos à representação. Todas as representações estão ligadas entre si com os sinais e formam uma vasta rede. A semelhança tem agora uma nova função, uma vez que é pela semelhança que a representação pode ser conhecida, comparada com as que podem ser similares, analisada em elementos e distribuída num quadro ordenado.⁵⁰

⁵⁰ Cf. Foucault, M., *Les mots et les choses*, Éditions Gallimard, 1966, Cap. III, pp. 60-86. (Este ponto não é aqui suficientemente desenvolvido, note-se apenas o sentido para que ele aponta, nomeadamente na distinção entre o conceito, a palavra e a coisa).

Capítulo V

A aula de filosofia como laboratório conceptual

"Consideramos importante que a aula de filosofia (...) seja um convite ao conhecimento, mais que um marco cerrado; depois de participar no curso de filosofia, o aluno deve continuar com desejo de seguir investigando por sua conta, de modo que deve ver no curso uma iniciação que nunca se encontra totalmente acabada."⁵¹

A aula, de acordo com a nossa proposta, deve assumir-se como um local de investigação, em que se trabalha com problemas determinados, convertendo-se num espaço de realização de experiências de colocação de problemas, de criação de conceitos a partir dos problemas encontrados, visto que a aula deve acontecer não como uma transmissão oclusa de conteúdos programáticos estrangeiros, mas antes, como condição de possibilidade de compreensão das experiências e vivências quotidianas dos alunos e também dos professores. Uma aula como laboratório possibilitará a insinuação do filosófico, a interrogatividade da filosofia no não-filosófico. Explicita-se, deste modo, a importância do filosofar como experiência, não havendo filosofar desligado do viver concreto. Pensar é, portanto, experimentar, visto que a capacidade de raciocinar em termos de operações formais é construída. Com efeito, o propósito do trabalho de investigação em aula prende-se, sublinhamos, com a aquisição do domínio de determinados procedimentos de pensamento e atitudes que tornam possível a sua utilização. Aliás, entendemos a aprendizagem significativa como o processo pelo qual um saber é criado, graças à transformação pela experiência, sendo que o vivido é reconfigurado pela reflexão que se faz acerca e a partir dele. Deste modo, só quando acompanhada por processos reflexivos, a experiência é conceptualizada. A apreensão e compreensão da experiência fazem-se, assim, pelos conceitos que resultam da interiorização cognitiva que dela fazemos. É, pois neste sentido, que se diz que a experiência é portadora de sentido, na medida em

⁵¹ Izuzquiza, I., *La Clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*, Ediciones Anaya, 1982, Madrid, p.15.

que é condição de possibilidade do desenvolvimento e da aprendizagem. Com efeito, quando devidamente organizada, ela é geradora de novas experiências e de novas configurações do saber.

A actividade filosófica, ao actuar através de conceitos que se constituem como pontes entre o vivido e o abstracto, permite que a aula assuma a dianteira da criação e não da reprodução. Pois, tudo o que se possa dizer da experiência passa necessariamente pelos conceitos que usamos para a interpretar, a traduzir e a tornar inteligível.

Partindo de uma situação concreta, dá-se início a um processo de investigação que assenta fundamentalmente na quotidianidade vivencial dos alunos, procurando representar a situação por elementos e relações que conduzam a conceitos que vão possibilitar uma aproximação teórica do problema. A imediatez passa então a ser problematizada, conduzindo a outra descoberta, a de que outros pontos de vista são possíveis, porém, submetidos a uma visão crítica. Assim sendo, a diversidade conceptual permite organizar e compreender a experiência humana. Considerando que o conhecimento conceptual nunca substituirá inteiramente o conhecimento vivido e concreto, por exemplo, na prática educativa, alcança o topo das suas possibilidades quando, dialecticamente, parte do concreto, passa a formulações abstractas e torna de novo ao concreto para verificação das formulações abstractas.

A descoberta de conceitos filosóficos é habitualmente encarada como uma actividade com um grau de complexidade elevado, dado ser, por vezes, pervertida porque convertida em especulações fáceis e confusas que se usam em retóricas inconsistentes. A chegada dos alunos à viagem filosófica traz nas malas um vasto conjunto de opiniões infundadas, que não são reconhecidas por estes como tal, pois vêm carregadas de verdades aparentemente e só aparentemente profundas, sentidas e, por isso, intocáveis. Por conseguinte, o modo como um professor de filosofia, que mais não é que um investigador, apresenta o novo embarque é tido como uma forma de violência que os alunos recusam veementemente. Cabe, portanto, ao professor a tarefa de orientar os seus alunos neste, como refere Jaspers, "*estar-a-caminho*" inicialmente aturdido, orientação que ocorre por etapas, gradativamente e que tem como fim, retirar os alunos da catalepsia em que se encontram.

Gradualmente, os alunos vão-se apercebendo que os aspectos da existência, percebidos anteriormente ao nível do senso comum, começam a tornar-se problemáticos e, por isso, são objecto de reflexões sistemáticas. Por isso, a experiência filosófica implica pôr-se a si próprio e ao saber que se possui à prova, submeter-se a exame, experiência esta que é atravessada sempre pela incerteza, por não revelar o objectivo último, a solução final, o destino da viagem, pois a existência convoca-nos sempre e permanentemente a uma compreensão, a que não nos podemos furtar.

Torna-se, pois, necessário efectuar a metamorfose das noções empíricas, próprias da linguagem comum, para os conceitos filosóficos. Quer dizer, as noções empíricas, espontâneas, adquiridas por meio de experiências não organizadas devem agora transformar-se em conceitos. A aula de filosofia como laboratório de conceitos é, pois, possibilitadora desta transformação, em que se substitui uma noção vaga por um novo conceito, rigoroso.

O professor de filosofia sabe que, antes de os alunos desenvolverem um pensamento conceptual, estão ancorados ao concreto, que lhes permite servirem-se de um conjunto de noções da linguagem comum nas diferentes situações existenciais. Estas noções são o fruto de um saber comum, adquirido mediante o contacto directo com a realidade quotidiana. Com efeito, este saber "pré-conceptual", apesar de ser pouco rigoroso pois reduz-se somente àquilo que é dado, não é desvalorizado, dado assentar na experiência que os alunos possuem e é precisamente dessa experiência que se parte.

Outro "obstáculo" normalmente apontado à complexidade do filosofar diz respeito à terminologia, na medida em que esta parece constituir uma barreira linguística, porque os textos filosóficos são redigidos com uma linguagem específica e peculiar. Contudo, consideramos que a "terminologia filosófica" não constitui nenhum obstáculo, antes é uma forma de enriquecimento da linguagem de que nos servimos, atribuindo-lhe significações inusitadas, criando outras. Por outro lado, os termos filosóficos adquirem acepções diferentes de época para época, em função do progresso do saber e da experiência humana.

Só quando a experiência é conceptualizada é portadora de sentido. É a partir de conceitos que os alunos podem conhecer-se a si próprios e conhecer o mundo em que intervêm. No processo de aprendizagem, os alunos alcançam o

conhecimento de conceitos de forma indutiva ou dedutiva. A via indutiva supõe a identificação de características comuns os fenómenos e a sua generalização a toda a classe à qual pertencem. Por exemplo, o conceito filosófico "liberdade". Para formar este conceito, deve começar-se por identificar as situações e contextos particulares da sua utilização.

Se um conceito é aprendido de forma dedutiva, as características não são descobertas a partir de casos particulares, mas são apresentadas sob a forma de princípios gerais, isto é, compreendem-se os casos particulares a partir de definições, por uma transferência de significações do geral para o particular. Veja-se o exemplo sugerido por Ion e Mirela Albuлесcu⁵²: *"numa aula de filosofia, pode definir-se a verdade do seguinte modo: «Veritas est adaequatio rei et intellectus». Quanto a nós, um enunciado é verdadeiro se corresponde à realidade. Afirma-se então que a verdade é a concordância, a correspondência com a realidade (...). A tese segundo a qual a verdade é uma propriedade relacional designa o facto de que tudo o que é verdadeiro - proposição, enunciado - é em virtude da sua relação com outra coisa (...). A partir desta definição, um enunciado particular concreto poderá ser apreciado como verdadeiro em função desta concordância."*⁵³

Com efeito, a conceptualização ou formação de conceitos especificamente filosóficos (não quaisquer conceitos ou conceitos no sentido lógico-linguístico corrente) é um processo no qual os alunos abstraem, seleccionam as características essenciais de uma classe de objectos e as incorporam numa imagem. Quer dizer, progressivamente os alunos vão entendendo que *"essa prática abstracta é apenas uma forma rigorosa superior de compreensão da problematidade, a fazer consciencializar pela discussão (...) do próprio vivido."*⁵⁴ Considera-se, por conseguinte, que o filosofar deve ser induzido, isto é, partir do pré-filosófico ou do não-filosófico para, de maneira gradual, induzir, insinuar o filosófico e a sua interrogatividade. Com efeito, à maneira da indução socrática, recorrendo a exemplos práticos em que se estabelecem comparações com actividades da vida quotidiana, vão-se elucidando os alunos sobre o alcance

⁵² Professores de Filosofia na Universidade Babes-Bolyai de Cluj-Napoca.

⁵³ Albuлесcu, M., Ion, *L'apprentissage des concepts philosophiques*, in *Revista Diotime*. (www.crdp-montpellier.fr)

⁵⁴ Grácio, R., Dias, S., *Ensi(g)nar Filosofia?*, Associação de Professores de Filosofia, 2004, (<http://www.apfilosofia.org/>)

de um dado problema filosófico. Pois é a partir de problemas que se criam ou que se formam conceitos, com o intuito de lhes dar sentido, expandindo a experiência e redescobrimo novas maneiras de a compreender.

Os alunos adquirem, assim, uma série de conceitos abstractos e tornam-se capazes de operar mentalmente com esses conceitos, sem se servirem necessariamente de suportes empíricos concretos. Cada aluno integra os novos conceitos na sua estrutura cognitiva, de tal modo que o sentido dos novos conceitos é correlacionado aos sentidos estabelecidos anteriormente. Para que tal aconteça, os alunos devem ser estimulados a participarem activamente na apreensão do sentido preciso e não equívoco ou difuso. Por conseguinte, é necessário que o professor proceda, na indução de novos conceitos, do conhecido ao desconhecido, valorizando os conhecimentos da experiência dos alunos, como suporte da compreensão e da interpretação.

O conceito torna-se, assim, uma construção mental própria e a aprendizagem um processo verdadeiramente formativo. A reflexão é uma actividade construtiva e não uma simples associação de sentidos intelectuais e a aprendizagem não é concebida como simples teorização de conteúdos, mas antes, como um processo formativo que redescobre o saber. Deste modo, o pensamento conceptual permite aprofundar o saber, porque ele não aumenta apenas a acumulação de dados concretos, mas principalmente estruturas integrativas abstractas.

Assim sendo, numa aula de filosofia concebida como um laboratório, na linha da proposta de Ignacio Izuzquiza, realiza-se uma investigação que nunca pode reduzir-se a mera passividade, pois somente haverá aula de filosofia se se realizar uma investigação que tem como elo condutor problemas. Dar a aula de filosofia transformando-a num laboratório conduz à realização de experiências que intenta afastar a inércia. Como se pode comprovar no Programa de Filosofia, "*o processo de ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno, induzindo um maior envolvimento por parte do mesmo*",⁵⁵ sendo a aula considerada como "*espaço de trabalho*". Izuzquiza chama a atenção para o facto de a aula assim concebida considerar a tradição filosófica, nomeadamente o modo em que problemas e soluções semelhantes aos realizados na aula tenham sido tratados e resolvidos na tradição filosófica. Isto não deve supor, contudo, que a consideração da tradição

⁵⁵ Henriques, F., Vicente, J, et al., *Programa de Filosofia*, 2004.

filosófica se fixe de forma rígida, de tal modo que não permita o aparecimento de novos problemas, apesar de se dever ter em conta a tradição, o que permite o seu conhecimento com profundidade e, ao mesmo tempo, a possibilidade de realizar críticas conceptuais a essa tradição.

Assim entendida, a aula de filosofia não tem apenas uma função de tarefa que se vai realizar num tempo e lugar determinados, mas é, sobretudo, um ambiente peculiar que possibilita uma forma de trabalho experimental, onde alunos e professor se encontram num constante processo de investigação. Relativamente à informação especializada que, segundo Izuzquiza, é necessária em qualquer curso, esta não é concebida como algo que deve receber-se de um modo mecânico e passivo, mas antes, como uma informação que será posta em prática e que faz parte de um projecto dinâmico.

Ter como ponto de partida uma série de problemas implica pôr em funcionamento um conjunto amplo de mecanismos racionais que, de outro modo, não podem aproveitar-se adequadamente, a saber, o aluno procurará informação por si mesmo e, assim, ampliará a informação recebida (não no sentido de acumulação, mas numa procura que distingue o essencial do acessório). A partir dessa informação, formulam-se novos problemas em vez de se repetirem mecanicamente soluções. A consideração de determinados problemas poderá conduzir à aplicação dos conhecimentos adquiridos noutras disciplinas diferentes do seu currículo, uma vez que um dado problema poderá ser analisado de diferentes pontos de vista e a partir de linguagens especializadas distintas (salvaguardando sempre a diferença existente entre problema filosófico e não filosófico).

O professor de uma aula concebida como laboratório deve ser, ele próprio, um verdadeiro investigador, mostrando aos alunos que coloca a si mesmo aquilo em que pensa. Simultaneamente, o professor deve ser um tradutor de problemas, de procedimentos, de atitudes. Para tal, o professor deve, de acordo com Izuzquiza, *"ter um grande grau de conhecimentos que deve traduzir-se de modo a poderem ser captados com proveito criativo pelo aluno. Precisamente por ser investigador e, ao mesmo tempo, um especialista em «traduzir» o que conhece e investiga, o professor poderá trabalhar num laboratório de forma inteligível para*

os alunos: divulgar não pode ser equivalente a trivializar."⁵⁶ Com efeito, o professor de filosofia encontrará determinados problemas (muitas vezes em conexão com os alunos), ajudará o aluno a traduzir esses problemas na sua própria experiência quotidiana e conceptual e apresentará um conjunto de experiências conceptuais mediante as quais o aluno se verá envolvido imediatamente num processo de investigação. Em suma, o professor será o "*animador do laboratório*", e nunca um mero preparador de práticas, mas alguém que intenta produzir sensibilidade dos alunos em relação ao filosófico.

Abandonada a aula tradicional em virtude da aula como laboratório, intenta-se "simular" nesta, em termos gnoseológicos, o comportamento conceptual dos filósofos. Deste modo, os alunos devem recriar o modo próprio de trabalho da actividade filosófica, contudo, por esta simulação gnoseológica não se entende imitação artificial, mas a simulação do comportamento conceptual de um filósofo deve antes servir de pedra de toque, de rampa de lançamento para a prática de um comportamento conceptual por parte dos alunos, pois pensar a partir de é pensar com. Com efeito, a simulação gnoseológica lança os alunos numa nova criação, que nunca se esgota. O que se pretende é, portanto, analisar como trabalharam e trabalham conceptualmente os filósofos e não apenas conhecer os resultados do seu trabalho e assimilá-los ininteligivelmente. Como Izuzquiza refere: "*para a aula de filosofia não interessa tanto uma descrição formal de diferentes soluções a problemas ou de distintos sistemas conceptuais, mas uma descrição do modo de trabalho e de desenvolvimento conceptual dos diferentes modelos. Interessa, fundamentalmente, a consideração do desenvolvimento de um sistema filosófico, de um determinado pensador, da solução a um problema determinado.*"⁵⁷

O papel que, uma vez mais, o professor assume numa situação de simulação gnoseológica é fundamental, uma vez que lhe cabe apresentar aos alunos situações de simulação que os façam reflectir, fazendo com que estes revivam as atitudes conceptuais de um filósofo, analisando de forma rigorosa a investigação que estão

⁵⁶ Izuzquiza, I., *La Clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*, Ediciones Anaya, Madrid, 1982, p. 27: "(...) tener un gran nivel de conocimientos, que debe traducir de modo que puedan ser captados con provecho (y provecho creador) por el alumno. Precisamente por ser investigador e, al mismo tiempo, ser un especialista en «traducir» lo que conoce e investiga, el profesor podrá trabajar en un laboratorio de forma que resulte inteligible a los alumnos: para nosotros, divulgar no puede ser nunca equivalente de trivializar."

⁵⁷ *Ibidem*, pp.32-33.

a levar a cabo. Assim, a aula de filosofia será potenciadora de modos que permitem aos alunos ampliar o seu discurso filosófico, sempre fundamentado.

Apresentamos, de seguida, algumas propostas de concretização para a aprendizagem de conceptualização. Habitualmente, um filósofo realiza as seguintes operações conceptuais no seu trabalho:⁵⁸ detecção de um problema;⁵⁹ precisão e formulação do problema; procura de informação acerca desse problema (investigação); olhar crítico face à informação recolhida e em relação às posições anteriores do problema apresentado; tratamento técnico (conceptual) do problema, aplicando a informação recolhida; construção de possíveis posições e/ou novas questões em torno do problema com que se debate; posição adoptada perante o problema ou proposta de hipóteses possíveis para o mesmo; comprovação das hipóteses propostas e defesa argumentada das mesmas; enquadramento do problema e da posição assumida; crítica e tratamento da mesma posição sempre que se apresente.

Uma aula que assuma estes momentos supõe que se atente à origem do pensamento filosófico, o que implica uma consideração activa e dinâmica do mesmo e não a audição de uma explicação, em que o aluno não participa. Supõe ainda que se considere e perceba a perspectiva criativa do filósofo ou dos filósofos, salvaguardando-se a margem necessária para que os alunos construam as suas próprias criações, criações essas que são sujeitas a crítica. Considera-se ainda relevante as experiências que simulam o tratamento de problemas conceptuais, atendendo às posições erróneas assumidas face a determinados problemas, dado que detectar e simular o erro poderá ser um bom procedimento para se realizar uma reflexão profunda e crítica numa aula de filosofia.

Não é nossa intenção apresentar um método do estudo dos conceitos, pelo menos um método único e exclusivo, o que anularia, a nosso ver, a essência de

⁵⁸ Cf. *op.cit.*, pp. 36-37.

⁵⁹ Considera-se, como já foi referido, que o material de trabalho que serve de ponto de partida para uma aula de filosofia como laboratório são os problemas filosóficos. Ora, um problema é uma questão que se pode encontrar em diferentes áreas do saber, podendo-se falar de um denominador comum a todos os problemas que se prende com o seu carácter de tensão, de ignorância declarada, de não resolução que desencadeia até um desafio. Os problemas especificamente filosóficos partilham desta tensão e desafio, mas possuem uma característica peculiar que é o facto de serem problemas conceptuais. O professor tem a tarefa de ensinar os alunos a centrarem-se nos problemas, ensiná-los a perguntar, a formularem questões que podem ser fecundas conceptualmente.

uma aula de filosofia, pois assumir-se-ia rigidamente, tornando as aulas vazias no que diz respeito à criação. Vigotsky destaca relevantemente alguns dos inconvenientes de certos métodos, como o método da definição que lida com o processo acabado da formação de conceitos, negligenciando a dinâmica e o desenvolvimento que a formação conceptual exige, pois, em vez de, por meio dele, se induzir o pensamento, o que se consegue não é mais do que uma reprodução do conhecimento de definições já prontas, fornecidas exteriormente. Por outro lado, ao centrar-se na palavra, este método não tem em conta a elaboração mental do conteúdo sensorial que dá origem ao conceito. Como atrás referimos, a coisa e a palavra são "elementos" indispensáveis à formação de conceitos.⁶⁰ Neste sentido, o estudo isolado da palavra coloca o processo num plano meramente verbal, de tal modo que a relação entre o conceito e o real permanece inexplorada, isto é, aborda-se o significado de uma palavra através de uma outra, não se saindo da relação entre famílias de palavras previamente formadas. Se atendermos a um outro tipo de método, utilizado no estudo da abstracção, percebemos que negligencia a função do símbolo, a palavra, na formação de conceitos, uma vez que são apenas considerados os processos psíquicos que levam à formação conceptual.

Assim sendo, Vigotsky propõe um método que possibilita a combinação de ambas as partes, na medida em que "(...) *introduz, na situação experimental, palavras sem sentido, que a princípio, não significam nada para o sujeito da experiência. Também introduz conceitos artificiais, ligando cada palavra sem sentido a uma determinada combinação de atributos dos objectos para os quais não existe nenhum conceito ou palavra já prontos. (...) pode ser aplicado tanto a crianças como a adultos, uma vez que a solução do problema não pressupõe uma experiência ou um conhecimento anteriores (...). Também leva em consideração que um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte activa do processo intelectual, constantemente ao serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.*"⁶¹

A investigação realizada pretende, assim, mostrar que um conceito não se forma pela interacção de associações entre os símbolos verbais e as coisas, isto é,

⁶⁰ Ver Cap. IV - *A representação como plano do conceito.*

⁶¹ Vigotsky, L. S., *Pensamento e Linguagem*, Martins Fontes, S. Paulo, 1991, p. 46.

a memorização de palavras e a sua associação com as coisas, os objectos não leva, por si só, à formação conceptual, mas antes, mediante uma operação intelectual que é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar activamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. Os processos que levam à formação de conceitos evoluem, de acordo com Vigotsky, ao longo de duas linhas principais. A primeira é a formação dos complexos: o aluno agrupa diversos objectos sob um nome de família comum; esse processo passa por várias fases. A segunda linha de desenvolvimento é a formação de conceitos potenciais, baseados no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os casos, o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento e a palavra conserva a sua função directiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem.

O caminho pelo qual os alunos chegam à formação de conceitos nunca corresponde a um simples esquema lógico. Quando se examina o processo da formação de conceitos em toda a sua complexidade, este surge como um movimento do pensamento dentro da pirâmide de conceitos, constantemente oscilando entre duas direcções, do particular para o geral e do geral para o particular. A maior dificuldade parece mesmo ser a aplicação de um conceito, finalmente apreendido e formulado a um nível abstracto, a novas situações concretas que devem ser vistas nesses mesmos termos abstractos. A transição do abstracto para o concreto mostra-se normalmente tão difícil para os alunos como a transição do inverso.

Possibilidade de operacionalização pedagógico-didáctica:

Não há reflexão, nem trabalho filosófico, sem conceptualização. Elevar as nossas noções ao nível do conceito é uma exigência de todo o pensamento rigoroso e, em particular, do filosófico. Apresentam-se seguidamente algumas actividades e procedimentos que podem eventualmente ser utilizados para que os alunos adquiram a competência, de acordo com o programa de filosofia, de conceptualizar (não descurando a importância das competências relativas à problematização e à argumentação, como foi sendo referido ao longo da investigação realizada).⁶²

⁶² Propostas baseadas na posição assumida por Michel Tozzi, nomeadamente no livro por si coordenado, *Apprendre à Philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette Éducation, Paris, 1992, Cap. III.

São propostos, entre outros, os seguintes dispositivos: aproximação linguística, que consiste essencialmente na clarificação do sentido de uma noção pela explicitação das palavras que expressam o conceito; aproximação predicativa, trabalho realizado sobre os atributos de uma noção, isto é, determinação dos atributos de um conceito e clarificação das relações existentes entre esses atributos; aproximação representativa, cuja finalidade é a superação das representações espontâneas dos alunos por elaborações conceptuais; aproximação extensiva, isto é, reconstrução conceptual de uma noção como instrumento de inteligibilidade do real. Para tal, propõe-se a exploração extensiva de um conceito pela análise da diversidade dos seus campos de aplicação, com o intuito de o reconstruir; indução guiada por contrastes, em que o aluno constrói, indutivamente e por aproximações e oposições de exemplos e contra-exemplos, os atributos de um conceito; aproximação metafórica, que consiste no trabalho sobre materiais simbolicamente polissémicos. A finalidade prende-se com o desenvolvimento da capacidade de pensar por imagens, símbolos, metáforas, com vista ao desenvolvimento do pensamento analógico. O conceito de "liberdade" pode ser, por exemplo, conectado (ou não) com uma cor, o branco, uma música, a 9ª sinfonia, um filme ou excertos, como "Laranja Mecânica", um excerto do diálogo entre Alice e Humpty Dumpty, quando discutem o que é sentir-se livre.

Conclusão

A investigação realizada encontra-se dividida em cinco capítulos, cujo intuito é a complementaridade. O primeiro capítulo consistiu numa abordagem que pretendeu ser esclarecedora no que concerne à conceptualização filosófica que, como base de todos os processos ulteriores do conhecimento, consiste na criação e clarificação rigorosa de conceitos. Daí a aula de Filosofia ser um trabalho de clarificação da linguagem. Dado que os conceitos não podem ser transformados num imperativo válido sob quaisquer circunstâncias, não devendo por isso ser fossilizados, a filosofia assume-se como um esforço criativo, em que professor e alunos participam na criação de conceitos. Quer dizer, os professores têm como tarefa a de ensinar a conceptualizar, fazer conceber, ensinar a formar conceitos filosóficos. Parece, pois, que a utilidade da filosofia deixa de estar colocada em causa!

Os conceitos não aparecem nunca por si mesmos, dão-se e devem ser dados, em função daquilo a que eles, ou as redes conceptuais da filosofia, servem de resposta sistematizada: de problematizações filosóficas e de argumentações desses problemas. Assim, Deleuze refere que: *"um conceito estará privado de sentido enquanto não se ajustar a outros conceitos e não estiver ligado a um problema (...)."*⁶³ Com efeito, a aula de filosofia apresenta-se como um convite aberto aos alunos que queiram lançar-se num tipo de desafio em que se deixam para trás os discursos fechados, em que não existe uma mapa com coordenadas fixas que os permita localizarem-se num qualquer plano predeterminado. Há um mapa, mas é um mapa que apela a outro tipo de orientação filosófica, pois tem desenhadas zonas (conceptuais) que não se encontram totalmente determinadas ou localizadas, onde as coisas podem partir para direcções imprevistas, inesperadas. Este desafio é, para Deleuze, indissociável de uma violência que problematiza e agita a *doxa*, apresentando algo de novo para ser pensado; e, para que o possamos conceber, precisamos da estranheza daquilo que não pode ainda ser dito na linguagem dominante ou comum. A filosofia não tem portanto, início como um "desejo de verdade" natural ou uma inspiração de luz divina, mas com a reorientação que advém sempre que ela é perturbada deste modo.

⁶³ Deleuze, G., Guattari, F., *O que é a Filosofia?*, Editorial Presença, Lisboa, 1992, p.72.

Urge, pois, o resgate do cotidiano para o ensino da filosofia, ensino que não pode prescindir do acontecimento, de onde emergem os devires que orientam a elaboração de problemas especificamente filosóficos. Com efeito, os problemas não se podem encontrar sem querer ou aleatoriamente nos textos dos filósofos e muito menos podem ser transmitidos pelos professores de filosofia, mas antes, emergem de acontecimentos e experiências, de modo que cada um se sinta provocado por esta violência, por este assombro ao ponto de procurar, por si, localizar-se no mapa e orientar-se vitalmente. Ninguém pode assumir o comando da minha viagem, ninguém pode buscar-me a orientação. É uma tarefa intransponível que, uma vez criada, nos absorve e nos arrebatada de forma jamais pensada. Mas como se explica isto a um aluno? Como se lhe faz entender esta procura, esta demanda? Não se explica, não se comunica, não se discute. "*Que alguém tenha uma determinada opinião e pense isto em vez daquilo que importância tem para a filosofia, enquanto os problemas em jogo não forem ditos? E quando forem ditos, não se tratará já de discutir, mas de criar conceitos indiscutíveis para o problema que nos destinámos. (...) Tem-se por vezes da filosofia a ideia de uma perpétua discussão como «racionalidade comunicacional» ou como «conversa democrática universal». Nada mais falso, e, quando um filósofo critica outro, é a partir de problemas e num plano que não eram os do outro, e que fazem derreter-se os antigos conceitos como se pode derreter um canhão para fazer novas armas. Nunca se está no mesmo plano.*"⁶⁴

Liberta-se, assim, a pedagogia do conceito da imagem enciclopédica. Entre os problemas e os conceitos que formam a criação, alguns derivam de uma visão renovada e são colocados sob um novo ângulo relativamente ao trabalho realizado por filósofos anteriores. Atacam-se os problemas mas sob uma nova perspectiva.

Outra consequência da aparente ausência de clareza acerca do ensino da filosofia resulta de algumas incompreensões geradas a partir de uma suposta necessidade de métodos próprios da actividade filosófica. Porém, será que um método é condição necessária e suficiente para se aprender a filosofar? Se a experimentação filosófica é inseparável de um vitalismo, como se pode admitir num método único que eventualmente nos conduzisse à verdade? A ideia de filosofia não é fixa e, portanto, não existe um método único, uma maneira única de a fazer. Em vez disso, cada filosofia produz as suas próprias "personagens conceptuais" e, em cada uma dessas personagens encontramos, nos termos

⁶⁴ *Ibidem*, p.31.

deleuzianos, a "imagem do pensamento". Ao elaborar a sua imagem, cada filósofo reinventa, redescobre o trabalho do pensamento. Assim sendo, há tantos métodos filosóficos quantos os filósofos que existiram e existem. É certo que existem alguns métodos comuns a outras áreas do saber que podem ser utilizados na disciplina de filosofia, tais como: método expositivo, interrogativo, dialógico, de leitura e análise de textos, de análise linguística, estudo dirigido, entre outros. Contudo, até que ponto o esforço para compreender termos, enunciados, encadeamentos, expressões nos conduzem à criação conceptual? Parece, pois, que a variedade de métodos apenas conduz à assimilação e retenção de um produto pronto e acabado, tão inimigo da invenção sempre renovada de conceitos.

A filosofia torna-se verdadeiramente experimental quando se liberta da "imagem dogmática do pensamento" e investe na produção de conceitos que derivam de problemas, isto é, a experiência filosófica não é a aplicação de conceitos já fornecidos por uma dada teoria, mas temos sempre que voltar a produzir os conceitos e a formular novos problemas. Como afirma Deleuze: "*a filosofia apresenta três elementos, cada um dos quais responde aos outros dois, tendo embora de ser considerado por sua própria conta: o plano pré-filosófico que ela tem de traçar (imanência), a ou as personagens pró-filosóficas que tem de inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que tem de criar (consistência). Traçar, inventar, criar, é esta a trindade filosófica.*"⁶⁵

Não basta, portanto, um método bem elaborado e uma boa vontade para se ensinar a pensar. Não é a verdade que inspira o filosofar. A filosofia não é contemplação pois esta não é criativa; não é comunicação, pois esta visa apenas ao consenso, mas nunca ao conceito; não é reflexão, pois é possível que qualquer um reflecta sobre qualquer coisa, sem ser necessariamente filósofo; não é discussão, na qual uma das partes triunfe sobre a outra com o melhor argumento; não é uma conversação que converta novas ideias em acordos tais que aquilo que é agora novo ou singular se transforme mais tarde naquilo que é aceite universalmente; não é uma teoria que basta aplicar. A filosofia é, antes e primordialmente, "*a arte de mergulhar naquela zona peculiar do impensado que desestabiliza os clichés e as ideias feitas*",⁶⁶ pois sendo criação de conceitos, impele que o pensamento resista a tornar-se uma simples opinião, uma discussão, uma banal conversa. E, aprender vai além do saber, é irredutível à aquisição de

⁶⁵ *Ibidem*, p.70.

⁶⁶ Rajchman, J., *As Ligações de Deleuze*, Temas e Debates, Lisboa, 2002, p.58.

um saber, mas consiste num processo a ser incessantemente recomeçado, processo este assente na libertação, no desprendimento, na fuga das regras artificiais, dos poderes, dos impedimentos, das ideias feitas, dos preconceitos, dos lugares-comuns, dos pseudo-problemas, de tudo o que impede e bloqueia o movimento do pensamento cingido na filosofia do por vir.

O que interessa é, portanto, a invenção das ideias, mais do que a sua organização sob a forma de proposições ou juízos. Antes da aferição da verdade ou do erro, existe a própria possibilidade de pensar.

Pensar significa criar, produzir, inventar e, conseqüentemente, interpretar, uma vez que os conceitos não surgem do vazio, do nada, mas dos problemas que de cada vez se nos colocam, a partir da interpretação e da nossa vivência no real. A nossa experiência é, portanto, uma experiência hermenêutica que ocorre num encontro de laços em que desde sempre nos encontramos, problemática tratada no segundo capítulo, denominado a história dos conceitos como filosofia. A nossa experiência jamais é neutra, exigindo tomadas de posição, marcas que são deixadas no que fazemos, realidade que nos chega por intermédio da linguagem. Esta nossa experiência mundana é vivida com outros, numa rede de alteridade que é implicativa de vontade de participação. Por conseguinte, a hermenêutica, na visão gadameriana, desfaz fronteiras, dissipa-as, abre-se à tradição, tradição que se encontra em permanente devir. Abandona-se assim a postura solipsista do sujeito, na medida em que este participa, envolve-se, entrega-se à compreensão da realidade que o circunda que, desde sempre, está em movimento, compreensão que também é de si. Por isso, o conceito não é uma entidade terminada, definitiva e univocamente assumida, mas é pensado a partir de outro conceito e permite pensar outro novo. Com efeito, a origem do conceito não é caracterizada pela fixidez, não está congelada, mas antes flui, devém. É, pois, no devir da tradição que irrompem novos desdobramentos, novas criações. E os textos filosóficos, mais do que textos são contributos para uma conversa ao longo dos tempos. Os textos servem, neste sentido, de "*espelhos e neles veremos ou o que não devemos ser ou o que ainda não somos, mas em que nos devemos transformar*."⁶⁷ Dá-se pois como que um distanciamento relativamente aos textos no que diz respeito à afirmação da nossa singularidade. A luta pela linguagem descortina-se na relação com o mundo e a palavra assume-se como acontecimento, soltando-se da mera

⁶⁷ Morão, A., *O Nó, a Regra e a Sombra: a constituição da experiência hermenêutica, segundo H. G. Gadamer*, 2002, p.10, in www.lusosofia.net.

estrutura lógica e abrindo-se a uma conceptualização de aproximação às coisas, aparecendo a experiência não como o que é imediatamente dado, mas antes, como um jogo de invenção de palavras novas nessa aproximação aos objectos, às coisas. Por isso, Gadamer afirma que *"a história dos conceitos deve estar atenta ao movimento do pensamento que procura sempre ultrapassar o uso corrente e libertar a direcção de significação das palavras do seu quadro habitual de utilização (...)".*⁶⁸ Por conseguinte, a linguagem não é um mero instrumento que utilizamos, mas está fortemente vinculada ao pensamento, acompanhando-o no seu movimento inventivo.

Compreender é, por conseguinte, mais do que saber uma fórmula; compreender é já de si um "jogo de linguagem" e a compreensão acontece a partir do uso dessa mesma compreensão, o que implica o conhecimento das regras com que se "joga". Portanto, a compreensão, entendida de forma wittgensteiniana, não consiste num mero estado mental, isto é, não pode ser meramente teórica, mas exige uma aplicação, um uso, dado que compreender é uma vivência.

O terceiro capítulo destacou a representação como o plano do conceito. Assim, há representação quando relativamente a uma entidade, que tem de ser dita como representável, surge algo do tipo de uma imagem ou uma forma mental, de tal modo que, sem uma representação qualquer nunca pode haver notícia acerca de um qualquer representável. Partindo do nosso contacto empírico com os objectos que nos rodeiam, a mente, a partir da percepção com o objecto concreto ou particular, com todas as características essenciais, constrói uma representação mental. Com efeito, a representação corresponde àquilo que está em vez da realidade a que se refere. Referimo-nos, ao longo da investigação, às representações de tipo conceptual que, embora possam estar associadas a imagens, são diferentes delas, pois não podem ser «vistas» mas apenas «pensadas».

No quarto capítulo, a partir da noção de *"laboratório conceptual"* ou laboratório de ideias de Ignacio Izuzquiza, esmiuçou-se o que no trabalho filosófico é experimentável. Neste sentido, encontra-se inerente à proposta de se considerar o ensino da filosofia como simulação gnoseológica da actividade filosófica, a "transformação" da aula de filosofia num laboratório conceptual, quer dizer, a aula assumir-se como um lugar de investigação, em que se trabalha com

⁶⁸ Gadamer, H. G., *La Philosophie Herméneutique*, Puf, Paris, 2008, p.135: *"L'histoire des concepts doit être attentive au mouvement de la pensée qui cherche toujours à dépasser l'usage courant et à libérer la direction de signification des mots de leur cadre habituel d'utilisation, pour l'élargir ou la limiter, la comparer ou la différencier (...)".*

problemas determinados, abrindo-se também às contribuições de diversas áreas científicas, convertendo-se num espaço de realização de experiências de colocação de problemas, de criação de conceitos a partir dos problemas encontrados.⁶⁹

Com efeito, a transformação de uma aula "tradicional" numa sessão de laboratório de conceitos exige um trabalho criativo que abala e põe em causa as "receitas" mecânicas e repetitivas frequentemente usadas em aulas convencionais. Pois, *"o trabalho de laboratório é muito diferente de um trabalho mecânico em que se resolvem mecanicamente os problemas."* Assim, *"o conjunto de actividades levadas a cabo num laboratório é extraordinariamente rico. Particularmente importante entre essas actividades é o surgimento de novos problemas, a criação de novas questões que é, por vezes, mais importante que a mera solução de determinados problemas, abrindo novas perspectivas de investigação."*⁷⁰ Importa, pois, abrir a aula às experiências e vivências quotidianas dos alunos que se apresentam como material aberto para ser transformado e, assim, possibilitar criações sucessivas. Destaca-se, deste modo, a importância do filosofar como experiência, quer dizer, não há filosofar separado do viver concreto. A filosofia não surge, portanto, como um conjunto de informações ensináveis, acumuláveis e, muitas vezes, estéreis, mas ao invés, impõe-se como um exercício de racionalidade que tem que se assumir. O professor deverá, pois, preparar actividades que levem os alunos a filosofar, apresentando problemas que possam ser compreendidos pelos alunos, convidando-os a pensarem por si que ligação ou ligações possíveis se podem estabelecer entre as suas próprias vivências quotidianas e esses problemas, que outras questões poderão encontrar ou descobrir. Isto é, o professor deve ser um constante tradutor de problemas, tomando como base a própria experiência dos alunos, que deve ser adequadamente conceptualizada e problematizada. Desta forma, os alunos sentir-se-ão envolvidos na aula, pois esta não é a mera transmissão de conceitos e teorias

⁶⁹ É a tese essencial da obra *La Clase de Filosofía como simulacion de la actividad filosofica*.

⁷⁰ Izuzquiza, I., *La Classe de Filosofía como simulacion de la actividad filosofica*, Ediciones Anaya, Madrid, 1982, p. 23: *"El trabajo de laboratorio dista mucho de ser un trabajo mecánico en que se resuelvan mecánicamente los problemas. (...) Pero el conjunto de actividades que se llevan a cabo en un laboratorio es extraordinariamente rico. Particularmente importante entre esas actividades es la aparición de problemas nuevos, la creación de nuevas cuestiones que es, a veces, más importante que la mera solución de determinados problemas y abren nuevas perspectivas de investigación."*

muitas vezes ininteligíveis para os alunos, sendo que participam nela activamente, criando o seu próprio discurso conceptual.

Os objectos determinados desta actividade gnoseológica de simulação filosófica em laboratório conceptual são, pois, os problemas filosóficos. Com efeito, o ensino da filosofia liga-se ao seu singular poder de problematização, de tal modo que a aula se converte num plano de detecção de problemas, não sendo uma aula em que se transmite informação separada do contexto problemático que é a origem dessa informação.

Também Frédéric Cossutta considera que o conceito não é uma entidade metafísica ou um operador lógico, é antes um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito destas condições. O conceito é, deste modo, um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. Por isso, o conceito não remete nem aponta para uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento. Portanto, *"os conceitos não são dados, como se preexistissem à própria filosofia, mas são construídos, e esta elaboração constitui uma parte determinante da actividade filosófica."*⁷¹ O conceito assume, para Cossutta, uma função, dado não se reduzir nem à palavra nem à coisa, nem à relação entre ambas, nem sequer à imagem mental que lhes está associada. É, antes, um objecto do pensamento pelo qual tentamos *"determinar, de modo unívoco e explícito, a significação que pretendemos dar às palavras, às coisas e à relação entre elas."*⁷²

A problemática com que se conclui prende-se com a operacionalização da proposta apresentada. Como aplicá-la em sala de aula? Como motivar os alunos para o filosofar? Como provocar-lhes o interesse? Como despertá-los a sair do campo da opinião e das ideias feitas? Talvez começando por induzi-los a partir dos seus próprios interesses para assim paulatinamente se fomentar o seu interesse pela actividade filosófica que, de acordo com Michel Tozzi, consiste na articulação original entre o pensamento, a linguagem e a realidade.

Se considerarmos o Programa de Filosofia de 10º e 11º anos, deparamo-nos com a presença de uma certa tradição que parece ter como fito a insistência nas afirmações de que a aprendizagem da Filosofia permite aos alunos o desenvolvimento de uma consciência crítica, de um pensamento ético e político, a formulação de um projecto de vida próprio, o desenvolvimento de uma

⁷¹ Cossutta, F., *Didáctica da Filosofia*, Edições Asa, Lisboa, 1998, p.50.

⁷² *Ibidem.*, p.62.

sensibilidade cultural e estética. No entanto, não estarão estas finalidades, tão promissoras, presentes em todos os programas? Afinal, o que diferencia o ensino da filosofia do ensino de qualquer outra disciplina, sem obviamente menosprezar os diferentes saberes disciplinares? Não parece haver, pois, disciplinas que não reivindiquem também estas "virtudes" no seu ensino e na sua prática científica. Percorrendo cada uma delas, percebemos que, por exemplo, a formação para a cidadania é assumida de um modo explícito e transversal. Porém, a par destas finalidades temos, nas diversas disciplinas, um elenco de conteúdos programáticos a leccionar e que o aluno, para ser bem sucedido, tem que aprender. Encontra-se aqui, a nosso ver, o ponto nevrálgico da questão. É que os problemas filosóficos, inteiramente afastados de soluções definitivas e de demonstrações inquestionáveis, convocam o que em nós parece não haver maneira de evitar, a saber, o pensamento. Mas um pensamento que quer ser esclarecido, que procura ser fundamentado, pois, a opinião que a sociedade de informação, os mecanismos políticos e sociais exigem, dá-se, mas a justificação tem de ser construída. Ainda no Programa de Filosofia pode ler-se, logo no início, que *"a minha palavra encontre a palavra do outro"*, ao que retorquimos, que encontre mas principalmente confronte. Não no sentido de vencermos o "debate" a qualquer custo, mas na disposição de ouvirmos pontos de vista que não são os nossos, ainda que seja para nos posicionarmos contra. Tal como a autonomia, diversas vezes referida nas páginas do programa, não pode ser entendida como "ficar a falar sozinho", uma vez que havendo comunicação e participação nessa comunicação, corremos o risco de sermos desmentidos e, em situações destas, não basta o "sim" ou o "não", mas é necessário um conjunto de razões argumentadas que justifiquem a nossa posição.

Por conseguinte, o inabalável interesse pelo ensino da filosofia e a tentativa persistente de tentar proporcionar aos alunos, a partir deste ensino, experiências enriquecedoras em que participem activamente, colocando-se a si próprios e à sua forma de ver e de estar no mundo em causa, fez surgir a proposta da aula de filosofia como laboratório de conceitos, uma vez que só quando acompanhada de reflexão e auto-exame, a experiência é conceptualizada. Com efeito, quando a experiência concreta, espontânea adquire inteligibilidade, por meio dos conceitos, transcende o disperso, o vago, o sem sentido, ascendendo a um grau de abstracção que a organiza e lhe dá configuração. Transformada a aula em laboratório conceptual, o trabalho filosófico que nela se empreende adquire uma dimensão

experimentável, desprendendo-se das teorizações que tendem a assumir-se como exclusivas. Por conseguinte, a reflexão filosófica, enquanto exercício consciente de delimitação de conceitos e da pertença deles a determinados campos do saber, como a ética, a estética, a política, a axiologia, configura-se como uma experimentação. Com efeito, no trabalho experimental simula-se gnoseologicamente o comportamento de investigadores (função assumida quer pelo professor quer pelos alunos) que trabalham com determinados problemas. Assim, os alunos têm a possibilidade de reconstruírem a origem dos problemas e situá-los numa adequada malha de relações, do mesmo modo que os filósofos o fizeram ou fazem. Deste modo, numa experiência, encontram-se concentrados os problemas, a simulação gnoseológica e o próprio trabalho dos alunos. Se a experiência está bem desenhada, os problemas detectam-se com facilidade, podem trabalhar-se com rigor e, sobretudo, pode-se conseguir que os alunos, ao trabalhá-los, se convertam em alguém que faz filosofia, porque induzido para tal. Com efeito, os alunos são orientados para a descoberta de problemas, a partir dos quais se inventam ou se insinuam os conceitos.

Porém, e como fomos chamando a atenção ao longo desta investigação, não existe a pretensão de apresentar um método único, desdobrado em várias fases que devem ser criteriosamente seguidas para que a aula decorra sem grandes imprevistos. Ao invés, a criação de conceitos é mesmo implicativa do surgimento de imprevistos, na medida em que, cada um, enquanto ser humano, se debate com problemas para os quais está desperto e se balança na procura de posições que os adormeçam.

Se, por um lado, estamos consciencializados das vantagens da conceptualização, também temos presentes as suas limitações. É por meio do conceito que damos inteligibilidade ao real, distinguindo-o, assim, do não real. Essa diferenciação é possível porque o conceito é o aspecto visível e, simultaneamente, a base de sustentação, de todas as relações lógicas que se estabelecem entre estados de coisas e discursos, discursos e pensamentos e entre pensamentos e estados de coisas. O conceito "*é um transcendental*."⁷³ Logo, enquanto transcendental, enquanto condição de possibilidade do fundamento e da aparência das relações lógicas e, por isso, encontra-se necessariamente com

⁷³ Magalhães, R., *Os Limites do Conceito*, in Revista Portuguesa de Filosofia, Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de Filosofia, Tomo XXXVIII-II, Braga, 1982, fasc.4, p.211.

elementos diferentes dele, mas que constituem os seus limites, na medida em que, para além deles, o conceito perde a sua significação.

Podemos então perguntar onde está o real? Onde se distingue do não real? O que é possível dizer é que o real é o operatório. Cada discurso, mediado pelo conceito, constitui um conjunto de significados. Real é, então, aquilo que opera no conceito e aquilo em que o conceito opera. Isto é, o real é o campo de significação do conceito.

Os limites do conceito são assim as margens do real por ele delimitado quando é tomado na sua carga lógico-semiótica. Como não está ao nosso alcance fazer uma inventariação da totalidade dos discursos existentes, teríamos assim uma imagem do real. A noção do real é múltipla; a cada discurso que se determina no conceito como um dos possíveis domínios de significação, corresponde somente um real, de tal modo que a cada real corresponde somente um discurso (conceito). O mundo surge como a forma lógica de estar do real, logo, se produzimos um discurso sobre o mundo e se tal discurso é operacional, então o real existe. Isto significa que o mundo existe e não pode não existir na medida em que é o horizonte do discurso lógico. Por outras palavras, o nosso mundo não corresponde ao mundo real, é antes empírico (o mundo é para mim, não em si). Portanto, o domínio de cada conceptologia é condicionado pelos restantes discursos. O movimento de constituir uma cidadania do mundo é a questão que é suficiente para assinalar o carácter sempre pedagógico do conceito.

Referências Bibliográficas

ABREU, O., *O Procedimento da Imanência em Deleuze*, Alceu, vol. 5, 2004, pp. 8-104.

AAVV., *Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*, Ediciones Rialp, Madrid, 1991.

BELLOUR, R.; EWALD, F., *Signos e Acontecimentos, Entrevista com Gilles Deleuze*, Magazine Littéraire, nº 257, 1988.

BENAVENTE, J. M., *Actividades de Conceptualización Materiales para la Didáctica de la Filosofía sobre Supuestos Construct*, Ed. Akal.

BOAVIDA, J., *Por uma Didáctica para a Filosofia*, in *Revista Filosófica de Coimbra*, 1996, nº9.

CARRILHO, M. M., *Razão e Transmissão da Filosofia*, I.N.C.M., Lisboa, 1987.

CARRILHO, M. M., *O Saber e o Método*, I.N.C.M., Lisboa, 1982.

CARRILHO, M. M., *Razão e Aprendizagem. Estudo da problemática da ensinabilidade filosófica (séculos XVIII-XIX)*, Lisboa, 1985. (Tese de Doutoramento).

CASSIRER, E., *Logique des Sciences de la Culture*, Les Éditions du Cerf, Paris, 2007.

CASTORINA, J. A.; BAQUERO, R., *Dialéctica e Psicologia do Desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky*, Ed. Artmed.

COSSUTTA, F., *Didáctica da Filosofia*, Edições Asa, Lisboa, 1998, pp. 49-83.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F., *O que é a Filosofia?*, trad. de Margarida Barahona e António Guerreiro, Editorial Presença, 1ª ed., Lisboa, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C., *Diálogos*, trad. de Eloisa Araújo Ribeiro, Editora Escuta, 1998.

DRÉVILLON, J., *Práticas Educativas e Pensamento Operatório*, Coimbra Editora, 1988.

DULIT, E., *Adolescent thinking à la Piaget: the formal stage*, *Journal of youth and adolescence*, 1972, I, 28-301.

FORMENT, *Ensenanza de la Filosofía en la Educación Secundária*, Madrid, Ediciones Rialp, 1991, 125-176.

FOUCAULT, M., *Les Mots et les Choses*, Gallimard, Paris, 2009.

GADAMER, H. G., *La Philosophie Herméneutique*, Puf, Paris, 2008.

GALLINA, S., *O Ensino da Filosofia e a Criação de Conceitos*, (Tese de Doutorado, 2004) in www.cedes.unicamp.br

GEVAERT, J., *El Problema del Hombre*, Ediciones Sigueme, Salamanca, 1987, pp.162-167.

GIL, F., *Mimésis e Negação*, I.N.C.M., 1984.

GIL, F., *Razão e Escola: o que é (e não é) ensinável*, *Análise Social*, vol. XII, 1976, pp. 704-729.

GILOT, F., *Do Ensino da Filosofia*, Livros Horizonte, 1976.

GINZBURG, C., *Représentation: le mot, l'idée, la chose*, *Annales*, Armand Colin, Novembre-Décembre 1991.

GOODCHILD, P., *Deleuze & Guattari, An Introduction to the Politics of Desire*, SAGE Publications, London, 1996.

GRÁCIO, R.; DIAS, S., *Ensi(g)nar Filosofia?*, in Associação de Professores de Filosofia.

GRUBER, H.; VONECHE, J., *Réflexions sur l'opération formelle de la pensée*, Archives de Psychologie, 1976, 44, 46-54.

GUTHRIE, W.K., *Socrates*, Cambridge University Press, 1971.

HENRIQUES, F., VICENTE, J. N., BARROS, M. R., *Programa de Filosofia*, 10º e 11º anos, Ministério da Educação, 2001.

INHELDER, B., *Aprendizaje y Estructuras del Conocimiento*, Ed. Morata, 1996.

IZUZQUIZA, I., *Guia para el estudio de la Filosofia: referencias y métodos*, Barcelona, Anthropos, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre, 1994)

IZUZQUIZA, I., *La Classe de Filosofia como Simulación de la Actividad Filosófica*, Madrid, Anaya, 1982.

KANT, *Logique*, Libraire Philosophique J. Vrin, Paris, 1997.

MAGALHÃES, R., *Os Limites do Conceito*, RPF, 1982, pp.205-218.

MARNOTO, I., *Didáctica da Filosofia*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990.

MORÃO, A., *O Nó, a Regra e a Sombra: a constituição da Experiência Hermenêutica, segundo H. G. Gadamer*, in www.lusosofia.net.

MOURA, J. B., *Filosofia e ensino da Filosofia, Hoje*, in Revista Logos, pp. 93-101.

MOURA, J. B., *Filosofia e Filosofar. Hegel versus Kant?*, in Revista Philosophica, pp. 51-69.

MOURA, J. B., *Kant e o Conceito de Filosofia*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2007.

MOURA, J. B., *Prática. Para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica*, Ed. Colibri, 1994.

- MURCHO, D., *Renovar o Ensino da Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 2003.
- PEREIRA, A., *Da Representação e da Experiência*, in www.lusosofia.net.
- PIAGET, J.; INHELDER, B., *A Imagem Mental na Criança*, Civilização Ed., 1977.
- PLATÃO, *Êutifron, Apologia de Sócrates, Críton*, Trad, de José Trindade Santos, I.N.C.M., 1992.
- PLATÃO, *Górgias*, trad. de Manuel de Oliveira Pulquério, Edições 70, Lisboa, 2004.
- RAJCHMAN, J., *As Ligações de Deleuze*, Temas e Debates, Lisboa, 2002.
- ROHDEN, *Ser que pode ser compreendido é linguagem: a ontologia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer*, Revista Portuguesa de Filosofia, 56, 2000, pp. 543-557.
- SAAGUA, J. D. S., *A Organização da Experiência em Husserl*, in *Filosofia e Epistemologia*, III, Lisboa, 1981.
- SCHÉRER, R., *Aprender com Deleuze*, Educ, Soc., Campinas, vol. 26, 2005, pp. 1183-1194.
- SILVA, M. L. P., *Filosofia, Praxis e Hermenêutica: a perspectiva de H.-G. Gadamer*, Revista Filosófica de Coimbra, nº11, 1997, pp.63-84.
- TOZZI, M., *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Montpellier, 1992.
- TOZZI, M., *Apprendre à philosopher - Le rôle de la discussion et des formes diversifiées d'écriture*, in www.philotozzi.com.
- TOZZI, M., *Definir un Mot, Conceptualiser une Notion*, in www.crdp-montpellier.fr.

VASCONCELLOS, J., *A Filosofia e seus Intecessores: Deleuze e a não-filosofia*, Educ. Soc., Campinas, vol, 26, 2005, pp.1217-1227.

VIAUD, G., *A Inteligência*, Pub. Europa-América, Lisboa, 1964.

VYGOTSKY, L.S., *Pensamento e Linguagem*, Martins Fontes, S. Paulo, 1991.

WIITGENSTEIN, L., *Investigações Filosóficas*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1995.

ZOURABICHVILI, F., *O Vocabulário de Deleuze*, trad. de André Telles, 2004.

Estudos preliminares sobre as novas condições do humano

- *Do horizonte da criação ao horizonte da simulação* -

Os pressupostos da Inteligência Artificial forte⁷⁴ assentam na ideia de que a mente se constrói fundamentalmente com dados e informações provenientes do meio ambiente, o que conduz ao modelo computacional da mente, comparando-se esta ao funcionamento de um computador, isto é, comparam-se diversos procedimentos mentais com procedimentos computacionais: recolha de informação, armazenamento, processamento, tratamento, estratégias de resolução de problemas. Com efeito, a tese da Inteligência Artificial forte parte da analogia entre o funcionamento do cérebro humano e o funcionamento dos computadores digitais, isto é, o cérebro é um computador digital e a mente é um programa de computador, com *inputs* (entradas sensitivas) e *outputs* (saídas comportamentais). Deste modo, a mente está para o cérebro tal como o programa está para o hardware do computador. Por conseguinte, o cérebro visto como um computador não se caracteriza ao nível do seu funcionamento neurobiológico e consciente, mas ao nível de um sistema de processamento de informação. Pensar, para os defensores da Inteligência Artificial forte, significa então processar informação e, conseqüentemente, manipular símbolos. Os estados mentais correspondem ao software (conjunto de instruções da máquina ou programas do computador) e os estados cerebrais correspondem ao hardware (diferentes estados físicos pelos quais a máquina passa a obedecer às instruções).

Encontra-se assim anulada, nesta perspectiva, a suposição metafórica de que os cérebros são como computadores, afirmando-se inequivocamente que o modelo

⁷⁴ Este excerto de trabalho apresentado no Seminário de Investigação I, coordenado pelo Professor Doutor Urbano Sidoncha, considera relevantemente a ideia de um paralelismo entre a criação conceptual que nos permite dar inteligibilidade ao que se passa à nossa volta e os desafios que a inteligência artificial nos lança, seres humanos inseridos num mundo cada vez mais voltado para a tecnologia e para a mecanização, cuja pretensão é, nem mais nem menos, a de substituição ou duplicação "artificial" de todos os processos especificamente humanos, sendo que a criação conceptual também fica comprometida. Com efeito, o que está em causa na compreensão do que é ser humano revela-se no debate instaurado com o problema "mente/corpo" e conseqüentes aporias que acarreta, nomeadamente, como podem cérebros ter mentes; como produz o material o ideal; como é a relação entre a mente e o cérebro; qual a relação das nossas mentes com o resto do mundo; e a meu ver, mais radicalmente, dar-nos-á um computador digital a imagem correcta, adequada, da mente humana.

do computador digital é a imagem correcta das nossas mentes e que os processos mentais são processos computacionais. Assim, existem "módulos" ou "agentes" cerebrais compostos por milhares de neurónios interconectados e trabalhando em padrões sequenciados, tal como os chips que se estruturam no CPU (Unidade de Processamento Central) de um computador. Por conseguinte, nega-se o carácter substancialmente biológico da mente humana, a inteligência é definida segundo uma actividade de simples manipulação de símbolos físicos, sendo possível pensar-se em sistemas tecnologicamente evoluídos, capazes de produzirem inteligência, desde que tenham um hardware compatível e programas correctamente concebidos. Antevê-se aqui a negação do pensamento enquanto criador, pois se pensar consiste na mera tarefa de manipular símbolos, vislumbra-se a tentativa de mecanizar o que não é mecanizável, a saber, a abertura do pensamento à compreensão da diversidade de experiências.

A tese da Inteligência Artificial forte é altamente corroborada por Ray Kurzweil, no seu livro *"The Age of Spiritual Machines"*, reconhecido como uma autoridade no campo das descobertas e invenções tecnológicas, em que advoga que muito em breve teremos um computador que será superior ao ser humano em inteligência. A inteligência é aqui entendida, por Kurzweil, como uma questão de se obter as fórmulas correctas na combinação certa e depois aplicá-las até que os problemas sejam resolvidos. Tal como Kurzweil refere "(...) *intelligence is a matter of getting the right formulas in the right combination and then applying them over and over, in his sense recursively, until the problem is solved.*"⁷⁵ Portanto, o avanço e a evolução tecnológica da inteligência de um computador está apenas dependente de se encontrar o conjunto completo de fórmulas certas que estão na base da inteligência.

Toda a argumentação de Kurzweil se baseia na lei de Moore⁷⁶ e na Nanotecnologia, em que é possível reprogramar circuitos electrónicos com programas e bases de dados muito mais rápidos e credíveis que a passagem de

⁷⁵ Searle, John, *I Married a Computer*, in *The New York Review*, April, 1999, p.34.

⁷⁶ Gordon E. Moore, um dos fundadores da Intel, foi o autor de uma lei que ficou conhecida no mundo da tecnologia e que ainda mantém actualidade. Publicou um artigo, em 1965, na *"Electronics Magazine"* onde previa a duplicação da complexidade de circuitos integrados com uma correspondente redução de custos. Esta lei consistia no aumento significativo do número de transistors dos chips, possibilitando assim o aumento da velocidade do processamento de informação em CPU's.

informação que ocorre através das sinapses neuronais. Assim, segundo Kurzweil, será possível a construção ou reconstrução a nível celular de um ou de todos os órgãos do nosso corpo. Esta reconstrução dotar-nos-á de órgãos mais fortes e capazes de redesenhar as células que os constituem, sendo mais versáteis e com uma duração maior. Caso algumas "peças" se desgastem ou deixem de funcionar adequadamente, poderão ser substituídas mais facilmente que os neurónios, fazendo-se *upgrades* sempre que necessário.

Kurzweil vai mais longe afirmando que, como indivíduos, deixaremos de nos confrontar com o problema da mortalidade, na medida em que existirá uma espécie de cópia de substituição dos nossos programas e bases de dados que serão restituídos caso nos deparemos com alguma lesão. Tornar-nos-emos, portanto, software, podendo habitar qualquer hardware. Em relação à nossa aparência, poderemos alterá-la de acordo com os nossos interesses em fracções de segundo. Seremos ainda capazes de ler livros com uma rapidez inacreditável. O sexo virtual substituirá o sexo real, convencional e será também mais seguro, uma vez que o cérebro do computador será estimulado directamente com sinais apropriados, não havendo necessidade da presença de quaisquer outros organismos humanos. A prostituição estará também livre de riscos no que diz respeito à saúde, pois as prostitutas e os seus clientes não precisarão de sair de suas casas, tendo à sua disponibilidade tecnologias de ponta e wireless. Contudo, apesar de o sexo virtual ser mais seguro, por outro lado, a sua simulação gerada por computadores fará uma forte concorrência às prostitutas, que poderão deixar de ser pagas pelos seus serviços.

Com efeito, todos os problemas que um ser humano consegue resolver poderão ser reduzidos a um conjunto de algoritmos,⁷⁷ apoiando-se a ideia de que a inteligência da máquina é equivalente à inteligência humana. Ora, isto permite afirmar, segundo a tese da Inteligência Artificial forte, que as máquinas pensam e têm consciência. Esta afirmação é ilustrada com o exemplo a que recorre Kurzweil relativo ao jogo de xadrez realizado entre o computador *Deep Blue* da IBM (International Business Machines) contra o campeão russo de xadrez, Gary Kasparov, em que o *Deep Blue* sai vencedor. Nesta competição de xadrez, Kurzweil acredita que o que estava a acontecer dentro do *Deep Blue* era

⁷⁷ Chaves que conduzem à resolução de problemas.

exactamente o mesmo que acontecia dentro de Kasparov, salientando que ainda assim, o *Deep Blue* fez um melhor trabalho. À distância desta crença está um pequeno passo para a consideração de que brevemente todos teremos cérebros artificiais, uma vez que Kurzweil considera que o *Deep Blue* estava efectivamente a pensar.

A previsão de que em algumas décadas teremos cérebros artificiais é apoiada no facto de já existirem actualmente implantes cerebrais, como os implantes auditivos, microchips implantados no nervo óptico ou mãos biónicas,⁷⁸ que podem duplicar ou substituir determinadas funções cerebrais perdidas ou danificadas. Existindo já este tipo de implantes que certamente melhoram a vida das pessoas, nada impede que se proceda a uma substituição gradual de toda a anatomia do cérebro que poderá preservar e não apenas simular a nossa consciência e o resto da nossa vida mental. Para produzir consciência, qualquer sistema terá de duplicar os poderes reais causais do cérebro.

O aumento do poder computacional conduz-nos à aceitação de que estamos numa "era de máquinas espirituais", máquinas feitas por nós, máquinas conscientes. Não haverá, portanto, qualquer diferença entre seres humanos e robôs e estes poderão inclusivamente superar os seus criadores.

As consequências a retirar deste posicionamento relacionam-se com o facto de nada existir de essencialmente biológico acerca da mente humana, o cérebro ser considerado um de entre o enorme número de diversos tipos de computadores que podem apoiar os programas constitutivos da inteligência humana, qualquer sistema físico que tenha um programa com entradas e saídas correctas pode considerar-se que tem uma mente. Para os defensores desta tese e programadores de computadores e tecnologias afins, é apenas uma questão de tempo até se projectar o hardware adequado e os programas com as combinações correctas que serão equivalentes a cérebros e mentes humanas. Assim sendo, as máquinas

⁷⁸ Outra descoberta tecnológica recente prende-se com a leitura de pensamentos e sonhos. Investigadores da Universidade da Califórnia estão convictos de que não é apenas uma miragem. Encontram-se já a desenvolver um modelo que permite adivinhar objectos visualizados por uma pessoa com base na análise do fluxo sanguíneo e a actividade dos neurónios. O projecto recorreu a uma técnica de imagiologia cerebral (a ressonância magnética), mas os investigadores acreditam que, a longo prazo, vai ser possível aplicar igualmente as tecnologias usadas em ecografias ou recorrer a programas como o Photoshop. Os investigadores norte-americanos acreditam que pode ser o princípio do desenvolvimento de um sistema de leitura do pensamento e do discurso interno de cada indivíduo. (*In Revista Exame Informática*, Novembro 2009, p.26.)

podem literalmente, e não em sentido metafórico, pensar, dado que a inteligência consiste na manipulação de símbolos, não tendo qualquer ligação com processos de cariz biológico. Searle chama a atenção para o facto de Alan Newell afirmar peremptoriamente "*que «já descobrimos» (notem que Newell diz descobrimos, não «supusemos» ou «considerámos a possibilidade», mas descobrimos) que a inteligência é justamente uma questão de manipulação de símbolos físicos*" e ainda que, segundo Marvin Minsky, do Massachusetts Institute of Technology, "*a próxima geração de computadores será tão inteligente que teremos muita sorte se eles permitirem manter-nos em casa como animais de estimação domésticos.*" John McCarthy refere que "*máquinas tão simples como termostatos têm (...) crenças.*"⁷⁹ Ou seja, verifica-se nestas passagens que estes investigadores da IA atribuem características especificamente humanas a máquinas, elevando mesmo as máquinas a um plano superior, em detrimento das capacidades cognitivas próprias do homem, pois o sistema que se mostre capaz de manipular simbolicamente caracteres físicos de modo apropriado é capaz de inteligência entendida no mesmo sentido que a inteligência humana.

Segundo a tese da realização múltipla (que está na base da IA forte), podemos substituir o cérebro por uma máquina, isto é, proceder à substituição de neurónios por chips. Assim, os estados mentais não são estados cerebrais e podem ser realizados por diversos estados físicos, isto é, os estados mentais são multiplamente realizáveis. Aceitando-se "hipoteticamente" esta tese, ter-se-ia que admitir que qualquer género de maquinaria pode produzir estados de consciência. Uma das vertentes da tese da realização múltipla é o funcionalismo em que se defende que os estados mentais são funcionais, por descreverem uma relação entre certos estímulos sensoriais (entradas) e certos comportamentos (saídas). Identifica-se um estado mental como cumprindo uma dada função.

⁷⁹ Searle, John, *Mente, Cérebro e Ciência*, Ed. 70, Lisboa, 1997, pp.37-38.

Este *hard problem* instaura num primeiro momento o confronto paradoxal com o facto de a consciência ser encarada como um mistério (comparativamente a outros fenómenos biológicos) sendo contudo vista, por outro lado, intimamente ligada a toda a nossa experiência quotidiana, quer dizer, se, por um lado, a consciência se apresenta como uma instância enigmática, dado não ser possível a sua localização específica e sua inacessibilidade (aos outros), por outro lado, intuitivamente não nos reconhecemos numa descrição estritamente material e física, em que se veria inteiramente anulada toda e qualquer possibilidade de o humano ser consciente e experimentar estados conscientes. A essência do ser humano está, nestes moldes, fortemente colocada em causa, pois se a mente é transferida para um "segundo plano", se é colocada em dependência ou simplesmente esquecida, destacando-se apenas o homem nas suas determinações físicas e materiais, aproximamo-nos de forma chocante de autómatos.

No que concerne às alternativas que se apresentam no âmbito da Filosofia da Mente para dar resposta a este problema, a saber, a perspectiva dualista e a perspectiva materialista, John Searle empreende fortes críticas a ambas, na medida em que o dualismo, no ponto de vista de Searle, falha ao assumir que as relações entre o mental e o físico não podem ser explicadas, dado serem domínios ontologicamente diferentes. No que diz respeito ao materialismo, apesar de não se rejeitar a existência da consciência, esta é redutível a fenómenos materiais, o que para Searle é inadmissível pois todos os estados mentais são causados no cérebro por processos neurobiológicos. E, se a consciência, de acordo com o que advogam os materialistas, é suprimida em detrimento de um dispositivo biológico, o corpo é, por isso, visto como uma coisa entre coisas mundanas, a sua "antecipação" em relação ao mundo é posta em causa. É, pois, a consciência que nos arranca do ser mera coisa e nos devolve ao sentido de sermos nós próprios no mundo, atribuindo-lhe significado e representando-o.

Por conseguinte, o problema não se dissolve se uma das partes que o constitui for omitida. Isso implicaria uma redefinição do problema ou uma fuga declarada à explicação do problema central (como pode a consciência emergir de um corpo), não o pondo em evidência. Afastando definitivamente as teses dualista e materialista acerca da consciência, dada a sua fragilidade por serem

excessivamente redutoras e não apresentarem uma explicação suficientemente esclarecedora da consciência, o problema por estas teses levantado parece diluir-se na argumentação de Searle. Com efeito, na tentativa de dissolução deste *hard problem*, Searle evidencia as características constitutivas dos fenómenos mentais que "os impossibilitam de se inserirem na concepção "científica" do mundo enquanto feito apenas de coisas materiais"⁸⁰, de partículas físicas, isto é, que tornam a mente irreduzível. Estas características possibilitadoras da nossa vida mental são a consciência, a intencionalidade, a subjectividade e a causação mental.

A consciência assume um papel central na existência humana pois sem ela todos os outros domínios, como a linguagem, o conhecimento, o amor, a angústia e até o mundo, seriam impossíveis. Quer dizer, o mundo sem a consciência não faria qualquer sentido. É o mundo que depende da consciência e não o contrário. Deste modo, e de acordo com a análise fenomenológica, temos uma consciência pura que é o ponto de partida que permite uma constituição de sentido. O que está em causa não é, portanto, o mundo tomado como absoluto, pretensão inculcada nas ciências positivas, mas antes, a consciência assume-se como absoluta. A consciência não é uma região empírica ou da natureza, mas o absoluto, a partir da qual o sentido do mundo se constitui, dado a consciência se encontrar voltada para fora de si mesma como condição de possibilidade de constituição do mundo. Através da redução fenomenológica, todas as transcendências, próprias da atitude natural, são colocadas fora de circuito, reduzidas a zero, incluindo a consciência tomada como um facto empírico. Daí Searle questionar "*Como pode o Universo mecânico conter seres humanos intencionalistas - isto é, seres humanos que podem representar o Mundo para si mesmos?*" e "*Como pode um mundo essencialmente sem significado conter significados?*"⁸¹ A consciência tem, pois, uma dimensão essencialmente qualitativa, uma vez que para termos uma ideia do que é a consciência, temos que a olhar na sua estrutura ideal.

O Mundo pode ser representado para mim mesma pelo facto de os meus estados mentais serem intencionais (interdependência entre consciência e intencionalidade), isto é, serem acerca de alguma coisa, referirem-se a, estarem

⁸⁰ Searle, John, *Mente, Cérebro e Ciência*, Ed. 70, Lisboa, 1997, p.20.

⁸¹ *Ibidem*, pp.17-18.

voltados para objectos e estados de coisas diferentes deles mesmos. Contudo, para Searle, "(...) *só alguns e não todos os estados e eventos mentais têm intencionalidade. Crenças, medos, esperanças e desejos são intencionais (...)*"⁸², pois estão direccionados para algo, isto é, as minhas crenças e desejos têm que ser sempre acerca de alguma coisa. Neste sentido, as experiências conscientes são experiências dirigidas para alguma coisa e sempre segundo um determinado ponto de vista, uma perspectiva, uma moldura que as configura.

Outra característica é a subjectividade. Sou consciente de mim mesma e dos meus estados mentais, o que significa que a objectividade que marca os registos da ciência, dado tratar e ocupar-se de realidades determináveis, não é impeditiva da existência de estados qualitativos, subjectivos, nas nossas mentes, que não se deixam captar pelo registo neutro da ciência. Porém, por não se deixarem captar objectivamente, não significa que sejam suprimidos ou desvalorizados enquanto fenómenos mentais, pois a existência da subjectividade é um facto científico objectivo como qualquer outro. Apesar de o meu estado presente de consciência ser uma característica do meu cérebro, os aspectos conscientes são-me acessíveis de um modo que não são acessíveis a outros e vice-versa. O exemplo descrito por Thomas Nagel em "*Como é ser um Morcego?*" é ilustrativo da subjectividade dos meus estados mentais. A crença de que todos os morcegos têm experiências está na origem do como é ser um morcego. Sabemos que os morcegos percebem o mundo exterior através do sonar, os seus cérebros correlacionam os impulsos que libertam com os ecos e, desse modo, discriminam distâncias, formas, tamanhos, movimento e texturas com uma precisão comparável à da visão humana. No entanto, o sonar de um morcego, embora seja uma forma de percepção, não é semelhante a nenhum dos órgãos sensoriais que nós possuímos e não há qualquer razão para supormos que podemos experienciar subjectivamente essa forma de percepção. Posso até imaginar que tenho membranas, que capto sinais sonoros de alta frequência e que passo o dia pendurada de cabeça para baixo, mas ainda assim isto só me diz como seria para mim comportar-me como um morcego se comporta. Não consigo saber, portanto, como é ser um morcego para um morcego.

⁸² Searle, John, *Intencionalidade*, Relógio d' Água Ed., Lisboa, 1999, Cap. I, pp. 21-22.

Outro exemplo semelhante é apresentado por Franz Kafka, em "A *Metamorfose*", em que é descrita a transformação de um humano numa barata. As percepções continuam a ser as de um humano, Gregor, que embora se encontre estruturalmente (em termos somáticos) diferente, não consegue ter a experiência consciente de como é ser uma barata, continuando a olhar o mundo e a atribuir-lhe significado por meio dos seus estados mentais subjectivos humanos. Deste modo, seja qual for o estatuto atribuído a algo como é ser um morcego, uma barata ou um extraterrestre, sabemos que estes factos assumem sempre um ponto de vista particular.

A "mono-ocularidade" caracterizadora do nosso ponto de vista é também confirmada num outro exemplo apresentado por Thomas Nagel, em "*Que quer dizer tudo isto?*", onde este assume a estreita ligação existente entre a mente e o cérebro, argumentando que sempre que acontece algo na nossa mente, algo acontece também no nosso cérebro. Sinto uma dor porque uma área do meu cérebro identifica e localiza a dor, de acordo com as informações transmitidas pelos impulsos nervosos ao cérebro. Contudo, também tenho consciência da dor, existe um reconhecimento intuitivo da dor. Quer dizer, o cérebro causa estados dele mesmo que são ontologicamente subjectivos, no sentido de só existirem enquanto experienciados por um sujeito. Na experiência de saborear chocolate, verifica-se que há uma afecção entre mente e cérebro, uma vez que, não obstante todo o processo eléctrico e químico executado pelas pupilas gustativas e decodificado pelo cérebro, não podemos afirmar que seja uma experiência apenas física. Se eu tenho consciência de uma dor localizada, sinto-a em mim como real. Este meu estado de consciência (e outros) é uma característica do meu cérebro, cuja dimensão consciente não é partilhável.

Tal como Thomas Nagel refere: "*se um cientista tirasse a parte superior do teu cérebro enquanto estivesses a comer chocolate, só veria uma massa cinzenta de neurónios. (...) Mas poderia encontrar o sabor a chocolate? Parece que não poderia encontrá-lo no teu cérebro, porque a tua experiência de saborear um chocolate está encerrada no interior da tua mente de um modo que a torna inobservável para qualquer outra pessoa. (...) Supõe que um cientista era suficientemente louco para tentar observar a tua experiência de saborear um chocolate lambendo o teu cérebro enquanto comesses um chocolate. (...) O teu*

cérebro não lhe saberia a chocolate(...)"⁸³. Este exemplo põe de novo em evidência a subjectividade dos nossos estados mentais e mostra que não há qualquer razão para o cérebro ter primazia sobre a mente, dado que os nossos estados mentais não são meras transformações físicas que ocorrem no cérebro. O problema dos materialistas torna-se cada vez mais evidente porque, ao negarem a consciência, ainda que de forma indirecta, reenviam-na a um fenómeno de terceira pessoa, retirando-lhe os *qualia*. Ao invés, a consciência é um fenómeno interno, com determinações qualitativas, subjectivas e de primeira pessoa.

Assim sendo, apesar de os meus estados conscientes subjectivos serem inacessíveis a outros e os de outros me serem inacessíveis a mim, isto é, apesar da intransmissibilidade dos estados conscientes, isso não implica que a consciência seja inexistente ou irreal, na medida em que os estados mentais são subjectivamente universais. As experiências conscientes são antes significativas, reais, específicas. As qualidades fenomenológicas da consciência, como por exemplo, sentir dor, ver uma cor, ouvir uma melodia ou sentir um sabor, tornam as experiências subjectivas irreduzíveis a explicações neurológicas. Por conseguinte, embora a consciência não possa ser observada como observamos os objectos, nem nos seja possível distinguir entre observação e objecto observado, a consciência é, no entanto, experimentada directamente, não havendo quaisquer intermediários entre mim e a minha consciência.

A causação mental é outra característica que possibilita acomodar a realidade dos fenómenos mentais subjectivos à concepção científica da realidade enquanto totalmente objectiva. Assim, os nossos pensamentos e sentimentos têm efeito causal sobre o mundo físico. Decido levantar-me da cadeira e levanto-me. A questão está em saber como pode algo mental causar a ocorrência de fenómenos físicos. Searle entende o conceito de causação não como é habitualmente considerado, implicativo do estabelecimento de uma dualidade entre dois fenómenos distintos, mas antes, os estados mentais são causados por processos que ocorrem no cérebro, ao nível neuronal e, simultaneamente, realizam-se no próprio sistema que consiste em neurónios. Com efeito, há actividades electroquímicas específicas que ocorrem entre os neurónios e esses processos causam consciência. Os actos mentais mais não são que características do cérebro

⁸³ Nagel, Thomas, *Que quer dizer tudo isto?*, Gradiva, Lisboa, 1995, p. 31.

e, por essa razão, não se pode falar de dois fenómenos distintos, dada a interacção existente entre eles, cuja marca é a intencionalidade, tal como se pode constatar na seguinte afirmação de Searle: "*A consciência é uma propriedade real do cérebro que pode causar coisas e a sua ocorrência. A minha tentativa consciente de levar a cabo uma acção como elevar o braço causa um movimento do braço.*"⁸⁴

Em suma, a perspectiva em que nos encontramos posicionados é a de uma união tal entre consciência e corpo que, no plano vivencial, não temos qualquer experiência de uma relação constituída por duas partes, mas agimos de acordo com a unificação existente entre corpo e mente. Quer dizer, " (...) *não experimentamos uma consciência sem corpo ou um corpo sem consciência.*"⁸⁵

A desumanização do humano presente na tese da IA forte

A fenomenologia como possibilitadora da passagem do plano da explicação ao plano da compreensão

Perguntar até que ponto a tese da Inteligência Artificial forte desumaniza o humano, comprometendo e colocando em causa a sua essência como homem autêntico, verdadeiro, ao assumir que qualquer peça de maquinaria sofisticada devidamente apetrechada com programas combinatórios correctos e fórmulas certas origina a comparação literal entre processos computacionais e estados mentais, conduz à hipótese que enfrentamos com perplexidade e assombro da existência de autómatos que executam comportamentos aparentemente humanos.

O ser humano não é, portanto, uma mera estrutura física, composta por um amontoado de órgãos a que se acrescenta uma mente de forma accidental, cujas funções são incognoscíveis, sendo a consciência redutível a um fenómeno físico. Ao contrário, rejeita-se qualquer suposição de que somos apenas corpo, privado de mente, dado o seu carácter de inacessibilidade, pois diluir uma das partes não resolve o problema, mas antes, aumenta-o, abrindo-se um fosso cada vez maior, na medida em que se considerados apenas como corpo, somos uma coisa entre coisas. Assim sendo, o acesso à compreensão de que coisa será esta entre a diversidade de coisas é-nos interdito. Por outro lado, se atribuirmos primazia à

⁸⁴ Searle, John, *Mente, Cérebro e Ciência*, Ed. 70, Lisboa, 1997, p.32.

⁸⁵ Sidoncha, U., *A Fenomenologia de Husserl perante a compreensão do Homem verdadeiro*, Ponto 2 - *Da explicação à compreensão do humano*, in *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Marzo-Abril, 2009, p.315.

mente em detrimento do corpo, somos guiados até uma "solução" dualista, que separa as duas substâncias, material e imaterial, tornando a mente uma espécie de propriedade extra, acrescentada ao corpo. Com efeito, e segundo o ponto de vista apresentado por Searle, a consciência não pode ser negada, pois ela insurge-se como um fenómeno interno, subjectivo, qualitativo e de primeira pessoa. Não posso ainda ter a ilusão de consciência sem estar efectivamente consciente. Tudo o que faço, a forma como ajo, as decisões que tomo, a maneira como me comporto, a apreensão do mundo à minha volta são experiências das quais sou espontaneamente consciente. E mais, o facto de a consciência preceder o mundo, faz com que este ganhe sentido, dado a consciência ser também doadora de sentido. Assim, o humano deixa de ser entendido como uma coisa entre coisas, o que nos remete para a distinção husserliana entre *Leib* e *Korper*. Por conseguinte, a pergunta pelo que é o humano chama a si uma análise fenomenológica que possibilita a superação do hiato explicativo que encontramos nas ciências cognitivas, dando-se a passagem da explicação à compreensão, compreensão a que não acedemos na atitude própria da vivência natural.

A resistência à tese de que o homem é apenas um conjunto de neurónios (que os defensores da IA forte aproveitam sem mais para comparar ao conjunto de chips introduzidos no computador), convoca-nos para a consideração de que o instrumento da redução fenomenológica proposta por Husserl permite-nos um apuramento mais fino das qualidades do humano. Como afirma Husserl: "*pela epoché fenomenológica, reduzo o meu eu humano natural e a minha vida psíquica - domínio da minha experiência psicológica interna - ao meu eu transcendental e fenomenológico, domínio da experiência interna transcendental e fenomenológica. O mundo objectivo que existe para mim, este mundo objectivo com todos os seus objectos extrai de mim mesmo (...) todo o sentido e todo o valor existencial que tem para mim; extrai-os do meu eu transcendental que é o único que revela a epoché fenomenológica transcendental.*"⁸⁶ Com efeito, a fenomenologia (a que a antropologia recorre) alude à experiência do corpo como uma experiência que supera a concepção material do corpo.

Neste sentido, a consciência, através da redução fenomenológica, surge como uma evidência de ordem reflexa e como o único critério fenomenológico de

⁸⁶ Husserl, E., *Meditações Cartesianas*, Rés Ed., Porto, 2001, p.38.

certeza apodíctica. Husserl destaca, neste sentido, a intencionalidade da consciência, na medida em que toda a consciência é consciência de qualquer coisa, dirige-se a algo. Não pode, portanto, ser entendida como um mero dado empírico. Daí a necessidade de um afastamento relativamente a toda e qualquer forma de psicologismo devido ao facto deste naturalizar a consciência. A fenomenologia transcendental assenta, pois, no regresso à subjectividade, considerada como base última de todas as formações objectivas de sentido e de todos os valores de ser. Daí a necessidade do regresso às coisas mesmas que se dão numa intuição originária, suspendendo o plano do mundo natural, quotidiano, vivido ingenuamente.

A consciência é, deste modo, a "marca" distintiva do humano, que afasta por completo a versão intrigante de *zombies* ou autómatos que simulam, imitam ou mais longe ainda, duplicam o humano, reduzindo-o a simples *inputs* e *outputs*, próprios de manobras mecânicas que não têm qualquer consciência dos programas que seguem. Ao invés, "*o homem consciente é o centro de onde irradia o sentido de tudo quanto chamamos "Ser", ele é, em última instância, a própria posição do Mundo (...)*".⁸⁷

A ascendência ou prioridade da mente, da consciência em relação a um corpo permite fazer experiência do corpo próprio, afastando-se a noção de corpo entre corpos, como simples coisa material (*Körper*). É, pois, por meio do *Leib* que posso fazer experiência de um corpo que é meu, experiência esta que é possível por meio da redução fenomenológica. A redução fenomenológica é, com efeito, condição de possibilidade da constituição do corpo próprio, do qual sou auto-consciente, como órgão de vontade e suporte de todas as sensações. Quer dizer, enquanto sujeito psíquico, estou ligada a um corpo e à sua vivência enquanto meu. O corpo deixa, portanto, de ser visto como uma simples estrutura empírica. O *Leib* é portador de livre movimento, o que denuncia a diferença relativamente à hipótese de autómatos que agem mecânica e automaticamente porque estão previamente programados para a execução neutra de movimentos que não entendem, porque não são conscientes de si e dos movimentos que realizam. Por conseguinte, o *Leib* é corpo vivo, auto-consciente, corpo-sujeito e, por isso,

⁸⁷ Sidoncha, U., *A Fenomenologia de Husserl perante a compreensão do Homem verdadeiro*, Ponto 3 - *O Encontro entre Fenomenologia e Antropologia*, in *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Marzo-Abril, 2009, p.317.

expressivo, uma vez que quando realiza um determinado comportamento, as determinações psicofísicas implicadas nesse comportamento elevam-me à condição de humano.

Em suma, torna-se claro que o problema mente/corpo levanta sérias questões acerca do que é ser humano e que condições asseguram a nossa identidade e autenticidade. A partir da análise minuciosa do artigo de John Searle "*I Married a Computer*", apoiada pela leitura de outros textos de apoio como "*Mente, Cérebro e Ciência*", "*A Ideia da Fenomenologia*", "*Conferências de Paris*", fui conduzida à problemática em discussão e à constatação de que as alternativas tradicionais de resposta ao problema se mostram ineficazes e insuficientes para uma compreensão do mesmo.

O debate entretanto aberto pela existência de modelos artificiais que têm vindo a ser potenciados com programas (*software*) cada vez mais rápidos e credíveis criam a ilusão de que há a possibilidade de se explicarem as características específicas do ser humano, explicação esta conseguida por meio da comparação com os nossos processos biológicos mais elementares. Existe, assim, a pretensão por parte dos defensores acérrimos dos princípios da Inteligência Artificial forte e teorias afins, de considerar válido o salto abrupto que vai da mera simulação por parte de máquinas dos nossos processos biológicos básicos para a afirmação de que os computadores digitais executam procedimentos análogos aos que a mente humana possui. É, pois, notória a impossibilidade de tal realidade, uma vez que jamais um computador conseguirá ter consciência, pois como se reproduziriam os nossos estados conscientes com as suas capacidades reais causais, se ainda existe um enorme desconhecimento em relação à consciência?

Outro ponto a salientar prende-se com o facto de a tese da Inteligência Artificial forte deturpar a nossa compreensão de ser humano, colocando-o no mesmo plano e ao mesmo nível que as máquinas. Com efeito, é evidente a desumanização, a meu ver, do homem verdadeiro, privando-o de liberdade, espontaneidade, características próprias da inteligência humana, ao contrário dos mecanismos e operações que uma máquina executa de forma neutra, cega, mecânica.

Por conseguinte, o que nos eleva à condição autêntica de humanos é a capacidade que possuímos de atribuir sentido a tudo o que nos rodeia, de

compreendermos e realizarmos intencionalmente comportamentos, de percebermos os diferentes significados que podem assumir diversos contextos sociais e a multiplicidade de formas possíveis de resposta a determinadas situações que ocorrem. Esta autenticidade que não pode ser perdida ou negligenciada é destacada pela fenomenologia que nos permite o acesso a uma compreensão do que é fazer experiência do corpo próprio (*Leib*), sentindo-o e expressando-o como meu, o que implica a consideração inequívoca de que a mente é causada por processos neurobiológicos e não um mero acrescento accidental do corpo.

